

## EVALUACION EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA

RAMON PEREZ PEREZ\*

### RESUMEN

En nuestro contexto cultural apenas si concebimos actividad humana alguna que no esté sometida a valoración.

Es la evaluación un problema, además de técnico, ideológico. La razón está en la necesidad de que la evaluación habrá de superar su propia limitación conceptual entendida como mera valoración o medición, práctica habitual en nuestras instituciones, y participar de un concepto mucho más amplio en el que se priorice la toma de decisiones.

Esta perspectiva exige que la evaluación quede implicada en todo lo que es el proceso educativo.

El posicionamiento dicotómico de "evaluación sumativa" versus "evaluación formativa" habrá de superarse en un modelo integrador.

Si en el planteamiento ideológico que orienta la evaluación planteamos la misma perspectiva cual guía el propio diseño curricular, con aportaciones desde las distintas fuentes.

Y aunque el problema es fundamentalmente ideológico, también cobra importancia la metodología en la que técnicas e instrumentos tienen gran peso en lo que es el diseño del modelo de la evaluación.

*Descriptor:* evaluación, evaluación integral, evaluación inicial, evaluación sumativa, evaluación formativa, valoración, toma de decisión, técnica, ideología.

*Códigos UNESCO:* 5801, 5802, 6102, 6103.

---

(\*) Ramón Pérez Pérez. Es profesor de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de CC. EE. en la Universidad de Oviedo.

Y profesor-tutor en el Centro Asociado de la UNED en Asturias (Departamentos de Didáctica y M.I.D.E.).

# ASSESSMENT OF THE CURRICULUM WITHIN FRAMWORK OF EDUCATIONAL REFORM

## ABSTRACT

In our cultural context we can hardly conceive any human activity which is not submitted to some form of appraisal.

The probleme which we raise is not only technical but also ideological. The reason lies in the idea that assessment will have to surpass its own conceptual limitattion which, in our institutions, is undestood to be a mere appraisal or measurement.

Thus, it must form part of a much wider concept in which decision taking takes precedence.

The idea demandas that assessment be an integral part of all educational proceses.

The dichotomous idea of "continous assessment" versus "evaluation formative" will have to be surpassed by an integrative model.

If, within the ideological basis of assessment, we raise the question of the very perspective which directs the planning of the curriculum itself with contributions from different sources.

And even though the problem is fundamentally ideological, methodology also gains importanse. Methodology in which tecniques and means play an important part in the desing of the type of assessment.

*Key words:* assessment; integral assessment; initial assessment; continuos assessment; formative assessment; appraisal; decision taking; tecniques; ideology.

*UNESCO code:* 5801, 5802, 6102, 6103.

\*\*\*\*\*

## INTRODUCCION

En cualquier planteamiento que se haga acerca de la situación de enseñanza-aprendizaje surge, necesariamente, el problema de la evaluación. En nuestro modelo cultural, apenas concebimos actividad humana alguna que no esté sometida a un proceso evaluador, evalúa el empresario su empresa, lo hace el médico sobre las constantes biomédicas de sus pacientes, lo hace el agricultor respecto de su hacienda, y así sucesivamente se podrá citar todo tipo de actividad que de un modo u otro se encuentra sometida a algún tipo de "valoración" que le va a permitir tomar las inmediatas decisiones sobre la orientación que deberá de dar a su actividad.

La educación no es tarea ajena, en este sentido, a lo que se entiende por actividad humana intencional. Si la escuela tiene asignado un papel definido en la sociedad, el alumno que acude a ella a cumplir la misión encomendada estará sometido a evaluación, evaluación que podrá ser interpretada desde distintos planteamientos, pero que cualquiera de ellos tratará de dar cuenta del grado de acomodación de los aprendizajes

de sus alumnos, inicialmente, y que como veremos, nuestra pretensión es tratar de inicializar un concepto mucho más amplio, sobre el que ya se ha escrito mucho, pero que aún está lejos de ser delimitado o definido en sus límites y alcance, así como plenamente desarrollado en la práctica.

En la conciencia de todos los docentes está el que es necesario avanzar tanto en la conceptualización del propio proceso evaluador como del desarrollo de las técnicas que han de concurrir a la optimización del mismo. Sin tal proceso parece improbable el logro de un auténtico aprendizaje, no ya tanto por la medición del resultado obtenido, sino por la necesidad de tener que orientar el progreso de ese aprendizaje en su proceso y sin perder la finalidad a la que sirve. La mejora del mismo, en el contexto de un perfeccionamiento del propio sistema (1) que afecte tanto a los aprendizajes como a la evaluación (2).

En el contexto de la Reforma Educativa la evaluación se concibe como “instrumento que sirve al profesor para ajustar su actuación en el diseño proceso de enseñanza-aprendizaje, orientándolo, ... y realizando la adaptación curricular necesaria” (3).

Si planteamos que la educación ha de ser un proceso integral que aunque conformado por actividades tendentes a la consecución de objetivos parciales tenga un alto grado de coherencia y afinidad que contribuyan a lograr las finalidades educativas planteadas (4), entonces deberemos de considerar un modelo de evaluación que tenga por característica y criterio prioritario la continuidad de un proceso que ha de ser sistemático como lo es el proceso de la educación, y en el que las finalidades de la evaluación serán las mismas que las de aquella, y en la que se contextualiza como parte de tal proceso educativo.

Ya en el Libro Blanco (1989) se plantea en su capítulo XVII la necesidad de la evaluación del Sistema Educativo y de los procesos educativos. Y aunque en tal apartado es más bien genérico respecto de como ha de plantearse la evaluación, sí que hace una referencia a como habrá de articularse aquella.

Uno de los primeros aspectos a considerar es el que distingue entre lo que ha de ser “evaluación del Sistema Educativo” y la “evaluación de los procesos educativos”. Y aunque ambos son bien distintos no por ello dejan de ser interdependientes, razón por lo que será necesario valorar lo que tienen en común. Y aunque habremos de dar preferencia a la evaluación interna es preciso contar con contrastes externos que permitan homologar los niveles de calidad, e incluso validar los criterios internos.

Entendemos que la evaluación del Sistema Educativo es una obligación de la Administración Educativa, normalmente confiada a los diversos servicios de todas las administraciones, y realizada en el proceso de la “evaluación externa”, con la clara finalidad de homologar el Sistema. Es ésta, más bien, una evaluación comparativa que pretende estudiar el grado de ajuste de las instituciones educativas con las finalidades del propio sistema, e incluso una evaluación-comparación intercentros que permita una explicación del grado de acomodación “sistema educativo”/“realidad educativa”.

Pero nuestro trabajo, sin perjuicio del que tal tipo de evaluación sea valorada no solo como necesaria sino como muy importante, se va a centrar en el análisis y estudio de otro tipo de evaluación, nos interesa aquella evaluación que hace un especial énfasis en los procesos educativos, evaluación interna, evaluación que hace referencia expresa a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La novedad habrá de señalarse aquí en que tal evaluación no sólo se refiere a los logros del aprendizaje y/o los procesos

del aprendizaje sino que, y de ahí su nueva dimensión a valorar, se refiere tanto a la evaluación de los aprendizajes en sus productos como en sus procesos incluyendo también los procesos de enseñanza, desde los planteamientos que dan cuerpo al diseño curricular, todo lo que supone la realización de éste, y especialmente en esta fase por estar en ella todo lo que a la práctica se refiere: tareas, actividades, recursos, metodología, etc., y que tiene su concreción y acomodación en la misma realidad de lo que es el desarrollo curricular.

## **EVALUACION Y PROCESO EDUCATIVO**

---

Sin entrar aquí en la conceptualización del individuo, necesaria por otra parte para definir el modelo de educación que se pretende acorde con una concepción de “la persona”, abogaremos en todo nuestro planteamiento por una educación en la que predomine el concepto de educación personalizada, en la que se contemplen de una forma integrada las dimensiones del sujeto, tanto las individuales como las sociales y en las que destaquen su autonomía, libertad, singularidad e integridad o unidad, compromiso social, etc.

Y es que siendo, como lo es, la educación un proceso intencional orientado a una finalidad y que utiliza unas estrategias, recursos y metodología, habrá de valorarse en que medida las finalidades implícitas en tal intencionalidad se logran, y no solo de una forma cuantitativa sino también del grado cualitativo con lo que esto ocurre. Como es precisamente en ese proceso en el que concurren muchos elementos intervinientes no es posible determinar con la simple valoración de resultados finales en que medida el propio diseño curricular y su aplicación se ajusta a las situaciones que definen el contexto de aprendizaje de los alumnos, ni siquiera de la propia concepción del diseño, en concordancia con las finalidades que pretende. Subyace, por tanto, en nuestra perspectiva un planteamiento que tiene por objetivo la optimización del aprendizaje de los alumnos.

Es, pues, necesario entrar en la consideración de que uno de los elementos, que a nuestro juicio, definen, cualifican, validan el propio Proyecto Educativo es el de la consideración de la evaluación en tal Proyecto.

Al recorrer el significado etimológico del término “evaluar” nos encontramos con que su contenido de “valorar una cosa o realidad” es excesivamente reducido para abordar una realidad tan compleja como lo es la que pretendemos realizar respecto del proceso educativo. En éste entran a formar parte variables referidas al alumno pero también al profesor y a aquellos otros ámbitos que tienen que ver con todo lo que configura la realidad en la que se contextualiza el proceso, así como de las interrelaciones de tales elementos configuradores.

Si al hablar de valoración se hace en comparación con una norma o patrón más aún se justifica la necesidad de ampliar el contenido conceptual de evaluar, toda vez que las variables a las que aludíamos estarán presentes en lo que se evalúa. Se exige disponer de información precisa y suficiente de cada una de ellas.

En este sentido el mero hecho de comparar sin más una “realidad” con un patrón o norma queda desbordado ya que las condiciones de la realidad se modifican constantemente, y no sólo por la mayor o menor información de que se disponga sino, por la

propia evolución de cada una de las variables. Lo que hace que se modifique la situación del contexto y de la propia realidad. La mejora, cuantitativa y cualitativa, de la información nos permitirá avanzar en la cualificación de la evaluación.

No menos importante que la información, que ha de ser abundante, fiable y válida, lo es el establecimiento de las finalidades a las que ha de servir la evaluación, requisito previo, puesto que ésta no se justifica en sí misma. La evaluación es un medio para..., que se orienta a la toma de decisiones, y toma de decisiones presentes en todo momento del proceso educativo, entendido éste como una constante prueba de "toma de decisión".

La propia esencia de lo educativo normado e intencional que lleva implícita esa constante, la de la "opción decidida". Toma decisiones el Estado en la definición-configuración del Sistema Educativo y su regulación, lo mismo hace el Centro en el diseño-organización y desarrollo de su Proyecto Educativo, toma decisiones el profesor en su tarea como educador, orientador, ayuda, etc., y, por último, las ha de tomar el alumno en lo que es todo el proceso de crecimiento-integración y de desarrollo personal. Esta consideración de la finalidad en torno a lo que es la "toma de decisión" nos llevará a identificar claramente a la evaluación como una componente del proceso educativo, como algo cosustancial al mismo.

Es por tanto que en todo planteamiento referido a la evaluación habrá de superarse el considerando por el que se define como mera valoración, práctica muy extendida y habitual, sino más bien por las consecuencias que se habrán de derivar de esa medida, consecuencias que afectarán a todo el modelo curricular.

Si bien es cierto que, como afirma Gimeno (1988) en toda modalidad de evaluación, incluida la de sólo poner notas, hay algún tipo de toma de decisión, ya que aquellas son consecuencia de algún juicio del profesor (5), creemos que tal consecuencia, la de la nota, solo lo es de un juicio parcial, no porque sea el profesor quien lo hace sino porque solo se informa de una pequeña parte del proceso educativo, cual es la que se refiera a lo que el alumno haya expuesto en un examen de aquello que se le haya preguntado y que en buen número de situaciones puede representar no más de un 2 ó 5% de lo que se pretende "controlar".

Por lo tanto, la información utilizada está sólo referida a los logros del alumno y habitualmente de una parte bien reducida de éstos. Es pues que en el "juicio" de "poner nota", en el sentido que lo venimos analizando, no se suele ofrecer ningún tipo de valoración ni de las situaciones previas de las que partían los alumnos ni de las condiciones en las que han desarrollado sus aprendizajes, y mucho menos de cuales han sido los procesos seguidos por cada uno de ellos, tampoco del grado de acomodación del proceso de enseñanza al de aprendizaje del alumno, idoneidad del diseño curricular para todos y cada uno de los alumnos, etc.

Por ello trataremos de que la información, valoración y toma de decisiones se enmarquen en todo un análisis de la propia realidad y su configuración. Así la definición de las características de la realidad, información de ésta, juicios de valor y toma de decisiones deberán de configurar el marco en que se diseña la evaluación.

Entendida así la evaluación "no queda en una mera comprobación de resultados" (Pérez Juste y G. Ramos, 1989) (6). Es una evaluación no sólo centrada en los procesos como alternativa a la centrada en los productos sino en la integración de ambos planteamientos, que lejos de ser contradictorios tienen fundamentos comunes. ¿Cómo

podríamos explicar aprendizajes como meros productos en los que no estén presentes aspectos referidos a metodología, modelos de desarrollo, cambios de actitudes, esquemas mentales, consolidación de valores, desarrollo de aptitudes, etc., sino es a través de procesos? Y del mismo modo, ¿cómo explicar procesos en los que no se consoliden conocimientos más o menos estables que permitan continuar ese proceso integrador que supone la formación humana? Se establece así una generación concatenada de procesos-resultados en los que unos y otros, sin sentido por separado, aportan significatividad al proceso de aprendizaje en los alumnos (7).

Nuestra idea acerca del alcance de la evaluación no quedaría medianamente esbozada sino hacemos referencia expresa a la consideración de la investigación en el contexto de la práctica docente, orientada al perfeccionamiento de esa misma práctica y definidora de un modelo de investigación en la acción, en el sentido que lo plantean Carr y Kemmis cuando lo definen como "investigación-acción emancipadora" (8).

En los planteamientos metodológicos de la evaluación hacemos especial énfasis en aquellos más directamente relacionados con la propia finalidad de la misma y que básicamente se podría concretar en:

—Establecimiento de las finalidades de la educación, tanto en productos como en procesos, permitiendo así establecer la adecuada orientación de la actividad educativa en su intencionalidad como normativa, encaminadas al logro de los objetivos terminales propuestos y materializados en lo que hace referencia a hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes. Evidentemente, en lo que se refiere a objetivos y contenidos educativos se suponen en referencia recíproca, tienen clara identificación.

—Definición de los ámbitos de la toma de decisiones. Consideramos que si la tarea educativa desarrollada en un contexto en el que se supone una secuencia continuada de "toma de decisiones" y que comienza en el mismo momento en el que se perfila la orientación que se le imprimirá al propio Proyecto Educativo, se exige que en la definición de tal contexto, éste quede previamente clarificado. Ello facilita el que la información con la que se va a trabajar permita ser seleccionada y orientada a cumplir con su finalidad de facilitar la "toma de decisiones". Y si bien coincidimos en términos generales con Pérez Juste (1988) en la clasificación de las "tomas de decisión": selección, promoción, recuperación, repetición, retroacción, asignación, etc., (9) consideramos la necesidad de superar tal planteamiento técnico, en el que no sólo no tenga cabida otro tipo de tomas de decisiones sino que se haga desde una perspectiva integradora, globalizadora en la que se incorpore todo aquello cuanto ha de ser considerado en el diseño y aplicación de los currícula.

—Recogida de información y juicios de valor. Si la toma de decisiones se ha de basar en juicios de valor y éstos, a su vez, han de estar avalados por la suficiente información sobre lo que se emite juicio, veremos cuán justificado parece el que sea preciso garantizar el cúmulo de información, la cual deberá de estar relacionada con las finalidades tanto de la propia evaluación como con las del propio proceso educativo, fin último por el que se justifica la evaluación.

La interrelación entre información y juicios de valor es tal que no se podría justificar juicios sin información ni viceversa, aseveración que no por muy evidente hemos de dejar de recordarla y toda vez que no es infrecuente constatar como hay gran canti-

dad de profesores que acumulan información de buen número de aspectos que no sólo no son capaces de analizar sino que no le obtienen otra utilidad que la de rellenar formularios sin aplicación alguna. El caso contrario tampoco es infrecuente, profesores que, amparándose en su falta de preparación para poder manejar información exhaustiva, emiten juicios sin más criterios que el que les pueda ofrecer su mejor sentido de la intuición.

Pero si la evaluación se pretende integrar en todo lo que es y define el proceso educativo no se nos ha de escapar que la toma de decisiones no sólo corresponde al profesor sino que muy particularmente al alumno, y más si pretendemos que sea él el verdadero protagonista de su propio aprendizaje, lo que nos exigirá que la información sea considerada en su extensión al alumno. Se habrá de entender que esa información no es la misma que la de que dispone o ha de disponer el profesor en términos absolutos aunque sí en términos relativos, un ejemplo bien claro de la información que se le puede dar a los alumnos es la de “comunicarles su nota o calificación en un área o áreas determinadas”, información que aunque necesaria no suficiente (10).

—Alcance de la evaluación. Parece claro que la evaluación no se ha de restringir sólo al alumno, ni sus aprendizajes, sino que ha de alcanzar a todos aquellos elementos que gravitan en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es pues que el profesor, los contenidos del currículum, la metodología, estrategias, recursos o aspectos organizativos han de ser objeto de evaluación. Todo ello ha de permitir el que se pueda avanzar en la superficie de las situaciones en las que la intuición del profesor, las actuaciones más o menos arbitrarias queden fuera de lugar.

Evidentemente la tarea que proponemos no es fácil, la propia complejidad del proceso educativo, el gran número de variables intervinientes, la dificultad de definir la influencia de todas y cada una de esas variables, son inconvenientes que no nos son ajenos. El número de alumnos, la tarea individualizadora de la enseñanza, la complejidad del propio alumno tanto a nivel estructural como dinámico o de crecimiento en sus dimensiones personales, su individualidad, sociabilidad, salud, afectividad, integración socio-familiar, etc., son fuentes generadoras de no pocos conflictos que hacen que tal tarea, como propia y específica del profesor, se sobredimensione.

En resumen podemos concluir que la finalidad de la evaluación deberá de contemplarse, entre otros, en los siguientes términos:

- Ser elemento de orientación en todo el proceso educativo. Orientación tanto para el profesor como para el alumno.
- Permitir la adecuada valoración de todas aquellas dimensiones que definen y configuran el currículum, el ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿cuándo enseñar?
- Ser elemento capaz de interpretar la actividad educativa, de suerte que salvando la optimización de ésta en una perspectiva cualitativa, sirviendo como un referente social que garantice, por una parte, la acreditación de una determinada educación y, por otra, la “rentabilidad de los recursos y confianza” depositadas por la sociedad en las instituciones.
- Fuente de estímulo y motivación, capaz de favorecer los aprendizajes, pero no sólo referido a la motivación extrínseca sino que habrá de facilitar la extrínseca.

ca, mucho más ligada a la significatividad de los aprendizajes. En este sentido el conocimiento de la situación personal del alumno es básico para favorecer esa motivación intrínseca.

## EL CONTENIDO DE LA EVALUACION

---

No cabe duda de que uno de los mayores retos que se plantean a la hora de diseñar la evaluación es el que hace referencia al propio contenido de la evaluación, es decir, qué evaluar. La respuesta no es sencilla y constituye junto con la definición de las finalidades y el diseño de instrumentos el gran desafío en el planteamiento de las mismas.

Si bien con el referente de los objetivos o finalidades de la evaluación es posible orientar ésta en el ¿para qué evaluar? parece insuficiente tal referente, toda vez que no nos indica nada sobre el objeto u objetos de evaluación.

La tarea no es fácil pues ya no se trata solo de establecer una evaluación en la que los logros del aprendizaje en conocimientos, destrezas o habilidades sean el objeto de la evaluación, o de su ampliación a otros aspectos de tales logros sino que la selección de aquello que se va a evaluar tenga un sentido en el contexto de todo el proceso. La definición, por tanto, de las variables, el análisis de su peso o significatividad en el proceso, etc., son elementos que añaden dificultad a la tarea.

Es pues que en la configuración, ya no sólo de las finalidades sino también de los contenidos de la evaluación se habrán de proponer unas vías de definición. Si en la realidad que venimos manteniendo entre proceso educativo-evaluación acudimos a todo lo que supone el diseño de aquel, nuestra propuesta viene definida en consecuencia por la vía de los componentes del currículum. Ahora bien si también estamos de acuerdo en que el currículum se define en base a las aportaciones de distintas "fuentes" (11) y hasta es posible que por esa vía podamos establecer las áreas en las que se encuentran los contenidos (12) propios de la evaluación.

Otro de los considerandos a destacar en el análisis del contenido de la evaluación es el que hace referencia a las modalidades o tipologías de la evaluación que se viene manejando. Sin entrar en la conveniencia o no de que tales modelos sean utilizados y especialmente cuando la terminología que los define se presenta más como alternativa o contraposición de unos modelos a otros, parece adecuado atender a los contenidos que definen más específicamente cada una de tales tipologías. Pero no por ello se ha de renunciar al carácter integrador de la evaluación y así es que las aportaciones de la evaluación inicial, sumativa y formativa creemos habrán que contemplarse de una forma unitaria y continua. Ahora bien, también cabría preguntarse hasta que punto no están incluidas tales modalidades en el modelo de "evaluación formativa".

Aun así y en la consideración de que los modelos de evaluación son complementarios, lo más conveniente es tratar de definir el ámbito conceptual de lo que se ha de entender por cada uno de ellos. Desde esta perspectiva se sugiere que lo que aporta la evaluación inicial deberá estar en torno a los logros y/o prerrequisito con los que cuenta el alumno para acometer nuevas situaciones de aprendizaje. En el ámbito de la evaluación formativa parece que lo más específico de ella será todo aquello que esté más en relación con procesos, dificultades en tales procesos, situaciones de aprendizaje, tareas, actividades, motivación, etc. Para lo que se vienen definiendo como evalua-

ción sumativa los contenidos harán referencia básica a objetivos terminales, logro de conocimientos, etc., si bien todo ello enmarcado en un contexto de "aprendizajes significativos" cualesquiera que sean los tipos de "contenido implicados" (13).

No obstante consideramos que el proceso evaluador tal y como lo pretendemos no es posible presentarlo de un modo tan esquemático. En él confluyen aspectos técnicos, esencialmente aquellos que hacen referencia a la recogida de información y su tratamiento, pero también ideológicos, especialmente aquellos que están más próximos a los juicios de valor y a la toma de decisiones, ligados muy especialmente a las experiencias previas, elementos culturales, etc., y presentes tanto en los profesores como en las propias organizaciones, responsables administrativos, etc.

Una aproximación hacia la superación de las limitaciones a que veníamos haciendo referencia puede estar en la descripción y evaluación de los llamados indicadores de calidad de la educación (14), ya se trate de indicadores directos o indirectos. Si bien en su estudio aún hoy, y a pesar de numerosos trabajos, no se ha llegado a poder definirlos claramente, por lo menos en el grado de su significatividad.

Evidentemente los indicadores directos habrían de ser los deseables ya que aportan información en la que, además de su consideración de fiable y válida, se supone directamente relacionada con los procesos educativos, especialmente en aquello que hace referencia al grado de acomodación de finalidades educativas/logros educativos. No obstante tal deseabilidad no supone un camino fácil y sobre todo si se tiene en cuenta que las dificultades para medir los logros de todos y cada uno de los objetivos establecidos es una tarea ardua en la que a la dificultad de definir en términos concretos todos y cada uno de los objetivos establecidos se añade la del diseño de instrumentos capaces de recoger todos los datos necesarios y suficientes. Otras cuestiones, aún poco elaboradas, son las que se refieren a la delimitación de lo que realmente se ha de entender por resultados de aprendizaje, áreas que han de tener más o menos valor, etc. Es cierto que existen paradigmas explicativos, pero conviven en contradicción y disputan con otros.

La otra posibilidad está en la utilización de los llamados indicadores indirectos, entendiéndolos como todos aquellos elementos que están presentes en los procesos educativos, pero que su influencia es más la de ser condicionantes, facilitadores o distorsionantes del propio proceso. No se puede decir de ellos en qué medida influyen en la relación causal directa entre expectativas y logros pero sí que de algún modo se considera que van a tener influencia en el mayor o menor éxito de tal proceso. También es posible que la presencia/ausencia aislada de alguno de tales factores no tengan repercusión significativa, pero que de forma asociada con otro u otros sí que pueda ser más significativa e incluso determinante.

Ello nos lleva a la consideración de que no sólo habrán de ser tenidos en cuenta de forma aislada sino de forma contextual y en referencia a otros.

Entre las dificultades que aún existen hoy para poder tomarlos como indicadores plenamente válidos está, precisamente, en la falta de conocimiento del alcance de la influencia que cada uno de ellos tiene, ya sea aislado o asociado a otros. Nos movemos más bien en un terreno especulativo en el que los trabajos empíricos confirman tesis pero también las contradicen, quizás porque en tales trabajos hay un referente limitado a un escaso número de variables y también por el contexto en el que se realizan esos trabajos. Por ello que la información obtenida en cada indicador no deja de

ser un dato más con posible valor contextual pero probablemente con limitado valor de extrapolación.

Sin entrar en el debate de los componentes ideológicos y técnicos que concurren en la selección y definición de los distintos indicadores, y con la idea de que tal debate puede ser superado eficazmente, abogamos por el establecimiento de aquellos ámbitos en los que se han de diseñar tales indicadores. Renunciar pues a un planteamiento integral de la evaluación con definición no sólo de finalidades sino también de contenidos de la evaluación supondría, a nuestro juicio, la misma contradicción que renunciar a establecer finalidades, contenidos o tareas en el diseño o programación del currículum.

Es pues que a pesar de la literatura vertida sobre evaluación, cursos, seminarios, etc., aún estamos lejos no sólo de avanzar en la definición de modelos orientados a la práctica sino de despertar un interés generalizado sobre la materia. Así como en otros campos como es el de la metodología sí que se han observado algunos avances que, aunque limitados, aislados y poco sistemáticos suponen ese despertar de una motivación por avanzar en su cualificación.

Otro de los problemas planteados es el empleo de una terminología al uso en el que al no haberse universalizado los conceptos a los que hacen referencia resulta difícil precisar si el empleo de un mismo término en distintos contextos lleva la misma extensión conceptual o no, así por ejemplo el empleo de términos como "calidad de la educación", "fracaso escolar", e incluso otros más precisos como "diagnóstico" pueden señalar conceptos bien distintos según quien sea el que los utiliza o el contexto en el que se utilizan. Ante esta situación es preciso realizar una descripción lo más exhaustiva de la extensión conceptual que se está utilizando.

En este sentido será preciso cuidar tanto la extensión de los indicadores en cuanto a número, aspectos a los que se refieren, pero también del grado de profundidad en que se ha de determinar cada uno de ellos. Así en la emisión de los juicios de valor realizarlos con referencia a la información utilizada, así como del indicador al que se refieren, supone una relativización del juicio de valor a la realidad sobre la que valoramos y que permite, precisamente, aproximarse en la definición del grado de cualificación de lo que se está evaluando.

Aunque en numerosos artículos, revistas, trabajos, etc., se ha planteado no sólo la definición de tales indicadores sino que se acompañan modelos de evaluación basados en aquellos (15) y que hacen referencia básicamente a:

—Indicadores directos:

Todos aquellos que ofrecen una información sobre los logros escolares, en este sentido nos referimos a todos aquellos resultados de carácter educativo, incluyendo a los aspectos instructivos, de carácter cognoscitivo y en aquellas otras áreas que no siendo de carácter cognoscitivo alcanzan pleno sentido en un proceso educativo de formación humana.

—Indicadores no directos:

Tal como ya se comentó más arriba, son aquel tipo de variables que están presentes en el contexto educativo y que de su presencia se pueden esperar influencias significativas en el proceso educativo. En su consideración se

podrían incluir todas aquellas que configuran el contexto en el que acontece el proceso educativo. Son variables que de algún modo lo van a condicionar. Para su estudio se pueden definir agrupadas en dos grandes categorías, si bien la utilidad de tal clasificación puede ser más bien formal que operativa.

\* De tipo estructural: hacen referencia a las situaciones de partida en las que se va a realizar el proceso educativo. Entre ellas se pueden incluir:

- Alumnos. Sus características.
- Profesores. Sus características, formación, etc.
- Instalaciones e infraestructura material. Centro, etc.
- El medio socioambiental que envuelve el desarrollo del alumno escolar y extraescolarmente.
- Recursos materiales y metodológicos.
- Otros. Todos aquellos que supongan una situación de partida en las condiciones con las que se aborda el proceso.

\* De tipo dinámico-organizativo: son los que establecen el diseño de actuación-programación-gestión de actividades y recursos. Permite una amplia subdivisión puesto que al referirse a la práctica, ésta toma dimensiones distintas según que práctica es la que se realiza. Intentaremos dar una panorámica global, y así establecemos (16).

- De tipo curricular (diseño y realización):
  - Objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos, tutoría y orientación, evaluación, etc.
- Clima escolar: relaciones interpersonales, adaptación escolar, etc.
- Profesorado: organización, participación, perfeccionamiento, evaluación, etc.
- Alumnos: organización, participación, etc.
- Reglamento de Régimen Interior.
- Actividades extraescolares y/o complementarias.
- Relaciones con el entorno socio-cultural.
- Programas específicos de incidencia o desarrollados en el Centro.
- Relaciones con las familias, etc.

Como se puede deducir fácilmente, todas las áreas se pueden tratar de una forma interaccionada con otras y en consecuencia no sería bueno dar información de alguna de ellas sin hacerlo en relación a los demás ya que pudiendo considerarse como óptima de forma aislada es después en el contexto de las demás cuando puede quedar desvirtuada. Así por ejemplo el perfeccionamiento del profesorado es aceptado como un indicador que habrá de considerarse con incidencia positiva en la cualificación de la enseñanza y como consecuencia de los aprendizajes, sin embargo tal posibilidad puede quedar anulada por una mala gestión de recursos, etc. De otro modo un centro con índices más bajos de perfeccionamiento del profesorado puede lograr resultados más satisfacto-

rios que los del anterior. Claro que aquí también se habría de plantear las distintas concepciones de perfeccionamiento del profesorado.

A la luz de los planteamientos anteriores parece oportuno destacar aquellas áreas o variables que de forma genérica se consideran como prioritarias a la hora de establecer los contenidos de la evaluación y que podrían quedar resumidos en:

a) Evaluación en relación con el alumno.

Es una evaluación psicopedagógica en la que cuenta tanto el producto de los aprendizajes como los procesos, y éstos como tales pero también de las condiciones en que ocurren. Lo que nos lleva a plantearnos la evaluación de todas aquellas condiciones personales y ambientales que condicionan al alumno en su actividad.

Aspectos que tienen que ver con los prerequisites para iniciar aprendizajes, como son sus características psicofísicas, conocimientos previos, desarrollo de su personalidad, salud, integración socio-familiar, etc., son algunos de los elementos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de realizar aquella evaluación que hace referencia al alumno. Consideración que no sólo es válida para la evaluación inicial sino para la continua y formativa, tal como lo tratamos de concretar.

b) Evaluación de los profesores.

Hasta el momento presente no se ha sistematizado ningún modelo de evaluación en el que se incluya la evaluación del profesorado. Ha de entenderse que tal evaluación puede tomar distintas orientaciones, una podría ser la del cumplimiento, centrada más en valorar desde un punto de vista formal si el profesor cumple con horarios, tareas, etc. Es evidente que aún siendo muy importante este tipo de evaluación no es a este tipo al que nos referimos, sino que lo queremos centrar básicamente en lo que se viene denominando "eficacia docente".

Es en este contexto en el que nos encontramos ante el tema ya enunciado de los "indicadores". Tema que ha sido abordado por numerosos autores y en numerosos trabajos (17) casi todos ellos enfocados en la línea de ver qué factores o cualidades estaban más relacionadas con el logro de objetivos educativos. Hasta la fecha ninguna de las vías abiertas y que han dado lugar, básicamente, a tres diferentes criterios o tipos de indicadores: de "producto", basado en resultados, de "proceso" centrado las habilidades encaminadas a cualificar las funciones propiamente docentes y de "presagio" en el que se centran aquellos que tratan de identificar características del profesorado, ya sean éstas personales y/o profesionales.

Si bien estas modalidades no están abandonadas, si que lo están en un profundo proceso de revisión y reconceptualización. Una posible alternativa, o como mínimo, vía complementaria puede estar en el diseño de modelos de "investigación cualitativa". La "investigación-acción", a la que ya nos hemos referido, tampoco nos es ajena en este campo.

c) Evaluación de los recursos.

Aunque pueden ser varios los trabajos más o menos profusos con referencia a este tipo de evaluación, parecen más bien escasos en la literatura por lo menos en lo que se refiere a trabajos completos. Uno de los más abundantes son los que hacen referencia a la valoración o "evaluación de libros de texto", sin embargo tampoco abundan criterios que puedan ser utilizados de una forma genérica. Otros aspectos a valorar en los

recursos han de ser aquellos que hacen referencia a su suficiencia, adecuación, etc. Al igual que en el caso anterior el criterio de los "indicadores" podemos tenerlo presente.

Alguna de las características de los recursos es común con aquellas exigencias que se podrían plantear en el ámbito extraescolar. Así por ejemplo, versatilidad, calidad, abundancia, su distribución, accesibilidad, etc., pueden ser algunos de los aspectos a valorar.

#### d) Evaluación del currículum.

Si bien la literatura sobre evaluación prefiere utilizar el término "evaluación de programas", ante la diversidad de enfoques (18) optados por un modelo integrado y abierto (19) en el que se contengan por finalidades básicas la evaluación del propio diseño y realización de las actividades educativas, entendidas estas como aquellas que han de estar en relación a las exigencias del propio programa, esto es, finalidades, actividades, medios e instrumentos y los propios criterios de evaluación. Nos parece más acorde plantearnos la evaluación del currículum (20) como concepto que abarca más que el de programa, concepto este último que podría quedar restringido a poco más de lo que supone la actividad práctica del aula y sin inclusión de todas aquellas otras actividades de preparación, selección de finalidades, contenidos, etc., etc.

#### e) Evaluación del Centro Educativo.

Si bien la evaluación de los centros educativos se concibe como una evaluación de tipo externo, no solo es el tratamiento dado por los más diversos autores (21) sino porque es también la práctica habitual establecida en la ordenación de los sistemas educativos, confiando tal práctica a servicios específicos como pueden ser los de inspección, no es esa la opción que defendemos aquí sino aquella otra que hace referencia a la evaluación interna, de carácter formativo (22), ya sea de forma compatibilizada con la anterior o como instrumento de mejora de la calidad educativa.

Si bien en el diseño del modelo se podría optar por alguno específico, incluso centrado en alguna de las concepciones organizativas de la escuela (23) no consideramos adecuado establecer modelos de evaluación plegados estrictamente a tales modelos, en primer lugar por el carácter teórico de la concepción organizativa, incapaz de agotar las posibilidades reales que puede adoptar la organización, en segundo lugar porque en la realidad no se dan tales opciones en sentido puro, lo más frecuente es que distintos aspectos de la organización del centro respondan a otros tantos modelos e incluso no estén recogidos por ninguna de ellas.

En la práctica se puede optar por el seguimiento de alguna de las pautas que ofrecen los más diversos autores (24) y que bien en la adaptación de alguna de ellas o bien en el diseño de una que permita una adaptación al centro que se pretenda evaluar y que en consecuencia esté más acorde con nuestras necesidades.

Por nuestra parte consideramos que el propio modelo organizativo del centro, plasmado en el proyecto educativo y concretizado en el plan de centro y en los correspondientes programas de desarrollo, pueden ser el punto de referencia para confeccionar una pauta evaluativa del centro. A título indicativo consideramos que habrán de ser contenido de evaluación del centro los siguientes aspectos (25):

## A. Aspectos organizativos y de tipo estructural.

- Infraestructura y utilización de espacios.
- Características que definen el ambiente escolar.
- Características cultural-ambientales que envuelven y definen el contexto en el que está el centro.
- Recursos, medios, materiales didácticos, etc.
- Programas.
- Horarios.
- Equipos directivos: equipos de gestión y coordinación. (Formación, experiencia, competencia, etc).
- Profesorado: aspectos profesionales, competencia, horarios, etc.
- Alumnos: organización/agrupamiento, características personales y sociales, adaptación socio-escolar familiar, rendimientos, prerequisites, etc.
- Macroorganización del Centro: órganos de gobierno, órgano de coordinación, servicios, reglamento de régimen interior, etc.
- Estructura y niveles de participación de padres, familias, etc.
- Otros...

B. Indicadores referidos a las dinámicas y actuaciones que intervienen y configuran toda la actividad escolar.

- Clima social escolar en relación a:
  - Equipos y órganos de gobierno.
  - Profesores.
  - Alumnos.
  - Padres y alumnos.

Se ha de entender que el clima social no sólo se evaluará en las relaciones de los miembros de cada colectivo humano sino que también se hará respecto de las interrelaciones entre unos y otros, como por ejemplo padres-profesores, alumnos-profesores, etc.

- Actividades en relación al cumplimiento o desarrollo de proyectos y programas.
  - Actividades generales del centro.
  - Actividades de ciclos e interniveles.
  - Actividades de nivel e interaulas.
  - Actividades de aula e intergrupales.
  - Actividades individuales.
  - Actividades complementarias.
  - Actividades extraescolares.
- Actividades de gobierno, gestión y administración.
  - Propias de los equipos de gobierno.
  - Propias de los órganos de gestión.
  - Propias de los órganos administrativos.

- Sobre los propios criterios y procedimientos de evaluación.
  - Sobre modelos y tipos de evaluación.
  - Metodología empleada.
  - Estrategias de toma de decisión y feed-back.
  - Criterios, instrumentos, etc..

C. Indicadores referidos a los resultados (de producto).

- Resultados de aprendizaje. Niveles educativos.
- Aprovechamiento-rentabilidad de recursos y medios.
- Logros en las relaciones socio-familiares.
- Logros en la relación exterior del colegio y en actividades extraescolares, etc.
- Logros en el desarrollo de actividades comunitarias, de ocio, tiempo libre, etc.

Con la aportación de estos tres apartados solo hemos querido ofrecer un posible repertorio de aspectos que pueden ser objeto de evaluación a la hora de abordarla en lo que se refiere al Centro Educativo desde dentro, desde los propios responsables del centro y en la que pueden participar los profesores, padres y alumnos. Para evitar tensiones en esta participación habrá de delimitarse muy bien en qué medida participan unos y otros, no obstante, los resultados, informaciones, etc., han de ser conocidos por todos y tener la oportunidad de opinar sobre ello.

Como es evidente, en la evaluación del centro educativo vuelven a reaparecer aspectos que ya se habían considerado aparte, en buena lógica la evaluación del centro deberá de incluir todo lo que ocurra en él o tenga que ver con él, con lo cual, la evaluación formativa a la que nos referimos constantemente ha de contar con tal perspectiva.

## **LA EVALUACION EN LA REFORMA EDUCATIVA**

---

En relación con todo cuanto hemos venido planteado en los puntos anteriores creemos conveniente introducir en este trabajo aquellas características más relevantes que definen la importancia que se le da a la evaluación en la reforma educativa. Tal inclusión cabría pensar que debería de haberse incluido antes, sin embargo nuestra opinión es la de que habiendo tratado de definir el objetivo o finalidad de la evaluación y su objeto y contenido veamos ahora cómo eso ha de plasmarse en las orientaciones enmarcadas en la LOGSE.

De acuerdo con lo contenido en el libro Blanco, las características reconocidas como propias de la evaluación son, entre otras, las siguientes:

- a) Evaluación continua.
  - Evaluación orientada al logro de las finalidades.
- b) Establecida a dos niveles distintos pero relacionados:

- Verificar procesos educativos acorde a unos fines.
  - Verificar el funcionamiento del propio Sistema Educativo de acuerdo también con unos fines.
- c) Modalidad o sistema de evaluación que compatibilice las competencias propias de los Centros educativos y de las distintas Administraciones públicas.
- d) Interrelación entre procesos evaluativos y procesos educativos.
- Educación no establecida al servicio de la evaluación.
  - No suponga sobrecarga de los currícula.
  - Evaluación que no se ha de centrar sólo en los alumnos.
- e) Que reúna como requisitos básicos:
- Acorde con las finalidades de niveles / ciclos / etapas educativas / sistema educativo.
  - Extendida a todo el sistema educativo además de a los alumnos.
  - De carácter continuo y no circunstancial.
  - Acogedora de la pluralidad de valores que aportan los distintos agentes de la comunidad educativa.
  - Asumir una función reguladora del sistema educativo y de los procesos educativos de una forma activa y no sólo centrada en la selección de alumnos.
  - Información continuada, objetiva, suficiente y actualizada que permita aquella regulación de los procesos y del propio sistema .
  - Que se realice por los agentes y sistemas en los que se realizan los procesos y no sólo de forma externa, por agentes ajenos y/o extraños al contexto.

En cuanto a lo que se refiere a los ámbitos, agentes y actividades de evaluación y que están recogidos en la misma propuesta resaltamos como más significativos los siguientes:

- a) Consideración de la evaluación como un conjunto de actividades que sólo tienen en común su objetivo de regular el funcionamiento de los procesos y del sistema educativo a través de la apreciación de la distancia existente entre tal funcionamiento y determinadas normas, criterios y valores.
- b) Distinción clarificada entre lo que es la evaluación de los procesos educativos de los alumnos y la evaluación de los propios alumnos. Así evaluar ha de remitir a juicios de valor y éstos a su vez a un marco o referente de valores. Se habrá de diferenciar entre el valor de la persona como tal y las cosas que hace. Ello exigirá remitir tales juicios a un amplio espectro de valores y no a un único valor.
- Acción educativa basada en la premisa de que todos los individuos son valorables.

c) Evaluación que también se habrá de remitir a centros, programas, proyectos, logros, estructuras, recursos, dinámica de relaciones y actividades. (Aquí hay actuaciones que pueden entenderse desde la perspectiva de los servicios de evaluación externos y/o desde los propios centros). La conjunción de ambas modalidades parece razonable.

d) En cuanto a los “agentes de evaluación” se ha de interpretar desde una perspectiva abierta, que permita la intervención de todos los agentes escolares:

*Evaluación interna:* alumnos, profesores, equipos de gestión y de gobierno. Reservamos un importante papel evaluador para el propio Consejo Escolar del Centro.

*Evaluación externa:* servicios de inspección, expertos, etc.

e) Funciones de la evaluación variadas y complementarias.

*Evaluación terminal:* selectiva, prescriptiva, de control.

*Orientadora:* de carácter formativo, integradora, etc.

f) Por la modalidad y contenido. Se presentan algunos ejemplos de las distintas modalidades de evaluación y que aparecen como alternativa una respecto de su opuesta. Se debería a nuestro juicio, integrar las aportaciones de las distintas modalidades de suerte que el empleo de una sola modalidad, en exclusiva, no genere disfunciones en la consecución de las finalidades educativas.

Entre las modalidades de evaluación, a que hacíamos referencia, y en atención a su contenido tenemos:

- Cuantitativas/cualitativas.
- Continuas/espórádicas o puntuales.
- Uniformes/pluriformes.
- De logros o contenidos/ procesos.

Otros aspectos a considerar son aquellos que hacen referencia a la individualización del proceso educativo, convirtiéndose así el alumno en un centro o marco de referencia para sus propios procesos de cambio.

\*\*\*\*\*

## NOTAS Y CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) PEDRO HERNANDEZ, (1989). *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Narcea-ICE de la U. de la Laguna, Madrid. p. 155-56.
- (2) No abogados tanto por el sistema en el sentido de organización de la educación reglada por parte del Estado, cuanto por el sistema como contexto en que los componentes que lo definen interactúan.
- (3) M.E.C. (1989). *Propuesta Curricular. Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid, p. 92.
- (4) PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp, Madrid. p. 46-47.
- (5) GIMENO SACRISTAN, J. (1989). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid, p. 376-377.
- (6) PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J. M. (1989). *Ob. cit.*, p. 23.
- (7) Remitimos al lector a las aportaciones más significativas en el campo de la Psicología y entre las que reseñamos las de la escuela de Ginebra, la teoría de la actividad desarrollada por Vygotsky, Luria, etc. y aquellos otros planteamientos derivados de las teorías del aprendizaje verbal (Ausubel), de la asimilación (Mayer), entre otras.
- (8) CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona. [traducción del original "Becoming Critical" (1986). Deakin University Press]. p. 205-223.
- (9) PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J. M. (1989). *Ob. cit.*, p. 28.
- (10) La información que se utiliza en el hecho de comunicar tiene o puede tener un alto efecto motivador (\*).  
Pero a pesar de ello también puede ser la causante de efectos contrarios y/o perturbadores. Siendo, pues, importante este tipo de información, la de comunicar notas, ni se ha de reducir la comunicación a este extremo, sólo informar de la "nota", ni por los posibles efectos negativos se habrá de dejar de suministrar esa información. Es importante buscar un contexto en el que tal comunicación sea positiva.  
(\*). Este efecto ha sido ampliamente estudiado por Ausubel (1968). "Educational Psychology: A Cognitive view". En castellano (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- (11) COLL, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Laia. Barcelona, p. 33-34.
- (12) Entendemos por "contenido de la evaluación" todo aquello que es susceptible de ser evaluado y como tal es objeto de evaluación. Habrá de tenerse en cuenta que ese objeto de la evaluación pueden ser indistintamente finalidades, contenidos, actividades o recursos utilizados en el proceso educativo, entre otros posibles elementos.

- (13) COLL, C. *Ob. cit.*, p. 150.
- (14) GOMEZ DACAL, G. (1976). "Evaluación de los resultados de la enseñanza". En *Vida Escolar* (monográfico). Nº 177-178.
- (15) *Ibidem*, p. 14-15.
- (16) PEREZ PEREZ, R. (1976). *Proyecto Educativo para la dirección de un Colegio Público de E.G.B.* (inédito). C. P. Virgen del Mar, Gijón. (Curso escolar 1985/86).
- (17) A este respecto se pueden consultar los trabajos de ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1980). "La eficacia docente: estudios correlacionados y experimentales". *VII Congreso Nacional de Pedagogía*, Actas del. Madrid.
- (18) PEREZ JUSTE y GARCIA RAMOS, (1989). *Ob. cit.*, p. 341-342 hace referencia a cuatro modalidades. Nosotros nos inclinamos más por la representada por GARCIA HOZ Y MEDINA RUBIO (1986). *Organización y Gobierno de los Centros Educativos*. Rialp, Madrid.
- (19) GARCIA HOZ, V. y MEDINA RUBIO, R. (1986). *Organización y Gobierno de los Centros Educativos*. Rialp, Madrid. p. 267-269 y 273-275.
- (20) GIMENO SACRISTAN, J. (1988).- *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- (21) SCRIVEN, M. (1978). Aunque este autor es el que más a tratado el tema de la evaluación formativa a la hora de plantear el tema de la evaluación de los centros educativos aboga por el evaluador externo. Esta idea es recogida por Pérez Juste y García Ramos en la obra ya citada.
- (22) Sobre la evaluación de los Centros será Stake (1975) quién plantee la necesidad de que el evaluador trabaje en estrecho contacto con los responsables del centro. STAKE, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education*. Columbus. Ohio.
- (23) DE MIGUEL, M. (1988). "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas". *IV Congreso de Investigación Educativa* (ponencia). Santiago de Compostela. Julio de 1988.
- (24) Sobre pautas de Evaluación recogidas en la bibliografía más actual podemos citar las de: GARCIA HOZ, V. y MEDINA RUBIO, R. (1986). *Ob. cit.*  
PEREZ JUSTE, R. y MARTINEZ ARAGON, L. (1989). *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*. Cincel. Madrid.
- (25) PEREZ PEREZ, R. (1986). *Ob. cit.*, y *Proyectos Educativos de los cursos 85/86, 86/87 y 87/88*. (ver bibliografía).

\*\*\*\*\*

## BIBLIOGRAFIA

- ALONSO TAPIA, J. (1987): *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la enseñanza compensatorio*. MEC. Madrid.
- ASUBEL, d. p. (1968): *Educational psychology: A Cognitive view*. En castellano (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- BEER, S. (1982): *Decisión y control*. F.C.E. México.
- BRUECKNER, J. S. y BOND, G. L. (1971): *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje*. Rialp. Madrid.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona. [traducción del original "Becoming Critical" (1986). Deakin University Press].
- CATELL, R. B. y KLYNE, P. (1982): *El análisis científico de la personalidad y la motivación*. Marova. Madrid.
- COLL, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Laia. Barcelona.
- DE MIGUEL, M. (1988): "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas". *IV Congreso de Investigación Educativa (ponencia)*. Santiago de Compostela. Julio de 1988.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1980): "La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales". *VII Congreso Nacional de Pedagogía (ponencia)*. Actas en SEP. Madrid.
- EYSENCK, H. J. (1970): *Fundamentos biológicos de la personalidad*. Fonatanella. Barcelona.
- (1981): *La desigualdad del hombre*. Alianza. Madrid.
- GARCIA HOZ, V. y MEDINA RUBIO, R. (1986): *Organización y Gobierno de los Centros Educativos*. Rialp, Madrid.
- GARCIA HOZ, y PEREZ JUSTE, R. (1984): *La investigación del profesor en el aula*. Escuela Española. Madrid.
- GARCIA RAMOS, J. M. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación: Guía práctica para educadores*. Síntesis. Madrid.

- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- GOMEZ DACAL, G. (1976): "Evaluación de los resultados de la enseñanza". En *Vida Escolar* (monográfico). Nº 177-178.
- HERNANDEZ, P. (1989): *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Narcea-ICE de la U. de la Laguna, Madrid.
- KNAP, R. H. (1983, R.): *La orientación del escolar*. Morata. Madrid.
- LAFOURCADE, P. D. (1972): *Evaluación de los aprendizajes*. Cincel, Madrid.
- LANDSHEERE, V. y G. de (1973): *Evaluación continúa y exámenes*. Ateneo. Buenos Aires.
- MASLOW, A. H. (1963): *Motivación y personalidad*. Sagitario. Barcelona.
- M.E.C. (1989). *Propuesta Curricular. Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid.
- PEREZ JUSTE, R. (1985): *La medida en educación*. UNED. Madrid
- PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J. M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp, Madrid.
- PEREZ JUSTE, R. y MARTINEZ ARAGON, L. (1989): *Evaluación de Centros y Calidad Educativa*. Cincel. Madrid.
- PEREZ PEREZ, R. (1986): *Proyecto educativo para la dirección de un Colegio Público de E.G.B. (inédito)*. C. P. Virgen del Mar, Gijón. (Curso escolar 1.985/86).
- PEREZ PEREZ, R. y otros (1986): *Proyecto Educativo y Plan de Centro del Colegio Público Virgen del Mar, Gijón*.
- STAKE, R. E. (1975): *Evaluating the arts in education*. Ohio.
- STUFFLEBEAN, D. y SHINKFIELD, A. (1987): *Evaluación sistemática" guía teórica y práctica*. Paidós-MEC. Madrid.
- TENBRINK, T.D. (1984): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea. Madrid.
- ZABALZA, M. A. (1988): *Diseño y desarrollo del curriculum*. Narcea. Madrid.

\*\*\*\*\*

