

## ELABORACIÓN DE UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS DEL PROFESORADO<sup>2</sup>

Pedro S. de Vicente Rodríguez (Dir.), Antonio Bolívar Botía, Jesús Domingo Segovia, Manuel Fernández Cruz, María Jesús Gallego Arrufat, Juan Carlos Gómez Miranda, María José León Guerrero, María del Carmen López López, Enriqueta Molina Ruiz, Cristina Moral Santaella y María de los Ángeles Peña Hita, *Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de una amplia investigación sobre el Desarrollo Profesional de los Docentes iniciada en 1996 y dedicada a la evaluación de los programas formativos del profesorado. Está dirigida al establecimiento de un modelo de evaluación basado en el conocimiento práctico, la colaboración profesional y los procesos reflexivos necesarios para el análisis de la acción formativa.

Nos encontramos ante un estudio en desarrollo en el que, hasta el momento, hemos elaborado un sistema de indicadores para la evaluación de programas formativos categorizado en base a nueve ámbitos (*Organización, Participantes, Ponentes, Implicaciones, impactos y resultados del programa, Evaluación, Desarrollo, Contenidos, Medios y materiales, y Programa en sí*), una vez extraídos tanto de la revisión de literatura como del análisis de documentos de la Administración (Memorias de CEPs y Planes Provinciales de Formación) y tras su revisión, depuración y formalización, de cara a su posterior validación.

Aquí vamos a indicar en primer lugar los antecedentes en los que se basa el proyecto de investigación, en segundo lugar la hipótesis de trabajo que guía la investigación y los objetivos trazados y, seguidamente, la metodología que permite su realización. Describimos a continuación el sistema de indicadores construido así como el procedimiento llevado a cabo para su elaboración.

### 2. ANTECEDENTES

El punto de partida de la investigación reside en la importancia de la evaluación de los programas formativos que reconoce no sólo la literatura científica sino también los documentos emanados de la administración educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994; Villar, 1994). De este modo, el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado del M.E.C. reconoce la importancia que para el Desarrollo Profesional de los Docentes tiene la evaluación de los programas formativos, así como que es imprescindible "*una amplia base de investigación aplicada*" que permita abordar la evaluación de estos programas.

El Plan propone un sistema de evaluación fundamentado en la participación, potenciadora de la autoevaluación junto a la evaluación por agentes externos, acogedora de sistemas de evaluación complementarios que atiendan a las opciones formativas seleccionadas, que atiendan al contexto particular

---

<sup>2</sup> Esta investigación está subvencionada con una ayuda del Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa - C.I.D.E.

en que la evaluación deba realizarse y que incremente la efectividad de los programas formativos, atendiendo así tanto a los procesos como a los resultados.

Propone, pues, la evaluación de la planificación y desarrollo de cursos formativos y el aprovechamiento de los participantes, así como un seguimiento de los proyectos de actuación. Pero también reconoce la necesidad de evaluar otros programas formativos basados en el lugar (Proyectos de formación en centros) junto a la dificultad de generalizaciones de planteamientos comunes. Con este objeto tratamos de elaborar un instrumento sistemático y válido que facilite la valoración tanto del proceso como del producto, es decir, del propio programa y sus efectos. Se necesita información sobre el proceso y sobre los efectos del programa. Si un proceso de cambio ha de contemplar no sólo el desarrollo del personal sino un cambio en las prácticas de los profesores, un cambio en los resultados de aprendizaje del estudiante y un cambio en las creencias y actitudes de los profesores, el proceso evaluativo se nos presenta como esencial en todo programa de desarrollo profesional de los docentes, ya que requiere conocer dónde se encuentra en cada momento el programa y lo que sucede en el proceso.

Un aspecto clave en la formación inicial y permanente de los profesores es, por tanto, el de la *evaluación de programas formativos*, una evaluación participativa dentro del modelo de evaluación centrada en el usuario, basada en la utilidad del programa (buscando los potenciales destinatarios y dirigiendo a ellos la evaluación), una evaluación formativa (dirigida a la mejora de los usuarios y del propio programa), una evaluación naturalista, respondiente y sensible, una evaluación horizontal (basada en el diálogo entre colegas y con los asesores y dirigida al cambio) y una evaluación sin metas (dirigida a los resultados del programa). Una evaluación, en fin, realizada bajo criterios como los de utilidad, factibilidad, propiedad y precisión (*The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1988 y 1994) y que se contemple como una actividad esencialmente política.

De este modo, la evaluación de programas, ya sean sociales o curriculares, viene constituyéndose como un importante ámbito de estudio y foco de atención con entidad en sí mismo. Surge en paralelo a las inversiones del estado del bienestar, y sobre todo -cuando en los momentos de crisis económica- se convierte en necesario evaluar si están siendo realmente rentables las inversiones sociales o educativas realizadas. Aparte de servir para comprender los procesos de adopción y los juicios de valor de los usuarios, participantes o clientes como ayuda a la toma de decisiones de los responsables políticos sobre el tema (lo cual sería en definitiva y realmente el *quid* de la cuestión).

Resumiendo las recomendaciones del *Comité de Estándares de Evaluación* (Cuadro N° 1), básicamente debería reunir en un óptimo equilibrio las cuatro características de utilidad (ser útil y práctica), exactitud (ser técnicamente adecuada), viabilidad (ser realista y prudente) y conveniencia (o realizarla de forma legal y ética).

UTILIDAD	VIABILIDAD	CONVENIENCIA	EXACTITUD
U1. <i>Identificación de la audiencia.</i> Identificación de personas afectadas por la evaluación.	F1. <i>Procedimientos prácticos.</i> Reduciendo la desorganización mientras se obtiene información.	P1. <i>Orientación del servicio.</i> La evaluación debe servir a las necesidades de los participantes.	E1. <i>Documentación del programa.</i> Clara y precisa. E2. <i>Análisis del contexto.</i>
U2. <i>Credibilidad del evaluador.</i> Los evaluadores deben ser competentes.	F2. <i>Viabilidad política.</i> Planificada la evaluación con antelación a las diferentes posiciones de los grupos de interés.	P2. <i>Acuerdos formales.</i> Las obligaciones deben constar por escrito.	E3. <i>Descripción de propósitos y procedimientos.</i>
U3. <i>Amplitud y selección de la información.</i> Que incluya preguntas pertinentes sobre el programa.	F3. <i>Eficacia del coste.</i> La información debe tener valor suficiente.	P3. <i>Derechos de los sujetos.</i> Se deben respetar los derechos de los sujetos.	E4. <i>Fuentes confiables de información,</i> para juzgar su adecuación. E5. <i>Información válida.</i>
U4. <i>Identificación de valores.</i> Describir perspectivas para interpretar hallazgos.		P4. <i>Interacciones humanas.</i> Respetar la dignidad de los participantes.	E6. <i>Información fiable.</i>
U5. <i>Claridad del informe.</i> Información importante del programa.		P5. <i>Evaluación completa y clara.</i> De los puntos fuertes y débiles del programa.	E7. <i>Información sistemática.</i> Se debe revisar sistemáticamente.
U6. <i>Oportunidad y difusión del informe.</i> Los hallazgos se deben difundir entre los usuarios.		P6. <i>Revelación de hallazgos.</i> Difusión y diseminación de los hallazgos.	E8. <i>Análisis de la información cuantitativa.</i> E9. <i>Análisis de la información cualitativa.</i>
U7. <i>Impacto de la evaluación.</i> Planificar la evaluación para que penetre en los usuarios.		P7. <i>Conflicto de interés.</i> Realizado con apertura y honradez. P8. <i>Responsabilidad fiscal.</i> Justificación de los gastos en recursos.	E10. <i>Conclusiones justificadas.</i> E11. <i>Informe imparcial.</i> E12. <i>Metaevaluación.</i>

Cuadro N° 1. Normas de Evaluación de Programas (*The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* y Sanders, 1994).

La evaluación de programas como los de Educación de Adultos, Integración Escolar o programas de introducción de medios audiovisuales, informáticos y de NTIC en los centros (Gallego, 1997) podría regirse por criterios o principios como éstos, que son amplias normas de valor que pueden servir de guía general; al igual que los programas de Formación Permanente que en este momento nos ocupan. Más concretamente, tres ejes configuran las líneas básicas de este estudio: Desarrollo Profesional del Docente, Evaluación y Organización Escolar. Fundamentan la *Evaluación de la Formación Permanente*, que entendemos como un tipo de evaluación encaminada al desarrollo profesional de los profesionales cualitativa, basada en el juicio y en la participación de los implicados. Aparecen en forma gráfica en la Figura N° 1.



Figura N° 1. Ámbitos de trabajo para la construcción de un modelo de evaluación de programas formativos del profesorado

El primero, el *Desarrollo Profesional del Docente* (con los innumerables sinónimos que están siendo utilizados) describe las acciones de mejora personal y profesional del profesor desde el momento en que, tras haber terminado su formación inicial, se incorpora al mundo del trabajo en la enseñanza. La Formación del Profesorado debe de ser considerada como un continuo que comienza con la incorporación del estudiante a los centros de formación para la adquisición de los conocimientos pertinentes a su papel de futuro profesor y que termina con la jubilación, la retirada de la profesión o el acceso a determinados puestos no docentes dentro del ámbito mismo de la enseñanza.

El Ministerio de Educación y Ciencia (1994) ha sintetizado las modalidades y programas de formación permanente del profesorado: formación en centros, cursos, grupos de trabajo y seminarios, programa de formación para el profesorado de idiomas, programa de formación para equipos directivos, programa de formación del profesorado de formación profesional, programa de formación del profesorado de tecnología en la educación secundaria obligatoria, programa de formación en intervención psicopedagógica, orientación y tutoría, incorporación de los temas transversales en formación del profesorado, programas dirigidos a colectivos específicos, programas internacionales, programas de autoformación del profesorado, formación del personal de la red de formación permanente.

El segundo, la *evaluación*, se puede definir de forma general como la determinación del valor de una cosa, y la "evaluación de programas educativos" como las acciones que se emprenden para juzgar el valor o utilidad de un programa destinado a la mejora de temas educativos (Keeves, 1988;

Landsheere, 1985; Walberg y Haertel, 1990). Aunque, como señala Medina (1991), existan distintos estudios de evaluación en distintos campos y áreas de conocimiento, nuestro interés se centra en los procedimientos de evaluación de programas educativos, encontrando una gran diversidad de modelos explicativos que "prescriben" o "describen" el proceso evaluativo (Worthen y Sanders, 1987; Stronge, 1991; Stufflebeam y Shinkfield, 1987). De Vicente (1993) piensa que es fundamental formularse tres preguntas esenciales: ¿Qué se debe evaluar?, ¿para qué se evalúa? y ¿con qué medios?.

La evaluación de programas puede realizarse siguiendo: a) procedimientos cuantitativos en los que se emplean experimentos para medir las relaciones hipotéticas entre variables seleccionadas y se utilizan técnicas estadísticas (Weiss, 1991; Blanco Villaseñor, 1992; Ayers, 1989; Centra, 1989), b) procedimientos cualitativos en los que se emplean técnicas como el estudio de caso, entrevistas, observaciones, etc. (Eisner, 1991; Patton, 1987; 1990; Ramírez, 1992), o c) procedimientos mixtos mediante triangulaciones de datos con distintos métodos o testimonios opuestos. Las distintas concepciones de la evaluación dan lugar a distintos tipos de evaluadores, adquiriendo así papeles de controladores, asesores, supervisores, etc.

La importancia del tercero, la *Organización escolar*, se deriva de que los sistemas educativos surgen como respuesta a las necesidades de la comunidad y de los ciudadanos concretos, como un conjunto de servicios destinados a lograr metas consideradas valiosas y útiles; para su logro se hacen cuantiosas inversiones en terrenos y edificios, se les dota de medios humanos, se asignan recursos materiales, se invierte en reciclaje del profesorado. La importancia de evaluar en qué medida se consiguen dichas metas se deduce de la propia valía de éstas, así como de la carga representada por los recursos que a su logro se destinan. ¿Qué sentido tendrían las inversiones en material y recursos si no influyeran en los resultados? o, más aún, ¿para qué esforzarse en la formación, inicial y permanente, del profesorado, si no es porque se asume su incidencia en la mejora de la calidad?. La evaluación del sistema educativo y sus componentes es fundamental pues sin ella desconoceríamos la eficacia de los mismos.

El mayor esfuerzo evaluador se ha realizado, históricamente, en el aula y dentro de ella, ha sido el alumno quien ha recibido la atención evaluadora. Aún hoy día, la exigencia de *accountability* requiere que la influencia del aprendizaje en el estudiante resulte ser un principal foco en la evaluación de los programas de desarrollo del *staff* (Guskey y Sparks, 1991). Ante esto, los resultados de la línea de investigación sobre escuelas eficaces hacen ver que determinados comportamientos del profesorado, ciertos climas en aulas y centros, algunas formas de organización... dan lugar a niveles más elevados de eficacia y la necesidad de extender la evaluación, más allá del alumno, a los profesores y sus programas, al propio material, a las aulas y, por qué no, al centro educativo como unidad, en la medida en que pueda ser un elemento reforzador de los comportamientos, actitudes y deseos optimizadores de cada uno de sus integrantes, es un principio cada vez más asumido (Pérez Juste, 1989; Sabirón, 1990; Santos Guerra, 1990; Guskey and Sparks, 1991).

Esta visión más amplia de la evaluación dirigida al centro como unidad, proporciona beneficios tales como: mejora de la calidad del servicio educativo, comprensión de las dimensiones del programa, desarrollo de la profesión docente a través de la reflexión sobre la práctica, control democrático de la educación y elaboración de teoría sobre la escuela (Santos, 1990). No obstante, entre las variables a las que se suele asignar especial relevancia y superior incidencia en la calidad, destacan preferentemente: 1) organización, 2) relaciones humanas capaces de configurar climas acogedores y 3) capacitación psicopedagógica del profesorado sobre todo trabajando conjuntamente, en equipo. La organización es probablemente la variable clave para conseguir calidad de la educación tanto cuando se entiende como resultado como en su dimensión de proceso. La valoración de la organización debe enfrentarse tanto desde la coherencia de los diferentes sistemas entre sí cuanto desde su relación con los fines y objetivos

del centro; en realidad, una determinada estructura organizativa es correcta o incorrecta en la medida en que es adecuada a los fines que persigue, y es eficaz en tanto en cuanto su desarrollo sea funcional, sin más tensiones y conflictos que los que su propia naturaleza pueda asumir sin que afecten a la buena marcha del centro.

En España se han realizado importantes trabajos en torno a la evaluación de la formación permanente del profesorado, como el estudio de Antúnez y *otros* (1987), en la Universidad Autónoma de Barcelona, Villar (1994), De Vicente (*Dir.*) (1993), De Miguel (1991), y De Vicente y *otros* (en prensa).

### 3. OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En conjunto, el proyecto de investigación traza como propósito fundamental, en un primer momento, el detectar elementos/criterios esenciales para la construcción de un sistema de evaluación de programas. Ello implica, por una parte, combinar múltiples fuentes de evidencia en el contexto de trabajo del profesor (sondeos nacionales, literatura de investigación, observaciones, entrevistas, memorias provinciales y de CEPs...); y, por otra, determinar los factores que influyen en los profesores para que pongan más énfasis en su propio desarrollo profesional.

Entre otros objetivos, tratamos de estructurar, validar y fiabilizar un modelo de evaluación de programas que promueva el desarrollo profesional de los profesores.

El diseño de la investigación se corresponde con las siguientes fases:

*Primera etapa.* Desarrollo de un marco conceptual basado en resultados de la investigación y en los intereses de los posibles usuarios (profesores, administradores y políticos de la educación), obteniéndose el compromiso y cooperación de los participantes así como un número limitado de elementos, minimizando de este modo la complejidad de la información. Formalización de seminarios con los diferentes usuarios y establecimiento de prioridades.

*Segunda etapa.* Toma de decisiones y puesta en práctica un método de recopilación de datos, con el fin de disponer de un complejo de elementos / criterios que pudieran emplearse en la construcción del modelo. Recogida de evidencias para organizar el sistema de datos, trabajando con usuarios y proveedores de datos para el establecimiento de las normas que produzcan datos comparables.

*Tercera etapa.* Análisis de evidencias y evaluación (validación y fiabilización) del modelo, así como exploración de acciones alternativas. Construcción de tablas y matrices sumarizadoras de los datos.

*Cuarta etapa.* Edición de los datos y redacción del informe final de la investigación.

Hasta el momento, y tras completar la primera etapa, nos encontramos en la fase de elaboración del modelo de evaluación.

### 4. METODOLOGÍA

La investigación sobre evaluación de profesorado debe ser enmarcada dentro de una tradición de investigación determinada, por cuanto comporta procedimientos metodológicos diferentes. En nuestro caso, renunciamos de entrada a la búsqueda de procedimientos basados en la responsabilidad ("*accountability*") y -frente a otros modelos como el basado en la investigación, el basado en la medida, el basada en la obligación (Scriven, 1988)- nos centramos en un tipo de evaluación encaminada al desarrollo profesional de los docentes (McGreal 1988, Denham 1987) y, por tanto, en un tipo de

evaluación cualitativa, basada en el juicio (Scriven, 1988) y en la participación (Cousins y Earl, 1992).

El procedimiento de obtención de información está referido a profesores que reciben formación a través de cursos diseñados y desarrollados en los CEPs y asimilados y de programas de formación en centros. En este momento del transcurso de la investigación nos encontramos detectando elementos/criterios esenciales para la construcción de un sistema de evaluación de programas para el desarrollo profesional de los docentes, de acuerdo al procedimiento que mostramos, en forma de esquema, en la Figura N° 2. Consta de cinco fases en las que partimos de la revisión de literatura y de documentos elaborados por la administración educativa sobre la formación permanente (Memorias de CEPs y Planes provinciales de formación), para la extracción de un conjunto de indicadores (*Fase 1*). En la *Fase 2* el total de los indicadores así obtenidos son sometidos a revisión por parte de un conjunto de jueces expertos en diferentes ámbitos (Formación del profesorado, Medios y materiales, Organización escolar, Diseño y desarrollo curricular, etc.), quienes los depuran, refinándolos en cuanto a su formulación (redacción, reiteraciones, etc.).

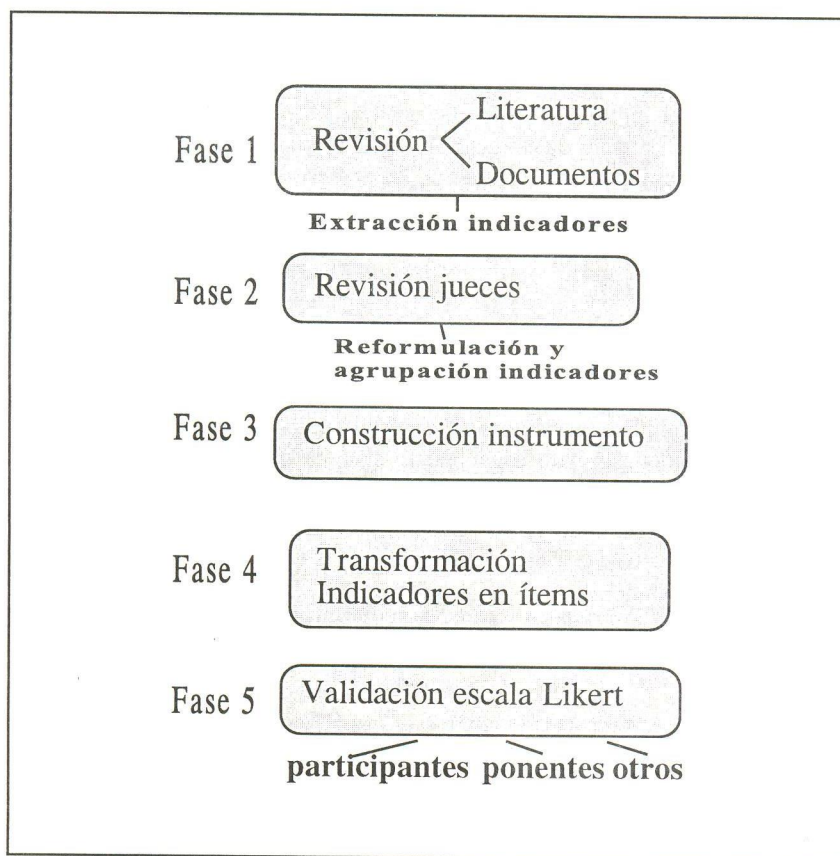


Figura N° 2. Procedimiento de elaboración de un modelo para la evaluación

Los indicadores se agrupan en torno a los siguientes ámbitos: Organización, Participantes,

Ponentes, Implicaciones, impactos y resultados del programa, Evaluación, Desarrollo, Contenidos, Medios y materiales, y Programa en sí. Reunimos en la Figura N° 3 una ejemplificación referente a cada uno de ellos.

CATEGORÍAS DE INDICADORES	
UNIDADES TEMÁTICAS	INDICADORES (Ejs.)
CONTENIDOS	"24. Relevancia de los contenidos impartidos..."
DESARROLLO	"297. Clima social positivo entre asistentes y formadores en el curso..."
EVALUACIÓN	"225. Valoración de la necesidad del programa..."
IMPLICACIONES, IMPACTOS Y RESULTADOS DEL PROGRAMA	"67. El programa promueve una actitud reflexiva en los profesores..."
MEDIOS Y MATERIALES	"157. Facilitación de los materiales y documentos necesarios..."
ORGANIZACIÓN	"3. Duración adecuada del curso..."
PARTICIPANTES	"9. Grado de disponibilidad de los participantes..."
PONENTES	"195. Formador que emplea variedad de métodos didácticos..."
PROGRAMA EN SÍ	"247. Grado de practicidad..."

Figura N° 3. Categorías de indicadores para la evaluación

Como muestra, la unidad temática "MEDIOS Y MATERIALES" comprende, a su vez, indicadores como los siguientes: "Dotación de medios disponibles", "Empleo de los medios como instrumento y no como fin", "Relevancia de los medios usados", "Aplicación de medios eficaces", "Variedad de materiales didácticos (guías, informes, síntesis, etc.)", "Evaluación de los medios utilizados", "Conocimiento de recursos y materiales", "Uso correcto del material", "Utilización de material útil para favorecer el diálogo y la participación", etc.

A continuación se procederá a la construcción de un instrumento para la evaluación en forma de escala Likert (*Fase 3*), para posteriormente proceder a la transformación de indicadores en ítems (*Fase 4*).

Cada uno del total de los 306 indicadores obtenido hasta el momento va a ser sometido después (*Fase 5*) a un proceso de validación por parte de los tres colectivos de implicados en el desarrollo de programas formativos: "Profesores participantes", "Formadores o ponentes", y "Otro personal en



relación con el desarrollo profesional" tales como inspectores, asesores de CEPs, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

- Antúñez y otros (1987). *L'Avaluació de Plans de Formació Permanent del Professorat*. Barcelona: ICE de la UNiversidad Autónoma.
- Ayers, J. B. (1989). Use of mail surveys to collect information for program improvement. En J. B. Ayers y M. F. Berney (Eds.), *A practical guide to teacher education evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Blanco Villaseñor, A. (1992). Aplicaciones de la teoría de la generalizabilidad en la selección de diseños evaluativos. *Bordón*, 43 (4), 431-460.
- Centra, J. A. (1989). Assessment of faculty in teacher education programs. En J. B. Ayers y M. F. Berney (Eds.), *A practical guide to teacher education evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- De Vicente, P. S. (1993): "Componentes del liderazgo escolar". En Villar, L.M. y De Vicente, P. (Eds.): *La promoción de decisiones reflexivas en una cultura de comunidad escolar*. Madrid: Cincel.
- De Vicente, P. S. (Dir.) (1993): *Creencias pedagógicas y evaluación del programa de la función directiva*. Memoria de Investigación presentada al Concurso de Cátedra de Universidad.
- De Vicente, P. S. y otros (1993): "Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio". *Revista de Investigación Educativa*, 22, 2º semestre, 105-116.
- De Miguel, M. (1991): "Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria". En De Miguel, M., Mora, J.G. y Rodríguez, S. *La Evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, 341-370.
- Eisner, E. W. (1991): *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Gallego, M. J. (1997): *La tecnología educativas en acción*. Granada: FORCE.
- Guskey, T. R. and Sparks, D. (1991): "What to Consider When Evaluating Staff Development". *Educational Leadership*, 49 (3), 73-76.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994): *The Personnel Evaluation Standards 2nd Edition. How to Assess System for Evaluating Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Keeves, J. P. (1988): *Educational research, methodology, and measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Landsheere, G. (1985): *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa*. Barcelona: Okios-Tau.
- Medina, A. (Coord.) (1991): *Teoría y Metodología de la Evaluación*. Madrid: Cincel.
- M.E.C. (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid: M.E.C.
- Patton, M. Q. (1987): *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, London: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Pérez Juste, R. (1989): *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Ramírez, J. L. (1992): "La retórica como lógica de la evaluación". *Bordón*, 43 (4), 407-420.
- Sabiron, I. (1990): *Evaluación de Centros Docentes. Modelo, Aplicaciones y Guía*. Zaragoza: Central de Ediciones.
- Santos, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y Práctica de la evaluación cualitativa de los*

*Centros Escolares*. Madrid: Akal.

- Stronge, J. H. (1991): "The Dynamics of Effective Performance Evaluation Systems in Education: Conceptual, Human Relations, and Technical Domains". *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (1), 31-53.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/ M.E.C.
- Villar, L. M. (Dir.) (1994): *Marco conceptual para el diseño de sistemas integrados de evaluación de programas de desarrollo profesional del docente en centros educativos*. Granada: (documento inédito fotocopiado).
- Walberg, H. J. y Haertel, G. D. (Eds.) (1990): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press.
- Weiss, C. H. (1991): *Investigación evaluativa*. México: Trillas.
- Worthen, B. y Sanders, J. (1987): *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.