

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA

Leonor Buendía Eisman
Universidad de Granada

RESUMEN

En este estudio se realiza una revisión sobre los trabajos de evaluación y posteriormente se reflexiona sobre tres aspectos:

- a) Evaluación formativa versus sumativa*
- b) Papel de la Evaluación en la Enseñanza*
- c) El conocimiento de los profesores/as sobre evaluación.*

ABSTRACT

In this study is accomplished a review on the evaluation projects and afterwards is reflected on three aspects:

- a) Formative Evaluation versus Sumative*
- b) Paper of the Evaluation in the Teaching*
- c) The Knowledge of the Teachers on Evaluation.*

I. INVESTIGACIÓN SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación ha sido y sigue siendo un tema preferente en educación desde diferentes perspectivas y con diferentes finalidades. A veces es una cuestión política,

Leonor Buendía Eisman. Catedrática de Universidad. Área MIDE, F. de Ciencias de la Educación. Campus de la Cartuja. Universidad de Granada. lbuedia@platon.ugr.es

otras social y la mayoría de las veces, para los profesores/as e investigadores, un continuo problema cuando se plantean explicar, comprender o mejorar la educación.

En este trabajo, hemos comenzado por revisar los artículos de una selección de revistas que suelen incluir investigaciones sobre el tema, y una vez revisadas incidir en aquellos aspectos que resultan de mayor interés y a la vez de mayor repercusión en la práctica educativa.

Las revistas seleccionadas han sido:

- A.E. Acción Educativa
- A.E.H.E. Assessment & Evaluation in Higher Education
- A.I.E. Aula de Innovación Educativa
- B. Bordón
- B.E.R.J. Britis Educational Research Journal
- C.P. Cuadernos de Pedagogía
- E.T.R.D. Educational Technology Research and Development
- ELT. J. ELT. Journal
- E.J.P.E. European Journal of Psychology of Education
- H.E. Higher Education
- R.I.E. Revista de Investigación Educativa
- R.I.F.P. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesor/aado
- S.E.E. Studies in Educational Evaluation

AUTOR (año) Y REVISTA	TEMA	TIPO ESTUDIO	MUESTRA
Abraira, C.F. (1995) B.	Evaluación de dos programas educativos, utilizando el modelo CIPP.	Estudio cuasi-experimental con pretest y postest.	Dos grupos de alumnos/as de magisterio. N= 91 y 78 Universidad de León.
Abraira, C.F. (1995) R.I.E.	Aplicación del modelo CIPP con alumnos/as de magisterio para mejorar el rendimiento en Matemáticas.	Estudio empírico. Técnicas observacionales (escalas de estimación) y entrevistas.	522 alumnos/as de Magisterio de la Universidad de León.
Al-karni, A. (1995) H.E.	Evaluación de Dptos. universitarios.	Cuestionario.	46 Dptos. de 7 universidades de Arabia Saudí.
Alvik, T. (1995) S.E.E.	Evaluación de la clase.	Investigación-acción. Estudio de casos.	Centros de Oslo.
Argos, J. y Ezquerro, M.P. (1995) R.I.F.P	Evaluación del Proyecto Curricular.	Teórico.	
Ballester, J. (1995) C.P.	Evaluación del trabajo en grupo. Autoevaluación.	Teórico/práctico.	
Bataloso, J.M. (1995) A.I.E.	Evaluación democrática.	Teórico.	

AUTOR (año) Y REVISTA	TEMA	TIPO ESTUDIO	MUESTRA
Bax, S. (1995) <i>ELT.J.</i>	Evaluación del profesorado.	Estudio de casos: entrenamiento de profesores/as.	Profesores/as Sudafricanos.
Bennett, S.J., and others. (1995) <i>A.E.H.E.</i>	Evaluación del rendimiento lector en Química.	Grupo de discusión. Auto-evaluación con cuestionarios.	Alumnos/as de 1º y 2º año.
Bradford, I.W. (1995) <i>A.E.H.E.</i>	Taxonomías de Evaluación del Aprendizaje.	Teórico. Análisis de contenido de autores.	
Buendía, L.; Fernández, A. y Ruiz, J. (1995) <i>R.I.E.</i>	El estudio plantea tres líneas de trabajo. La primera sobre evaluación de la práctica docente, la segunda sobre evaluación de las nuevas tecnologías en educación y la tercera sobre evaluación de la investigación.	Estudios teóricos con propuestas de aplicación a la práctica.	
Contreras, E. (1995) <i>B.</i>	Derechos de los alumnos/as.	Teórico.	Alumnos/as universitarios
de Miguel, M. (1995) <i>A.E.</i>	Evaluación de programas. Influencia de la participación ciudadana en la política educativa.	Teórico.	
Escudero, J.M. (1995) <i>A.I.E.</i>	Evaluación del Proyecto Curricular.	Teórico.	
Fernández, J. (1995) <i>C.P.</i>	Funciones de la evaluación. Reflexión sobre el concepto.	Teórico.	
Fullada, J. y Pallisera, M. (1995) <i>A.I.E.</i>	Evaluación de procedimientos: habilidades básicas y habilidades perceptivo-motrices.	Pruebas criterioles.	Niños/as 4 años escolarizados. Adultos con disminución psíquica.
García, J.M. (1995) <i>B.</i>	Evaluación institucional.	Teórico.	Universidad privada.
Gosling, P. (1995) <i>E.J.P.E.</i>	Rendimiento global según opinión de los profesores/as.	Cuestionarios.	Profesores/as secundaria.
Gregoire, J. and Nieuwen, C. (1995) <i>E.J.P.E.</i>	Evaluación de contenidos: matemáticas.	Cuasi-experimental.	Niños/as de 5 y 6 años.
Gutiérrez, J. (1995) <i>R.I.E.</i>	Revisión de trabajos de evaluación en educación ambiental.	Meta-análisis cualitativo sobre trabajos de educación ambiental.	Actas de congresos. Tesis doctorales. Revistas internacionales.
Marjoribanks, K. (1995) <i>S.E.E.</i>	Implicación de los padres en la evaluación.	Correlacional	516 familias australianas.
McChesney, P. (1995) <i>B.J.G.C.</i>	Evaluación de programas de orientación para la carrera.	Cualitativo-etnográfico.	Estudiantes universitarios de ciencias y geografía.

AUTOR (año) Y REVISTA	TEMA	TIPO ESTUDIO	MUESTRA
Norton, L. and Crowley, C. (1995) H.E.	Evaluación de programas de aprendizaje.	Análisis de contenido. Con- cepciones sobre aprendizaje.	Alumnos/as de 1º de psico- logía.
O'Neill, T. (1995) S.E.E.	Evaluación de proyectos.	Teórico.	
Psacharopoulos, G. (1995) I.R.E.	Evaluación del rendimiento global entre países.	Cuasi-experimental. Pruebas estandarizadas.	Centros públicos y privados: EEUU, Canadá, Corea, España e Irlanda.
Ramírez, L. y Rodrí- guez, A. (1995) C.P.	Evaluación de contenidos: Lenguaje.	Entrevistas y cuestionarios.	
Rodríguez, B. (1995) B.	Evaluación del proyecto curricular de centros (modelo evaluación interna).	Teórico. Autoevaluación.	
Ruggles, C. (and others) (1995) I.E.T.I.	Evaluación de recursos (programas de ordenador para enseñanza)	Cuestionarios Investigación descriptiva.	Estudiantes universitarios de Geografía y Educación.
Rul, J. (1995) A.I.E.	Concepto de evaluación.	Teórico.	
Sainsbury, M. and others (1995) B.E.R.J.	Evaluación de estándares.	Teórico.	
Scriven, M. (1995) S.E.E.	Evaluación del profesor/aado (costos de la evaluación personal).	Teórico.	
Serrano, J.; Tojar, J.C.; Galante, R. y Elósegui, E. (1995) R.I.E.	Tiene dos partes. La primera sobre metodología en la construcción de instrumentos y sistemas de indicadores. En la segunda parte se realiza una revisión de los trabajos del 1994 sobre toma de decisiones y política educativa.		Teórico
Stuart, M. (1995) B.J.E.P.	Evaluación de contenidos: Lengua.	Longitudinal.	Niños/as de 5 ó 6 años.
Stufflebeam, D. (1995) S.E.E.	Evaluación de profesores/as y directivos.	Descriptivo-comparativo. (modelos de evaluación personal).	
Webster, W. (1995) S.E.E.	Modelo para la evaluación de programas, de escuelas y alumnos/as.	Pretest-postest. Cuasi-expe- rimental.	120 centros.
Weston, C. (and others). (1995) E.T.R.D.	Evaluación formativa. Concepto evaluación.	Empírico: análisis de con- tenido. (textos).	11 textos sobre evaluación formativa de los últimos 20 años.
Bastianoní, P.; Scappini, E. and Emilianí, F. (1996) E.J.P.E.	Estudia los procesos de cambio en los niños y la relación entre una conducta inadaptada y la práctica de los adultos (según un programa previamente diseñado).	Metodología observacional	24 observaciones de cada niño por cada maestro/a y 24 auto- observaciones de cada adulto sobre sus actos con cada niño.

AUTOR (año) Y REVISTA	TEMA	TIPO ESTUDIO	MUESTRA
Kwan, K-P. and Leung, K. (1996) A.E.H.E.	Evaluación por dos métodos diferentes, (el tutor y el grupo de iguales) del rendimiento de los alumnos/as en sesiones de simulación como profesores/as.	Estudio comparativo a partir de una escala de puntuación.	5 grupos, cada uno con 17-20 estudiantes.
Lewy, A. (1996) S.E.E.	Describe tres categorías en la Evaluación del rendimiento y la situación actual, diferenciando Evaluation y Assessment	Estudio teórico y sugerencias para construir test de aula (tareas de evaluación).	Escuelas primarias de Israel.
Meyer, T. y Aris, J. (1996) E.J.P.E.	Evalúan la calidad de las respuestas humanas a cuestiones sobre un texto, comparándolas con las respuestas artificiales de un programa de ordenador.	Cuasi-experimental. 2 grupos (comparación en diferentes variables de respuestas humanas vs. máquinas).	332 sujetos. (cuestiones sobre significado de un texto y parafrasear el texto.
Pacek, D. (1996) E.L.T. Journal.	Evaluación de un programa de Enseñanza del Inglés.	Evaluación postest a través de cuestionarios. Estudio teórico.	Escuelas japonesas.
Shaw, K. E. (1996) A.E.H.E.	Influencia de los aspectos culturales en la Evaluación.	Estudio teórico.	
Sumsion, J. and Fleet, A. (1996) A.E.H.E.	Evaluación de profesores/as en formación sobre el desarrollo de la práctica reflexiva.	Escala de observación: altamente reflexivo, mode- radamente reflexivo, no reflexivo.	124 estudiantes a profesores/as de los cuales sólo 73 perma- necieron en el estudio com- pleto.
Toohy, S.; Rian, G. y Hyghes, C. (1996) A.E.H.E.	Se identifican diferentes modelos de evaluación del prácticum y se hacen propuestas para el mejor aprovechamiento del mismo.	Estudio teórico con impor- tantes aportaciones del prácticum al desarrollo profesional.	
Willian, D. (1996) B.E.R.J.	Tiene dos partes: a) Revisión teórica de la validez de constructo; b) Aplicaciones a la evaluación del currículum nacional. Aplicación del modelo a los problemas que se presentan.	Estudio teórico.	
Wiliam, D. and Black, P. (1996) B.E.R.J.	Estudio sobre Evaluación Formativa y Sumativa, funciones de cada una y efectos en el aprendizaje.	Estudio teórico.	
Works, S. and Barak, M. (1996) S.E.E.	Evaluación interna y externa de un programa interdisciplinar de ciencia y tecnología.	Cuestionario y grupos de discusión y visitas de supervisores.	En el norte de Israel, 17 escuelas.
Zabala, A. (1996) A.I.E.	Estudio sobre los informes de evaluación, el contenido de los mismos y la utilidad de la información.	Estudio teórico.	Informes a padres, pro- fesores/as, alumnos/as y administración.

AUTOR (año) Y REVISTA	TEMA	TIPO ESTUDIO	MUESTRA
Beijaard, D. and Verloop, N. (1996) S.E.E.	Describe las características del conocimiento práctico de los profesores/as y problemas asociados con la evaluación de este conocimiento.	Estudio teórico. Repercusiones sobre los sistemas de evaluación del profesor/a.	
Berberoglu, G.; Dochy, F. and Moerkerke, G. (1996) E.J.P.E	Importancia de evaluar el conocimiento previo para conseguir un buen aprendizaje.	Estudio comparativo entre hombres/mujeres en diferentes áreas: matemáticas, ciencias sociales y ciencias.	Educación superior. Universidad de Turquía.
Chartier, D. (1996). E.J.P.E.	Evaluación de una serie de dimensiones cognitivas en dos grupos de adultos que siguen dos programas de aprendizaje diferente.	Empírico. Metodología comparativa. (diseño cuasi-experimental con pretest y postest).	250 adultos, 80% hombres.
Cousins, B.J. (1996) S.E.E.	Evaluación participativa. Los efectos de la investigación-acción en la evaluación y práctica educativa.	Estudios de casos con observación participante.	3 Escuelas públicas de Canadá. (1995).
Dochy, F.; Moerwerke, G. and Martens, R. (1996) S.E.E.	Estudio detallado del conocimiento previo, presentando un modelo de integración de Aprendizaje, Instrucción y Evaluación.	Análisis de los efectos del conocimiento previo sobre rendimiento y otras variables. Revisión teórica.	Se analizan 129 estudios.
Ellett, Ch. D. and others. (1996) S.E.E.	Evaluación de profesores/as a través de los estándares de Evaluación personal de Stufflebeam (1988).	Empírico (Escala) (STAR).	45.000 Profesores/as de Escuelas públicas.
Galante, R y Sanchidrian, C. (1996) R.I.E.	Evaluación de los contenidos de los trabajos de tesis y tesinas en Historia de la Educación y una comparación entre estos y los artículos de la Revista de H ^a de la Educación.	Estudio bibliométrico.	Años: 1980-1990, Universidades, n = 16; Tesis, n = 169; tesinas, n = 219.
Hager, P. and Butler, J. (1996) A.E.H.E.	Contrasta el modelo de evaluación basado en medición objetiva y la evaluación desde la Teoría constructivista.	Estudio teórico con diferentes análisis comparativos de ambos modelos.	
Hargreaves, D.J.; Galton, M.J. and Robinson, S. (1996) E.R.	Elaboración de una taxonomía de los constructos o vocabulario de evaluación utilizados por los profesores/as de primaria para evaluar a alumnos/as en arte, música y creación literaria.	Observaciones y entrevistas utilizando a profesores/as. Estudio empírico.	25 descripciones de actividades para evaluar el arte. 24 descripciones en música. 49 descripciones en creación literaria.
Kniveton, B.H. (1996) A.E.H.E.	Opiniones de los estudiantes sobre evaluación continua y exámenes.	Estudio comparativo por edad y género a través de cuestionario.	292 alumnos/as, estudiantes de Ciencias Sociales de dos Universidades.

En esta revisión los aspectos seleccionados, según los criterios anteriormente comentados, han sido:

- a) Evaluación sumativa versus formativa
- b) Papel de la evaluación en el proceso de enseñanza
- c) Momentos de la Evaluación
- d) El conocimiento que tienen los profesores/as sobre evaluación

2. EVALUACIÓN DE RESULTADOS VERSUS EVALUACIÓN FORMATIVA

Los modelos de evaluación están estrechamente vinculados a las diferentes elaboraciones teóricas sobre las situaciones educativas y el papel que el profesor/a y alumnos/as desempeñan en cada una de ellas. El profesor/a a la hora de diseñar situaciones educativas que favorezcan el aprendizaje, no es lo mismo apoyarse en una teoría que concibe el aprendizaje como un proceso constructivo que en concepciones innatas o en el modelo de procesamiento de la información.

La perspectiva teórica del profesor/a y sus concepciones sobre la educación en general, orientarán en gran medida el modelo de evaluación que el profesor/a realice en sus clases. La evaluación será una valoración de resultados finales con el fin de tomar decisiones institucionales, sociales o políticas, o un elemento más del proceso de enseñanza, encaminado al conocimiento del alumnos/a para la mejora educativa.

En los últimos años los trabajos realizados sobre evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje han proliferado hasta el punto que en la revisión mostrada por Sechrest y Figueredo (1993) sobre las revistas *Evaluation Review* y *New Directions in Program Evaluation*, encontraron que en cinco números del volumen 15 de la ER, sólo dos artículos tenían como primer objetivo el informe de los resultados de una evaluación, quince fueron fundamentalmente metodológicos y uno estaba referido a las condiciones para utilizar los resultados de una evaluación. En la *New Directions in Program Evaluation* no suelen publicar resultados de evaluaciones.

El interés por las evaluaciones centradas en el proceso educativo, de carácter cualitativo, ha aumentado considerablemente. El número de miembros de la *American Evaluation Association* es el mismo, según Sechrest (1992), en el grupo de evaluación cuantitativa que en el grupo de evaluación cualitativa.

En esta perspectiva de evaluación, se encuentran entre otros, el modelo de evaluación respondiente de Stake (1983), la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1983), la evaluación democrática de McDonald (1983) y los modelos centrados en la evaluación del cambio (Schwille y otros, 1986) etc.

En todos ellos se pretende conocer por qué se ha producido un determinado resultado. La finalidad es explicativa, encaminada a la mejora del desarrollo del proyecto educativo.

La evaluación de resultados cumple una finalidad estrictamente demostrativa (Kidder y Judd, 1986); estima la magnitud de los efectos del programa educativo sobre el colectivo que se aplica, respondiendo con ello a la conjetura realizada antes de su aplicación sobre los previsibles efectos. Dentro de esta perspectiva objetivista (Wor-

then y Sanders, 1987) podemos encontrar modelos diferentes en cuanto a los referentes de evaluación (evaluación basada en objetivos, Tyler 1950, el modelo de Cronbach, 1982; el modelo de toma de decisiones de Stufflebeam, 1971), pero todos requieren que la información sea científicamente objetiva (Farley, 1985). Esta se consigue utilizando instrumentos válidos y fiables; y los datos, pueden ser reproducidos y verificados por otros profesionales, acabando el proceso en el momento que los datos son obtenidos.

Desde esta perspectiva, la evaluación del alumno/a ha sido utilizada como justificación de un programa educativo (Cronbach y Snow, 1969; Scriven, 1967; Stake, 1967; Stufflebeam, 1969), sin considerar específicamente al profesor/a y en muchos de los casos deliberadamente olvidado como parte del proceso, por la consideración tecnicista del papel del evaluador (Webster, 1995).

Con los resultados, además de analizar el impacto de un programa educativo, se pretenden conocer si se han cubierto los objetivos de política educativa, relacionada con estándares de rendimiento, recayendo sobre el resultado académico del alumno/a gran parte de la responsabilidad de todo el funcionamiento de un sistema.

En estos casos el problema se plantea en el establecimiento de criterios para comparar resultados finales entre países, como el comentado por Linn y Baker (1995), recogiendo los resultados ofrecidos por la IAEP sobre el rendimiento en Matemáticas de cinco países: Korea, Hungría, Taiwan, Italia y Estados Unidos. Los criterios seguidos fueron los presentados en el informe de 1994 de la NCEST (National Council on Education Standards and Testing) para evaluar el sistema educativo:

- a) Contenido estándar (definido como aquello que debería enseñarse y que los estudiantes deberían aprender)
- b) Rendimiento estándar (definido como el nivel mínimo que los estudiantes deberían alcanzar)
- c) Oportunidades de aprendizaje (entendido como la adecuación y posibilidades de oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos/as).

Con estos criterios se realizaron comparaciones entre grupos de iguales y entre países, estableciendo cotas y analizando la situación porcentual del rendimiento medio de cada país respecto a esa cota.

3. PAPEL DE LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA

En el aula tienen lugar una serie de actuaciones tanto individuales, por parte de profesores/as y alumnos/as, como compartidas por ambos, encaminadas a conseguir el desarrollo de las capacidades previstas en los objetivos, la construcción del conocimiento y la formación de actitudes, valores y normas. En la escuela, el alumno/a, puede no sólo rendir académicamente sino además aprender las normas de conducta socialmente más apropiadas.

Aunque el aprendizaje individual es el objetivo primero para la escolarización, sin embargo la educación formal es esencialmente un proceso social (Weinstein, 1991). En este proceso social, las diferencias individuales y culturales influyen en el desarrollo

de las competencias de los alumnos/as. Indudablemente las dificultades aumentan cuando hay discontinuidad entre la cultura de la escuela y de la casa (Cazden, 1988). La necesidad de partir de estas diferencias, de no considerar la escuela como un espacio homogéneo para aprender (todos parten del mismo punto y elaboran de la misma manera, tienen los mismos significados, etc.) exige plantear la evaluación desde una perspectiva diferente al establecimiento de estándares para la evaluación de un producto.

En este apartado nosotros nos vamos a referir al aprendizaje profundo (Marton, 1984; Entwistle and Entwistle, 1991) o aprendizaje con entendimiento (Harlem and James, 1996), implicando esta noción una contextualización del conocimiento en estrecha relación con personas, cosas, ideas o hechos que han tenido lugar en la vida real, y cómo evaluarlo.

El rápido aumento de conocimientos, junto con la inestabilidad de las situaciones de trabajo, ha hecho que pierdan su importancia determinados aprendizajes de hechos y procedimientos, aplicables solamente a situaciones cerradas del aula, para hablar de escuelas de contenido universal (Broudy, 1988).

Crooks (1988) plantea dos formas diferentes de enfrentarse con el aprendizaje según se pretenda un aprendizaje real (Harlem y James, 1996), profundo, o, un aprendizaje rutinario, superficial. En el aprendizaje profundo hay una intencionalidad por comprender lo que se aprende y una conexión entre el conocimiento nuevo con conocimientos previos y experiencia; en el superficial, la intencionalidad se encamina a reproducir el contenido como se requiere, aceptando pasivamente las ideas e informaciones. Todo el aprendizaje se focaliza sobre los requerimientos de la evaluación para la promoción.

Los profesores/as que tienen una visión de escuela «universal», en palabras de Broudy, enseñarán a los alumnos/as los procedimientos adecuados para aprender y la posibilidad de generalizar lo aprendido de un ámbito a otro.

Para dar respuesta a ambas demandas, Marton (1984) propone una categoría intermedia: «aprendizaje estratégico», haciendo referencia con esta categoría a las situaciones escolares en las cuales un aprendizaje eficaz es a menudo una combinación de aprendizaje superficial y aprendizaje profundo. Si pretendemos que el alumno/a aprenda cada cosa en profundidad, posiblemente aprendería tan pocas cosas que la propia sociedad demandaría más contenidos; por el contrario, un aprendizaje superficial no tendría posibilidad de ser aplicado y el valor de dichos aprendizajes sería nulo.

Un aprendizaje estratégico permite al alumno/a captar las exigencias de la tarea y responderla adecuadamente. En esta situación los procedimientos seguidos para realizar la tarea, son contenidos que hay que aprender y saber aplicar. Esto exige al profesor/a, enseñar al alumno/a qué debe aprender y cómo debe aprenderlo para dar respuesta satisfactorias a las demandas escolares y a la vez conectarlo con experiencias previas o situaciones de la vida real. No es tanto enseñarle a hacer algo por hacer (finalidad del acto en sí mismo) sino como un medio para enseñarles a aprender.

Ayudar al alumno/a a utilizar la cantidad de información facilitada por los diferentes medios que influyen sobre el niño, se ha convertido en un objetivo de primer orden. El alumno/a, con la ayuda del profesor/a, le da sentido a los nuevos conoci-

mientos que construye, gracias a los significados de los conocimientos que ya tiene. La creación de estas conexiones en la escuela dependen tanto de la participación activa del aprendiz, como de la mediación que realiza el profesor/a (Buendía, 1993a), y de la familiaridad con el contexto (Harlem y James, 1996) y los materiales (Weston y McAlpine, 1994).

La evaluación tiene un papel distinto en cada tipo de aprendizaje.

En la evaluación de aprendizajes superficiales como fechas, hechos memorísticos en general o habilidades físicas, la evaluación se utiliza sólo para conocer si dichos conceptos han sido aprendidos o no, y el feed-back proporciona información de lo no memorizado o erróneamente recordado.

Cuando se aprende algo con comprensión, el aprendiz lo entiende e interioriza activamente. Este aprendizaje, vinculado a una experiencia previa, puede ser aplicado a situaciones diferentes de las que enmarcaron su aprendizaje. Lo que es conocido y aprendido podría, por supuesto, cambiar con nuevas experiencias y nuevas ideas, estableciéndose conexiones para darle sentido y significatividad a lo nuevo.

La evaluación de este aprendizaje permitiría conocer el punto de partida del aprendiz y el proceso seguido en la elaboración o construcción de los nuevos aprendizajes. La evaluación no es aquí una herramienta de control sino una parte importante del proceso de enseñanza.

4. MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Sin duda una de las mayores discusiones sobre el tema se han realizado sobre los modelos de evaluación, intentando establecer relaciones funcionales entre el tipo de evaluación que se realiza y la opción ideológica personal; y si bien esto tiene parte de verdad (no creemos que ningún acto humano este desprovisto de valores y mucho menos cuando implica toma de decisiones), el problema se plantea cuando lo que subyace en la discusión es un desconocimiento técnico y de las diferentes bondades de las opciones en función de los fines a los que sirven (Wiliam y Black, 1996).

Decimos esto porque la evaluación final v.s. continua v.s. inicial, puede ser objeto de discusión cuando la opción, por una de ellas (sólo evaluación final para evaluar resultados) responde a una concepción de la evaluación como justificación social del nivel alcanzado por el alumno/a y demostración de los actos «objetivos» del profesor/a. Pero, si por el contrario, en función del momento en el que se realiza, optamos por una u otra, el problema es más una cuestión temporal que propiamente de adscripción teórica o ideológica.

La evaluación inicial tiene por objeto realizar un diagnóstico para detectar el grado de desarrollo en aspectos básicos del aprendizaje y será el punto de referencia del tutor o tutora para la toma de decisiones relativas al desarrollo de currículo. Consiste, por tanto, en recoger información acerca de las situación actual de cada alumno/a al iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de adecuar este proceso a sus posibilidades.

Fases de enseñanza aprendizaje objeto de evaluación Inic.	Contenido de la evaluación	Momento
Comienzo de la escolaridad	Recabar datos sobre el desarrollo respecto a su etapa evolutiva. Datos médicos, psicopedagógicos o familiares. Datos obtenidos por observación directa del alumno/a.	Al comienzo de la escolaridad.
Comienzo de cada momento de aprendizaje	Análisis del punto de partida de cada alumno/a de las capacidades para el aprendizaje. Conocimiento de las ideas previas.	Antes de desarrollar la planificación.
Comienzo de una unidad didáctica	Activar las ideas previas. Comprobar la adecuación de los nuevos aprendizajes a las características del alumno/a y al contexto del Centro.	Antes de concretar la unidad didáctica a desarrollar.
Comienzo de un ciclo	Estudio de los datos de escolarización anterior. Estudio y análisis de los Informes de Evaluación Individualizados. Análisis del punto de partida para nuevos aprendizajes.	Al iniciar el ciclo.
Comienzo de una etapa	Estudio de los datos de escolarización anterior. Estudio y análisis de los Informes de Evaluación individualizados. Grado de desarrollo de los aprendizajes en los distintos ámbitos.	Al iniciar la etapa.
Al escolarizar a un niño procedente de un traslado	Estudio y análisis de: a) informe de evaluación individual extraordinario. b) Informe de evaluación de años anteriores de escolarización Recabar información del grado de desarrollo de los aprendizajes en las diferentes áreas.	Al ingresar en el Centro.

(1) Elaborado a partir de documentos del CEP de Granada.

La evaluación continua tiene como finalidad detectar y analizar los progresos y dificultades de los alumnos/as, indagar en sus causas y en consecuencia realizar la intervención educativa.

Es formativa en tanto que es un elemento más del proceso educativo que proporciona la información gracias a la cual dicho proceso puede retroalimentarse y corregirse constantemente. Los objetivos didácticos constituyen el punto de referencia inmediato de la evaluación continua.

Su finalidad es:

Conocer el grado de desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y/o de ciclo.

Conocer el grado de desarrollo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo en cada contexto.

Adaptación de los elementos curriculares a las características del alumno/a y al contexto del Centro.

Analizar las dificultades encontradas para desarrollar los objetivos y la asimilación de los contenidos.

Conocer el aprendizaje realizado por el alumno/a y el criterio que del mismo tiene (autoevaluación).

Conocer el esfuerzo, atención, interés y motivación en cada secuencia de aprendizaje.

En esta fase evaluativa el profesor/a investiga la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es a través de las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos/as como los profesores/as indagan, se hacen preguntas sobre su papel en el proceso seguido. A partir de aquí, la metodología utilizada, las estrategias de enseñanza, las tareas desarrolladas y todas las variables referidas al alumno/a, deben ser reconsideradas en un proceso de indagación sistemática que permita siguiendo las palabras de Cochran-Smith y Susan Lytle **aprender de la enseñanza**.

«Cada clase es vista como una situación de investigación y una fuente de conocimiento más accesible cuando los profesores/as reflexionan o se preguntan conjuntamente sobre las cuestiones surgidas en ellas, enriqueciendo su teoría de la práctica» (1993: 51).

La evaluación final debe considerarse como la consecuencia de la evaluación continua. Tiene por finalidad conocer el grado de desarrollo de capacidades a lo largo de un tramo de enseñanza-aprendizaje (nivel, ciclo, curso, etc.) y las dificultades encontradas para comenzar el siguiente tramo educativo. Debe integrarse como el primer elemento de la evaluación inicial o diagnóstica en un nuevo proceso educativo.

Con frecuencia se confunde el rol de este momento de la evaluación y el papel que el profesor/a debe desempeñar en él, con la evaluación de los resultados de un programa ajeno al centro, e incluso al aula, en el que el profesor/a asumen un rol técnico, como si de un externo al proceso de enseñanza-aprendizaje se tratara (Sechrest and Figueredo, 1993). Sin embargo en la evaluación educativa, la evaluación final es un momento más de la espiral de la evaluación formativa. Al igual que la continua, no

los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones».

Las situaciones de Enseñanza-Aprendizaje son siempre situaciones de indagación-acción. En el aula tienen lugar una serie de interacciones, interactividades (Buendía y Pegalajar, 1990; Buendía, 1993a) y procesos de gran similitud con cualquier proceso investigador; lo que ha permitido ver la enseñanza como una situación constante de indagación, y los procesos, que tienen lugar en la situación educativa, como actos intencionales encaminados a la construcción de un conocimiento útil tanto para el profesor/a (conocimiento práctico: Fenstermacher, 1994; Shön, 1992, Clandinin y Connelly, 1988; Elbaz, 1981), como para el alumno/a (aprendizaje). La figura del profesor/a investigador (Stenhouse, 1975), no es la del profesional que investiga y aplica los conocimientos generados en contextos fuera del aula sino la del investigador en la acción, el que transforma la enseñanza en una continua situación de indagación-acción-reflexión y toma de decisiones. El propio proceso de desarrollo curricular debe ser concebido como una investigación del profesor/aado, «un modo poderoso por el que los profesores/as comprenden cómo ellos y sus alumnos/as construyen y reconstruyen el currículum» (Cochram-Smith y Lytle, 1993: 51).

Las teorías constructivistas, basadas en la idea de que los humanos crean y construyen activamente su realidad personal enfatizan los procesos de conocimiento y se orientan hacia la evaluación de la viabilidad (utilidad) como opuesto a validez (verdad) de la visión del mundo única de cada individuo (Neimeyer 1996).

Sin embargo, pocos profesores/as son conscientes del conocimiento que tienen de las situaciones educativas. Una de las mayores dificultades con las que se encuentran es unir su actuación docente y las decisiones que se toman en el aula, con la terminología que, desde la formalización teórica del conocimiento sobre la situación educativa, se utiliza. Con frecuencia hemos podido constatar que sólo los separa el código de lenguaje utilizado para expresar las prácticas profesionales, siendo esto, a veces, motivo de la gran separación existente entre teóricos y prácticos. Este conocimiento personal, elaborado desde la propia práctica, de hacerse consciente y explícito, permitiría disponer de un importante cuerpo teórico en la formación de los profesores/as y un marco de referencia sobre el conocimiento base de la enseñanza (Buendía, 1995).

5. BIBLIOGRAFÍA

- ABRAIRA, C.F. (1995). ¿La Evaluación Formativa ayuda a los alumnos/as a aprender? *Bordón*. 47, 1, 53-67.
- ABRAIRA, C.F. (1995). Incidencia de la evaluación formativa en el proceso didáctico. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 79-90.
- AIRASIAN, P. (1991). Perspectives on measurement instruction for preservice teachers, *Educational Measurement: Issues and Practice*, 10 (1), 13-16.
- AL-KARNI, A. (1995). Evaluating the performance of academia departement chaipersons. *Higher education*. 29, 1, 37.
- ALVIK, T. (1995). School-based evaluation: a close-up. *Studies in educational evaluation*. 21, 3, 311.

es un conjunto de puntuaciones de diferentes resultados de aprendizaje. Concebir así la evaluación continua o la evaluación final supone convertir el aula en una continua situación de examen; y la evaluación educativa en una continua evaluación sumativa.

5. EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES/AS SOBRE EVALUACIÓN

Ni el planteamiento de modelos teóricos, concibiendo las situaciones educativas como superposición de variables cada vez de mayor complejidad, ni el conocimiento formal, generado desde instancias fuera de la escuela, han sido suficientes para ayudar a los maestros/as y profesores/as al cambio conceptual que exige una evaluación con finalidades formativas y por lo tanto como una parte más de la enseñanza.

La mayoría de los profesores/as, en los cursos de formación, demandan conceptos e instrumentos que le permitan mejorar sus prácticas docentes y más concretamente la evaluación de los aprendizajes (Gullickson, 1986), por no considerar relevante para su tarea, ni útil para resolver los problemas que se le presentan, la bibliografía que se les recomienda. (Gullickson, 1993; Schafer y Lissitz, 1987; Stiggins y Faires-Conklin, 1988).

Algunos de los conceptos y habilidades para la evaluación, tales como son presentados en los libros de medición (Hanna, 1993; Linn y Gronlund, 1995; Mehrens y Lehmann, 1991; Nitko, 1996; Oosterhof, 1996; Salvia y Ysseldyke, 1995), son derivados de un modelo que comienza en el siglo pasado, amparado en el método científico. La instrucción en la clase es considerada equivalente al tratamiento; y la teoría de los test sugiere que las herramientas de evaluación son diseñadas para evaluar cuidadosamente los resultados de la instrucción en las diferentes materias.

Algunos profesores/as, amparándose en los criterios de validez y fiabilidad desde la perspectiva psicométrica, dicen hacer la evaluación según un modelo que se podría caricaturizar con la perspectiva de Galton (1889), según la cual, los estudiantes difieren en su inherente capacidad de aprender el contenido de las diferentes disciplinas. El evaluador es, en esta perspectiva, el científico que puede objetivamente evaluar y recordar, de cada estudiante, los resultados de su rendimiento. Los estudiantes son el foco de observación, y el modelo de medición presupone que ellos se comportan como objetos pasivos. Sin embargo esto, realmente, no es así. El profesor/a no es ese científico ni actúa de esa manera; y el alumno/a, no es un objeto. El alumno/a participa en todo el proceso, interactúa con el profesor/a y con sus iguales cuando construye todo tipo de contenidos; y al igual que el profesor/a, observa, valora, emite juicios, reflexiona, corrige sus actos etc. El profesor/a en la clase, en contraste científico experimental, es un observador participante (Whyte, 1943) o con palabras de Vidich y Lyman «un investigador etnográfico», y por lo tanto, capaz de generar un conocimiento construido desde las prácticas, contextualizado, y para los mismos fines desde los que fue generado. Otra cosa bien distinta es que el profesor/a sea consciente que sus decisiones son producto de esta construcción y como tal lo explicita.

Sin duda, la necesidad de crear un cuerpo de conocimientos científicos para aplicarlos a la enseñanza, desde el paradigma positivista, se ha desplazado hacia la necesidad de crear un conocimiento del profesor/a y de su práctica y que Carter (1990:299) lo define como «el conocimiento que tienen los profesores/as sobre las situaciones de clase y

- ARGOS, J. y EZQUERRA, M.P. (1995). La evaluación del proyecto curricular: ¿Tarea rutinario-burocrática o proceso de reflexión compartida? *Revista interuniversitaria de Formación del Profesor/ado*. 22, enero-abril, 139-150.
- BALLESTER, J. (1995). Evaluación del trabajo en Grupo. *Cuadernos de Pedagogía*. 234, marzo, 48-54.
- BASTIANONI, P.; SCAPPINI, E.; EMILIANI, F. (1966). Children in residential care: How to evaluate behavioral change. *European Journal of Psychology of Education*. XI, 4, 459-471.
- BATALLOSO, J.M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar educativamente. *Aula de Innovación Educativa*, Febrero. 35, 73-77.
- BAX, S. (1995). Principles for evaluating teacher development activities. *ELT journal*. 49, 3, 262.
- BEIJAARD, D. y VERLOOP, N. (1966). Assessing Teachers' Practical Knowledge. *Studies in Educational Evaluation*. 22, 3, 275-286.
- BENNETT, S. J. (1995). «HELPA»: a rapid means of student evaluation of lecturing performance in higher education. *Assessment & evaluation in higher education*. 20, 2, 191.
- BERBEROGLU, G.; DOCHY, F.; MOERKERKE, G. (1966). Psychometric evaluation of entry assessment in higher education: A case study. *European Journal of Psychology of education*. XI, 1, 25-42.
- BRADFORD, I.W. (1995). Assessment for learning: quality and taxonomies. *Assessment & evaluation in higher education*. 20, 2, 171.
- BROUDY, H.S. (1988). *The Uses of Schooling*. New York: Routledge.
- BROWN, M. (1996). Formative assessment for learning. En Black, P. and Michel, A. (Eds.): *Assessment in Schools: International Comparisons*. Berkeley, Ca: UCLA.
- BUENDÍA, L. (1993a). Los mecanismos de influencia educativa en el logro de los objetivos de Educación Primaria. Investigación realizada para el segundo ejercicio de cátedra de Universidad. Universidad de Granada.
- BUENDÍA, L. (1993b). Diseño de una evaluación criterial de aula en el área de Lenguaje y de Conocimiento del Medio. Actas de: *Jornades sobre avaluació a l'aula*. ICE. Universidad de Barcelona. 181-187 y 244-250.
- BUENDÍA, L. y PEGALAJAR, M. (1990). El análisis de secuencias para la evaluación de la interacción. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 457-461.
- BUENDÍA, L. y FERNÁNDEZ, A. (1991). Una experiencia exploratoria en cognición numérica en escolares de 3º de E.G.B. *Bordon*. 41 (1).
- BUENDÍA, L.; FERNÁNDEZ, A. y RUIZ, J. (1995): Estudios evaluativos en diferentes contextos. *Revista de Investigación Educativa*. 26, 159-185.
- BUENDÍA, L. (1995). Formación del profesor/ado universitario. Ponencia presentada en el Congreso Nacional sobre Orientación y Evaluación Educativa. Universidad de la Coruña.
- BUENDÍA, L. (1985). Progreso académico en función del profesor/a. *Revista de Investigación Educativa*. 3 (5), 25-33.
- BUENDÍA, L. y SALMERÓN, H. (1994). Construcción de pruebas criterioles de aula. *Revista de Investigación Educativa*. 23, 405-411.

- CARTER, K. (1990): Teachers' knowledge and learning to teach. In Houston, W. R. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan; 291-310.
- CARTER, K. (1990): Teacher's knowledge and learning to teach. In W. Houston (ed.) *Handbook on Research of Teacher Education*, pp. 291-310. New York. Macmillan.
- CASTEJÓN, F.J. (1995). Evaluación de la condición física: una propuesta. *Aula de Innovación Educativa, Junio*. 39, 59-64.
- CLANDININ, D.J., & CONNELLY, F.M. (1988). Teacher's personal knowledge: Whats counts as «personal» in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*. 19, 487-500.
- COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S.L. (Eds.) (1993): *Inside/Outside: Teacher Research an Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- CONTRERAS, E. (1995). Derechos de los alumnos/as universitarios ante la evaluación de sus aprendizajes. *Bordón*. 47, 1, 31-41.
- COUSINS, J.B. (1966). Consequences of Researcher Involvement in Participatory Evaluation. *Studies in Educational Evaluation*. 22, 1, 3-28.
- CRONBACH, L. (1982): *Designing evaluations of educational and social programs*. Jasssey-Bass. San Francisco.
- CRONBACH, L.J. y SNOW, R.E. (1969). *Individual differences in learning ability as a funtion of instruccional variables*. Stanford, California. Stanford University Press.
- CROOKS, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on pupils. *Review of Educational Reseach*, 58(4) 438-481.
- CHARTIER, D. (1966). An Evaluation of two cognitive learning methods in adults on pre-qualification schemes: Logo and logical reasoning workshops (ARL). *Europen Journal of Psychology of Education*. XI, 4, 443-457.
- DE MIGUEL, M. (1995). Participación ciudadana en la evaluación de las políticas públicas. *Acción Educativa*. 12, 66. 211-218.
- DOCHY, F.; MOERKERKE, G. and MARTENS, R. (1966). Integrating Assessment, Learning and Instruction: Assesment of Domain-Specific and Domain-Transcending Prior Knowledge and Progress. *Studies in Educational Evaluation*. 22, 4, 341-362.
- ELBAZ, F. (1981): *The Teacher's Practical Knowledge*. Londres: Croom Helm.
- ELLET, C.D. and others. (1966). Looking Backwards with the Personal Evaluation Standards: An Analysis of the Development and Implementation of a Statewide Teacher Assessment Program. *Studies in Educational Evaluation*. 22, 1, 79-90.
- ENTWISTLE, N.J. and ENTWISTLE, A.C. (1991). Forms of understanding for degree examinations: the pupilexperience and its implications. *Higher Education*, 22, 205-227.
- ESCUADERO, J.M. (1995). La evaluación del Proyecto Educativo de Centro. Qué evaluar y cómo hacerlo. *Aula de Innovación Educativa, Mayo*. 38, 41-45.
- FARLEY, J. y otros (1985): *Reconceptualization of vocational education program evaluation*. Universidad de Ohio.
- FENSTERMACHER, G.D. (1994). The Knower and the known: The nature of Knowledge in research of teaching. *Review of Research in Education*. 20, 3-56.
- FERNÁNDEZ, J. (1995). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*. 243, Enero, 92-98.

- FULLADA, J. y PALLISERA, M. (1995). Aplicación de las pruebas criterioles en la evaluación de los procedimientos. *Bordón*. 47, 1, 41-53.
- FULLANA, J. (1996). La investigación sobre variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista Investigación Educativa*. 14, número 1. 63-90.
- GALANTE, R. y SANCHIDRIAN, B. (1996). Evaluación de los trabajos de grado en Historia de la Educación desde una perspectiva bibliométrica (1980-1990). *Revista de Investigación Educativa*. v.14, 1, 37-62.
- GARCÍA, J.M. (1995). La Evaluación Institucional a través del Departamento de Recursos Humanos en una Institución universitaria privada. *Bordón*. 47, 1, 17-31.
- GALTON, F. (1889). *Natural inheritance*. New York. MacMillan.
- GOSLING, P. (1995). Description vs exploration and academic evaluation. *European journal of psychology of education*. 10, 1, 41.
- GREGOIRE, J. and NIEUWEN, C. (1995). Counting at nursery school and primary school: toward an instrument for diagnostic assesment. *European journal of psychology of education*. 10, 1, 61.
- GULLICKSON, A.R. (1993). Matching measurement instruction to classroom-based evaluation: Perceived discrepancies, needs, and challenges. En S. L. Wixie y J.C. Conoley (eds.), *Teacher training in measurement and assessment Measurements*, NE: Burros Institute of Mental Measurement, University of Nebraska.
- GULLICKSON, A.R. (1986). Teacher education and teacher perceived needs in educational measurement and evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 23 (4), 347-354.
- GUTIÉRREZ, J. (1995). Los estudios evaluativos en el ámbito de la educación ambiental. *Revista de Investigación Educativa*. n. 26, 185-200.
- HAGER, P. y BUTLER, J. (1966). Two Models of Educational Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 21, 4, 367-378.
- HANNA, G.S. (1993). *Better Teaching Through Better Measurement*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Javanovich College Publishers.
- HARGREAVES, D.J.; GALTON, M.J. and ROBINSON, S. (1966). Teachers' assessment of primary children's classroom work in the creative arts. *Educational Reseach*, 38,2, 199-211.
- HARLEN, W. and JAMES, M. (1996) *Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment*. Paper presented in the BERA policy Task Group on Aessment Symposium at European Educational Research Conference, ECER 96. Sevilla.
- KIDDER, L. y JUDD, C.M. (1986). *Research methods in social relations*. Holt, Rinehart and Winston. Nueva York.
- KNIVETON, B.H. (1966). Student perception of assessment methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 21, 3, 229-237.
- KWAN, K-P. and LEUNG, R. (1966). Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment & Evaluation in Higer Education*. 21, 3, 205-213.
- LEWY, A. (1966). Postmodernism in the Field of Achievement Testing. *Studies in Educational Evaluation*. 22, 3, 223-244.

- LINN, R.L. y GRONLUND, N.E. (1995). *Measurement and Assessment in Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- LINN, R.L. y BAKER, E.L. (1995). What do international assessment imply for world-class standards. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 4, 405-418.
- MARJORIBANKS, K. (1995). Parents' involvement in learning as an opportunity structure, a model for evaluation. *Studies in educational evaluation*. 21, 1, 73.
- MARTON, F. and other. (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- McCHESNEY, P. (1995). Yes, but how?: development and evaluation of careers education in higher education by careers advisers. *British journal of guidance & counselling*. 23, 3, 327.
- McDONALD, B. (1983): La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Universitaria. Madrid.
- McDONALD, B. (1992): *Microworlds and real worlds. An agenda for evaluation*. The European Conference about Information Technology in Education: A Critical Insight. Barcelona. (Documento policopiado).
- MEHRENS, W.A. y LEHMANN, I.J. (1991). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart, and Winston, Inc.
- MEYER, T. y ANIS, J. (1966). Assessment of answers to questions about a text and knowledge of cognitive processes. *European Journal of Psychology of Education*. XI, 3, 313-328.
- NEIMEYER, G.J. (1996). *Evaluación constructivista*. Paidós. Barcelona.
- NITKO, A.J. (1996). *Educational Assessment of Students*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- NORTON, L.S. and CROWLEY, C. M. (1995). Can students be helped to learn how to learn? An evaluation of an approach to learning programme for first year degree students. *Higher education*. 29, 3, 307.
- OOSTERHOF, A. (1996). *Developing and Using Classroom Assessments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- O'NEILL, T. (1995). Implementation frailties of guba and lincoln's fourth generation evaluation theory. *Studies in educational evaluation*. 21, 1, 5.
- PACEK, D. (1966). Lessons to be learnt from negative evaluation. *ELT Journal*. 50, 4, 335-343.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1983). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal Universitaria. Madrid.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992). *El modelo evaluativo de la Reforma Educativa*. UNED. Madrid.
- PSACHAROPOULOS, G. (1995). Evaluation of education and training: What room for the comparative approach? *Internacional Review of Education*, 41, 3-4, 259-284.
- RAMÍREZ, L. y RODRÍGUEZ, A. (1995). «INTERNIVELES». Autoevaluación en Lenguaje. *Cuadernos de Pedagogía*. 241, noviembre, 38-43.
- RODRÍGUEZ, B. (1995). Hacia un modelo de Evaluación interna del Currículo del Centro Educativo. *Bordón*. 47, 1, 5-17.
- ROVINELLI, R.J. y HAMBLETON, R.K. (1977). On the use content specialist in the

- assessment of criterion-referenced test item validity. *Dutch Journal of Educational Research*, 2, 49-60.
- RUGGLES, C.; UNDERWOOD, J. and WALKER, D. (1995). Stile: a hypermedia approach to the provision of a flexible, interdisciplinary resource base for teaching and learning. *Innovations in education and training international*. 32, 3, 209.
- RUL, Jesús (1995). La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular. *Aula de Innovación Educativa*, junio. 39, 70-77.
- SADLER, R. (1989). Formative assessment and design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- SAINSBURY, M. and other. (1995). Issues in the Evaluation of Standard Assessment Tasks and the Reliability of National Curriculum Assessment. *British Educational Research Journal*. 21, 2, 237-241.
- SALVIA, J. y YSELDYKE, J.E. (1995). *Assessment*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- SCRIVEN, M. (1973). Goal-free evaluation. En House, E. (comp.): *School Evaluation: the politics and process*. Berkeley: Mc.
- SCRIVEN, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in educational evaluation*. 21, 2, 111.
- SCRIVEN, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*. Vol. 20, 147-166.
- SCHAFER, W.D. y LISSITZ, R.W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 38 (3), 57-63.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Madrid/Barcelona, Paidós/Mec.
- SECHREST, L. and FIGUEREDO, A.J. (1993). Program Evaluation. *Annual Review Psychology*, 4, 645-674.
- SECHREST, L. (1992). Roots: back to our first generations. *Evaluation Pract.* 13, 1-7.
- SERRANO, J.; TOJAR, J.C.; GALANTE, R. y ELÓSEGUI, E. (1995). Aportaciones recientes en medición y evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*. n. 26, 129-158.
- SHAW, K.E. (1966). Cultural Issues in Evaluation Studies of Middle Eastern Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 21, 4, 313-324.
- STAKE, R.E. (1983): La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica. En Dockrell, W. y Hamilton, D. (Eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- STAKE, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers college record*. 68, 523-40.
- STENHOUSE, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann. London.
- STIGGINS, R.J. y FAIRES-CONKLIN, N. (1988). *Teacher training in assessment*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- STUART, M. (1995). Prediction and qualitative assesment of five-and sixty-year-old children's reading: a longitudinal study. *British journal of educational psychology*. 65, 3, 287.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1995). Evaluation of superintendent performance: toward a general model. *Studies in educational evaluation*. 21, 2, 153.

- STUFFLEBEAM, D.L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Peacock. Itasca, III.
- SUMSION, J. and FLEET, A. (1966). Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 21, 2, 121-130.
- TOOHEY, S.; RYAN, G. and HUGHES, C. (1996). Assessing the Practicum. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21, 3, 215-229.
- TORRANCE, H. (1993). Formative assessment: some theoretical problems and empirical questions. *Cambridge Journal of Education*, 23 (3), 333-343.
- TUNSTALL, P. and GIPPS, C. (1995). *How does your teacher help you to make your work better? Children's Understanding of Formative Assessment*. Paper presented to the British Educational Research Association Conference, Bath UK.
- TYLER, L.E. (1950): *Test and measurements*. Prentice-hall. New York. (Trad. En Ediciones el Castillo, 1972).
- VIDICH, A.J. y LYMAN, S.M. (1994). Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. En *Handbook of Qualitative Research*, Dezin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.). THOUSAND OAKS, CA. SAGE Publications, Inc., 23-59.
- WAKS, S. and BARAK, M. (1966). Role of evaluation in an interdisciplinary educational program. *Studies in Educational Evaluation*. 22, 2, 171-180.
- WEBSTER, W.J. (1995). The connection between personnel evaluation and school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*. 21, 2, 227.
- WEINSTEIN, C.S. (1991). The classroom as a social context for learning. *Annu. Rev. Psychol.*, 42, 493-525.
- WESTON, C.; MCALPINE, L. y BORDONARO, T. (1995). A model for understanding formative evaluation in instructional design. *Educational technology research and development*. 43, 3, 29.
- WESTON, C. and McALPINE, L. (1994). *Improving Instruction Through Formative Evaluation*. A.E.R.A., New Orleans.
- WHYTE, W. F. (1943). *Street corner society: The social structure of an Italian slum*. Chicago: University of Chicago Press.
- WILIAN, D. and BLACK, P. (1966). Meaning and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*. 22, 5, 537-548.
- WILIAN, D. (1966). *National Curriculum Assessment and Programmes of Study: validity and impact*. *British Educational Research Journal*. 22, 1, 129-142.
- WORTHEN, B.R. & SANDERS, J.R. (1987): *Educational Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Longman Inc. London.
- WORTHEN, B.R.; BORG, W.R. y WHITE, K.R. (1993). *Measurement and Evaluation in Schools*. New York: Longman.
- ZABALA, A. (1966). La información de los procesos y los resultados del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 55, 41-48.