

LOS TUTORES Y LA FUNCIÓN EVALUADORA: CRITERIOS DE EVALUACIÓN NORMALIZADORES

INMACULADA ALEMANY ARREBOLA
MARÍA PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA
GLORIA ROJAS RUIZ
E. U.—FORMACIÓN PROFESORADO DE MELILLA

El período de prácticas se define por el grado de relación entre la teoría y la práctica (Lorenzo, 1991). Durante este tiempo, los futuros profesores descubrirán la dificultad y a su vez la importancia de saber unir toda la teoría recibida durante tres años con el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla. Durante el Prácticum, se comprobará si los alumnos en prácticas han sabido pasar del conocimiento teórico al conocimiento didáctico del contenido (Sánchez y Serrano, 1995). Realmente, el tutor que es el profesor de clase que trabaja con alumnos en prácticas durante un período concreto de tiempo durante el año académico (Smithey y Evertson, 1995), es una pieza clave en este punto, puesto que además de comprobar tal transformación, le dará las pautas concretas de cuál es la mejor forma de hacerlo partiendo de una práctica reflexiva conjunta. Los tutores, según Stanulis (1995), se hacen una serie de preguntas, reflexionan, de forma que el proceso de colaboración, reflexión y evaluación del alumno en prácticas se favorece. Tales preguntas según el citado autor, giran en torno a cómo ellos creen que

los profesores principiantes aprenden a enseñar (visión sobre el aprendizaje); también se preguntan por cómo ellos utilizan distintas fuentes de conocimiento para ayudar a los principiantes a aprender a enseñar (fuentes de conocimiento); y por último, se preguntan cómo alentar la reflexión crítica sobre la práctica en la educación del profesor (naturaleza de la reflexión).

En este punto, se hace necesario una aclaración de conceptos. Si nos atenemos a la propuesta de McNamara (1995) consideramos que el tutor es el profesor de la Universidad; el mentor es el profesor del aula; y los profesores estudiantes son los alumnos en prácticas. En nuestro estudio hablamos de profesor tutor colaborador para referirnos al profesor del aula; hablar del supervisor –con la limitación que este término produce– es hacer alusión al profesor de la Universidad; y para mencionar a los alumnos utilizamos alumnos en prácticas, futuros profesores, principiantes, etc. Hecha esta aclaración continuamos con la presentación del trabajo.

El desarrollo del Prácticum, como estamos comprobando, va a suponer la colaboración de distintos agentes: el profesor universitario de la Escuela de Magisterio –supervisor o también siguiendo a McNamara (1995) tutor–, el profesor colaborador del colegio o clase –mentor, según McNamara (1995) y los futuros profesores, alumnos de tercero–profesores cualificados recientemente, según Cross (1995). Los profesores de los centros pueden sugerir posibles soluciones fruto de su experiencia; mientras que el profesor universitario puede encauzar la reflexión y aportar toda la fundamentación teórica y práctica que conoce. Como podemos observar, lo que estamos favoreciendo es una estrecha colaboración entre la escuela y la universidad. Esta colaboración producirá beneficios recíprocos (De Vicente, 1993) porque por un lado, los futuros profesores tomarán como modelos a los tutores; y por otro lado, estos profesionales necesitan mantener un dinamismo que les permita interactuar con los futuros colegas, trabajar con ellos y ayudarles en su formación. La colaboración integrará el conocimiento estudiado en la Universidad y la mejora de la práctica que pretende la escuela (De Vicente, 1993), ayudada por la aplicación de estrategias que promuevan la reflexión por parte de los profesionales implicados. La colaboración entre colegas (supervisor, el tutor, alumno en prácticas) sobre todo a

partir del diálogo entre colegas, permite construir de forma conjunta el significado de la acción educativa. Esta colaboración ha llegado a su grado máximo en la indagación de una parte de tal acción educativa, es decir, la evaluación del Prácticum. Se trata de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica para mejorarla, como apunta la investigación desarrollada por Sánchez, Mesa y Granda (1990). Puesto que el proceso de reflexión es el proceso por el que una persona decodifica los símbolos y significados presentes en la realidad social (Villar, 1994).

El tutor, en todo este proceso de colaboración, juega un papel importante pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el curriculum como en la gestión de clase, al profesor principiante (Marcelo y Sánchez, 1993). Dentro de estas funciones tenemos que incluir la de la evaluación, aunque existe una problemática (Marcelo y Sánchez, 1993) sobre si el mentor sólo debe guiar, ayudar, asesorar, aconsejar, orientar o también tiene que valorar y evaluar. Nosotros consideramos que al tutor-profesor del aula debe reconocérsele la función evaluadora por varios motivos: primero, porque de hecho, está realizando esta función de forma normal, puesto que él lo que hace en su día a día, es emitir *juicios cualitativos*, es decir, toma decisiones continuas sobre la actuación diaria en su aula del profesor principiante; y en segundo lugar, porque al tutor le corresponde emitir un *juicio cuantitativo* equivalente al 80% de la nota total del alumno, es decir, tiene que dar una nota numérica que represente el quehacer del alumno durante las prácticas.

Zimpher y Rieger (1988, citado en Marcelo y Sánchez, 1993) no incluyen la función evaluadora como propias del tutor, sin embargo, sí consideran sus tareas: 1. ofrecer información sobre procedimientos; 2. distribuir materiales; 3. asesorar sobre competencias de enseñanza; 4. proporcionar guías sobre disciplina, planificación y organización; 5. ayudar a adquirir nuevas estrategias. Williams (1993) también propone como funciones del mentor las siguientes: facilitar, aconsejar, enseñar, asesorar y valorar al aprendiz. Por su parte, Cross (1995) considera que otras tareas del mentor son: a) ayudar al nuevo profesor a llegar a pertenecer e integrarse dentro de la escuela; b) transmitir conocimiento formal y habilidades; c) iniciar a los aprendices en las reglas, valores y ética profesional; d) buscar la confianza del aprendiz a través del cumplimiento de tareas y de la alabanza; e) ser un buen director; f) ser

un práctico efectivo; g) tener credibilidad en la escuela; h) ser capaz de identificar otros prácticos clave que puedan ofrecer soportes nuevos a los futuros profesores.

La evaluación por parte del tutor, según Molina (1991) consistiría en evaluar: a) el grado de interacción con los niños en el acto didáctico; b) el grado de adecuación de su enseñanza; c) grado de aceptación de las orientaciones y consejos; d) grado de implicación en las actividades extraescolares. Otro autor, Cross (1995) establece que hay que elaborar programas de inducción y negociación para evaluar el proceso desde principio a fin, en el que están implicados el mentor y el futuro profesor.

Los instrumentos que se utilizan (Molina, 1991) para evaluar son aquellos que favorezcan la participación de todos los implicados, como es la discusión en grupo, en la que intervienen el tutor, supervisor y alumno en prácticas. Otro procedimiento reconocido –y en el que más adelante nos centraremos– es el cuestionario. Ralph (1995) propone para la evaluación de los profesores principiantes la triangulación, es decir, una vía será la autoevaluación, otra la evaluación final de habilidades profesionales del alumno en prácticas y la última, la valoración de sus resultados por el personal anterior, es decir, el profesor del aula.

Martin (1994) apunta que la visión tradicional del mentor es la que lo caracteriza como informador, consejero y guía. Ahora también hay que considerarlo evaluador, puesto que como ella misma argumenta, el tutor no es sino un profesor que “entrena” a futuros profesores. Y no es nuevo que cualquier proceso en el que se produzca enseñanza y aprendizaje implica y requiere un proceso evaluativo. Por tanto, un tutor debe y tiene que evaluar, pues está implicado de lleno en la formación del futuro profesor. Jacques (1992) expone que uno de los caminos más fructíferos de aprendizaje tanto para el tutor como para el alumno en prácticas es la enseñanza colaborativa. Esta es entendida como la realización de una serie de acciones como planificar, preparar, enseñar y “evaluar junto al alumno” en prácticas, consiguiendo la comprensión, por parte del futuro profesor, de por qué los profesores de aula hacen las cosas con un determinado sentido. Lo cual vuelve a corroborar la importancia de la evaluación por el tutor ya que las decisiones que toma se las comunica al alumno, de forma que guían y orientan su labor.

Reconocida la función de evaluación por parte de los mentores, se estimó oportuno elaborar un cuestionario que sirviese de guía a estos profesionales, de forma que todos los mentores implicados en el Prácticum supieran los criterios comunes en los que basarse y sobre los que apoyarse para emitir un juicio de forma continua y al final del período de prácticas. De esta forma el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación¹ y el departamento de Didáctica y Organización Escolar² colaboramos estrechamente en la elaboración de una prueba –que más adelante comentaremos–, destinada a evaluar la actuación de los alumnos de tercero de Magisterio y que tendrían que pasar los profesores del aula. Nuestra presencia se justificó frente a los mentores-profesor tutor colaborador, por varias razones:

1. Porque somos los departamentos que más carga docente destinada a Prácticum tenemos según el reparto de la Universidad de Granada: un total de cuatro créditos.

2. Porque dada la importancia del peso específico de las prácticas en el curriculum del alumno (32 créditos) era necesario que hubiera criterios comunes y consensuados de evaluación entre los tutores de los colegios y supervisores de la Universidad.

3. Porque si atendemos a la normativa, al tener nuestros departamentos asignaturas troncales comunes a todas las especialidades, debemos participar en la parte común de la realización del prácticum: a saber, el desarrollo de un curso para maestros, otro para alumnos, así como el desarrollo de seminarios de formación que semanalmente o quincenalmente se celebran.

4. Porque si atendemos a criterios teóricos, el tema de la evaluación es objeto de estudio tanto de la Didáctica, puesto que nos informa sobre qué sentido tiene evaluar, qué orientación nos da, qué decisiones se tomarán; como de la Psicología, pues contribuye con el estudio de los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: motivación, atención, memoria...

1 Los profesores de este Departamento son M^a Carmen Mesa Franco e Inmaculada Alemany Arrebola.

2 Los profesores de este Departamento son Sebastián Sánchez Fernández, Gloria Rojas Ruiz y María Purificación Pérez García.

5. Porque interesa a los dos departamentos comprobar que el conocimiento teórico que ha adquirido el alumno durante su período de formación sabe transformarlo en conocimiento didáctico del contenido.

6. Porque se trata de mantener una cierta rigurosidad metodológica y llegar a acuerdos comunes de evaluación en todas las especialidades, delimitando qué es lo que queremos evaluar sin ir en detrimento de unos alumnos sobre otros y de unas especialidades sobre otras.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo fue elaborar criterios consensuados con los tutores que sirvieran para superar la ambigüedad de la evaluación de la práctica.

PROCEDIMIENTO

Dada la importancia de la evaluación en la asignatura Prácticas de Enseñanza, es necesario reflexionar sobre el Prácticum por un doble motivo: por un lado, el peso de las prácticas, en relación con la calificación de los alumnos, hace pensar en la importancia que tiene esta asignatura para su curriculum formativo. Por otra parte, debido a la relevancia que cobra el Profesor-Tutor-Colaborador en la nota del alumno (80%), es necesario compartir criterios comunes para que no haya detrimento, con respecto a la nota, de unos alumnos sobre otros, ni diferencias entre los alumnos de las distintas especialidades. Por esto, pensamos que la realización de un cuestionario de evaluación puede ser un instrumento útil para que los Profesores-Tutores-Colaboradores puedan evaluar a sus alumnos en prácticas.

La primera reflexión de la que partimos es la importancia de tener **criterios comunes** para todas las especialidades (Ed. Primaria, Ed. Infantil, Ed. Física, Ed. Musical y Lengua Extranjera) y criterios específicos para cada una de ellas. Con respecto a los criterios comunes, dados por el departamento de Didáctica y Organización Escolar y el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, están divididos en dos grandes bloques: Actuación Docente y Gestión Organizativa. El bloque *Actuación Docente* consta de once ítems, los cuales se basan en

conceptos tratados a lo largo de la carrera en las asignaturas de los departamentos implicados. La *Gestión Organizativa* está formada por nueve ítems (en principio sólo lo formaban seis ítems), este bloque lo forman también cuestiones que afectan a ambos Departamentos.

La segunda idea que consideramos es la necesidad de utilizar una **escala** fácil de puntuar y rápida de interpretar. Nuestro objetivo no es complicar el trabajo del Profesor-Tutor-Colaborador sino, por el contrario, facilitarlo. Por ello planteamos una escala tipo Likert por su utilidad, rapidez y sencillez en su manejo. En un primer momento, la escala puntuaba de 1 a 5. Tras una revisión de forma conjunta Profesores de la Escuela Universitaria con los Profesores-Tutores-Colaboradores, vimos la necesidad de valorar la escala de 1 a 4, donde 1 equivale a suspenso; 2 es aprobado; 3 se corresponde con notable; 4 será sobresaliente.

El tercer punto que vimos que era necesario fue **consensuar los criterios**. Por tal motivo, se realizó un **curso** impartido por los Profesores de la Escuela Universitaria del Profesorado dirigido a los Profesores-Tutores-Colaboradores. Nos reunimos revisando los criterios uno a uno. El **objetivo** ha sido, por un lado conocer exactamente a qué hace referencia cada criterio y ver la viabilidad de realizar cada uno de los ítems en la práctica diaria en el aula. Por otro, tener muy presente en el trabajo de clase que los factores didácticos y psicológicos tienen una gran importancia a lo largo de su trabajo y no sólo con determinados alumnos y/o en situaciones problemáticas. Es importante hacer ver que los conceptos aprendidos a lo largo de la carrera, en relación a estas áreas, deben ser aplicados continuamente y por lo tanto evaluados por los Profesores-Tutores-Colaboradores con sus alumnos de Prácticas.

Por último, es necesario dar a conocer a los **alumnos en Prácticas** los criterios comunes y de especialidad. Para ello, se realiza un curso de diez horas de duración. En este curso los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar y Psicología Evolutiva (durante cuatro horas) explican a los alumnos cada uno de los ítems con el doble objetivo: primero dar a conocer los criterios sobre los que se les va a evaluar (todos ellos son conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y por lo tanto tendrán que recordarlos para poderlos aplicar). Segundo, hacer ver a los alumnos que las áreas de Psicología y Didáctica son contenidos de

importante aplicación en su práctica diaria y por lo tanto deben ser tenidos muy en cuenta en su quehacer cotidiano.

De todo lo anteriormente expuesto podemos resumir que el proceso que se ha seguido para elaborar estos criterios de evaluación se dividen en los siguientes pasos:

1º. Revisión del temario de las asignaturas troncales que se imparten a lo largo de la carrera en los Departamentos de Psicología Evolutiva y de la Educación y de Didáctica y Organización Escolar.

2º. Fruto de esta revisión, se formula un primer instrumento de evaluación, que consta de 18 ítems (todos ellos son conceptos importantes trabajados en las distintas asignaturas troncales de los dos Departamentos). El formato de respuesta oscila de 1 a 5 (siendo el 1 igual a suspenso y 5 sobresaliente).

3º. Una vez elaborado el instrumento, el siguiente paso fue presentar los criterios a los Profesores-Tutores-Colaboradores. El objetivo era que reflexionaran individualmente sobre la propuesta y que presentaran posibles modificaciones al instrumento. Para esto se realizó una segunda reunión al día siguiente.

4º. La segunda reunión con los Profesores-Tutores-Colaboradores tenía como objetivo consensuar nuestra propuesta y ofrecer posibles modificaciones al instrumento. Fruto de un diálogo cooperativo entre Profesores de la E.U. de Magisterio y de los Profesores-Tutores-Colaboradores vimos la necesidad de incrementar ítems que no estaban contemplados, tales como los relacionados con los distintos contextos multiculturales, con las actitudes hacia los alumnos y las relaciones sociales intragrupo. 5º. Además de añadir los criterios anteriormente mencionados, modificamos la escala tipo Likert, es decir, en vez de puntuar de 1 a 5 (puntuación que planteaba problemas a los Profesores-Tutores-Colaboradores, debido a que la puntuación 3 equivaldría a Bien, puntuación que no se corresponde con lo formal, porque a nivel administrativo no hay distinción entre 2 y 3), pasamos a evaluar de 1 a 4 (siendo esta evaluación más fácil de llevar a cabo, el 1 se corresponde con suspenso; 2 con aprobado; 3 con notable y 4 se corresponde con sobresaliente).

6º. El último paso que realizamos es dar a conocer a los alumnos en Prácticas los distintos criterios de evaluación.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

El instrumento de evaluación consta de dos apartados. El primero recoge aspectos sobre la **Actuación Docente** y el segundo, sobre **Gestión Organizativa**.

CRITERIOS COMUNES DE EVALUACIÓN EN TODAS LAS ESPECIALIDADES				
ACTUACIÓN DOCENTE				
1	Introduce materias transversales en el desarrollo de los contenidos curriculares	1	2	3 4
2	Utiliza materiales curriculares en el diseño de su actuación docente	1	2	3 4
3	Utiliza recursos didácticos	1	2	3 4
4	Pone en práctica estrategias de motivación	1	2	3 4
5	Aplica los principios de aprendizaje a los contenidos que trabaja en función del ciclo y de las áreas	1	2	3 4
6	Sabe trabajar en la práctica con los conceptos, procedimientos y actitudes	1	2	3 4
7	Utiliza estrategias para mantener la atención	1	2	3 4
8	Organiza la información para facilitar la comprensión y el recuerdo	1	2	3 4
9	Sabe aplicar distintas técnicas de evaluación (observación, registro anecdótico, análisis de tareas, examen,...) en función de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales	1	2	3 4
10	Realiza ACLs con alumnos con necesidades educativas especiales	1	2	3 4
11	Adecua los contenidos teóricos aprendidos al desarrollo psicológico del alumno	1	2	3 4
GESTIÓN ORGANIZATIVA				
12	Utiliza estrategias para mantener el control en el aula	1	2	3 4
13	Reorganiza el espacio en función de la actividad didáctica concreta	1	2	3 4
14	Conoce el material didáctico relacionado con su especialidad que existe en el centro y en su clase	1	2	3 4
15	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades que potencien su capacidad de trabajo y de crítica	1	2	3 4
16	Manifiesta una actitud favorable y reflexiona sobre las críticas que le haga el maestro tutor colaborador	1	2	3 4
17	Demuestra predisposición e interés en el desarrollo de su actuación docente diaria	1	2	3 4
18	Muestra una actitud entusiasta hacia los alumnos	1	2	3 4
19	Tiene en cuenta los diferentes contextos multiculturales	1	2	3 4
20	Estimula en su quehacer cotidiano las relaciones sociales intragrupo	1	2	3 4

Tabla 1. Criterios comunes de evaluación en todas las especialidades.

El cuestionario está compuesto por 20 ítems, bajo una **escala de respuesta tipo Likert de 1 a 4**. Las **interpretaciones** de las puntuaciones son las siguientes:

+ El **número 1** corresponde a **Nunca o Pocas Veces**.

Aplicando una valoración numérica equivale a un **suspense**.

+ El **número 2** corresponde a **Normalmente**.

La valoración numérica equivale a un **aprobado**.

+ El **número 3** corresponde a **Casi Siempre**.

La valoración numérica equivale a un **notable**.

+ El **número 4** corresponde a **Siempre**.

La valoración numérica equivale a un **sobresaliente**.

El **primer apartado**, sobre **ACTUACIÓN DOCENTE**, consta de 11 ítems, **referentes a**:

1.—Introducción de **materias transversales** en el desarrollo de los contenidos curriculares, en el que se plantea la idea de considerar la transversalidad como materias o como temas y la forma de incorporar dicha transversalidad en el desarrollo de las clases.

2.—Empleo de **materiales curriculares** en el diseño de actuación docente.

3.—Uso de **recursos didácticos**.

4.—Puesta en práctica de estrategias de **motivación**.

5.—Grado de aplicación de los **principios de aprendizaje** a los contenidos que se trabajan en función del ciclo y de las áreas.

6.—Adecuada aplicación en la práctica de los **contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales**.

7.—Utilización de estrategias para mantener la **atención** en el aula.

8.—Organización de la **información**, con el objetivo de facilitar la comprensión y el recuerdo.

9.—Correcta aplicación de las diferentes **técnicas de evaluación**, en función de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

10.—Realización de **Adaptaciones Curriculares Individuales**, con alumnos con necesidades educativas especiales, atendiendo al grado de participación con los maestros en la elaboración de las ACIs, así como al nivel de iniciativa y de claridad conceptual en esta materia.

11.—Grado de **adecuación de los contenidos teóricos** aprendidos, al desarrollo psicológico de los alumnos.

El segundo apartado, sobre **GESTIÓN ORGANIZATIVA**, consta de 9 ítems, **referentes a distintos aspectos**:

1.—Uso de estrategias para mantener el **control en el aula**.

2.—**Reorganización del espacio** en función de la actividad didáctica concreta, atendiendo a la reutilización de los espacios dentro y fuera del aula y a la coordinación existente entre la metodología y la distribución de la clase.

3.—Grado de conocimiento del **material didáctico** existente en el centro y en su aula concreta, relacionado con las diferentes especialidades.

4.—Ocupación del tiempo dedicado a la **acción tutorial**, atendiendo al interés y grado de implicación con los alumnos y a la aportación de actividades alternativas que potencien la capacidad de trabajo y crítica (Técnicas de Estudio, de Ortografía, de Reflexión...).

5.—**Actitud** que manifiesta y **grado de reflexión** acerca de las críticas realizadas por el Profesor-Tutor-Colaborador.

6.—**Predisposición e interés** que se muestra en el desarrollo de la actuación docente diaria.

7.—**Actitud** que presenta hacia los **alumnos** (entusiasta, pasiva, motivadora...).

8.—Grado de estimulación de las **relaciones sociales intragrupo** en su trabajo diario, atendiendo al uso de estrategias que favorezcan el respeto y la cooperación entre los alumnos y al nivel de conexión entre y con estos.

9.—Reflejo de las incidencias de los diferentes **contextos multiculturales** en las actividades diarias del aula.

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegado, una vez entrevistados los profesores tutores colaboradores, sobre todo el proceso de evaluación y en especial sobre el instrumento utilizado, son las siguientes:

1. Los tutores colaboradores se mostraban reacios a los cambios. Consideraban que el cambio al que se pretendía llegar en la implantación del Prácticum no estaba suficientemente aceptado por toda comunidad escolar.

2. Mostraban miedo y resistencia a la innovación. El hecho de tener que experimentar nuevas estrategias, asumir una responsabilidad mayor, sin estar preparados para ello, les conducía a tener una actitud un tanto reticente.

3. Reconocían poco grado de reflexión sobre la evaluación de la práctica, por falta de entrenamiento en esta nueva competencia.

4. Tenían disparidad en número de criterios. Coincidían en decirnos que podría existir cierta desigualdad a la hora de evaluar, puesto que todos los alumnos no realizaron las veinte tareas que podrían realizar durante su período de prácticas. Puede existir la posibilidad de evaluar veinte competencias en un alumno y doce en otro, con lo cual se produce cierta disparidad.

5. Reconocimiento de la validez de los criterios. Los tutores piensan que estos criterios intentan recoger todas las situaciones del aula que un futuro profesor tiene que saber resolver.

6. Es más cómoda la forma de evaluación en relación a como se hacía antes, sin criterios fijos. A pesar de todo, se prefiere la forma actual de evaluación.

7. Se toma una decisión global y después se concretiza. El proceso que siguen es siempre a posteriori. De entrada, los profesores tutores tiene muy clara la nota del alumno, a continuación ratifica su nota ajustándola a los ítems del cuestionario.

BIBLIOGRAFÍA

- CROSS, R. (1995). The role of the mentor in utilising the support system for the newly qualified teacher. *School Organisation*, 15 (1), 35-42.
- DE VICENTE, P.S. (1993). La colaboración Escuela-Universidad: las Escuelas de Desarrollo Profesional. *Bordón*, 45 (2), 163-171.
- JACQUES, K. (1992). Mentoring in initial teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 22 (3), 337-350.
- LORENZO, M. (1991). Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales. En O. SÁENZ (coord.) *Las prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- MARCELO, C. Y SÁNCHEZ, M.R. (1993). El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (coords.) *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.
- MARTIN, S. (1994). The mentoring process in pre-service teacher education. *School Organisation*, 14 (3), 269-277.
- MCNAMARA, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 51-61.
- MOLINA, S. (1991). La evaluación de las prácticas escolares. En O. SÁENZ (coord.) *Las prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Marfil.
- RALPH, E.G. (1995). Are self-assessments accurate? Evaluating novices' teaching via triangulation. *Research in Education*, 53, 40-51.