



**PUBLICA**

Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana

**DIRECTOR**

Castillejo y Gómez, Enrique

**CONSEJO EDITOR**

Dr. González Bertolín, Aurelio

Dr. Sanz Ponce, Roberto

**COMITÉ CIENTÍFICO**

Dr. Bernal Guerrero, Antonio. Catedrático (Universidad de Sevilla)

Dr. Cánovas Leonhardt, Paz. Prof. Titular (Universitat de València)

Dr. Castillejo Brull, José Luis. Catedrático (Universitat de València)

Dr. Colom Cañellas, Antoni J. Catedrático. (Universitat Illes Balears)

Dr. Escámez Sánchez, Juan. Catedrático (Universitat València)

Dr. García Llamas, José Luis. Prof. Titular (UNED)

Dr. Gargallo López, Bernardo. Catedrático (Universitat de València)

Dr. Gómez Ocaña, Concha. Prof. Titular (Universitat de València)

Dr. Gonzalez Such, José. Prof. Titular (Universitat de València)

Dr. Jornet Meliá, Jesús. Catedrático (Universitat de València)

Dr. López Martín, Ramón. Catedrático (Universitat de València)

Dr. Rodríguez Neria Teófilo. Catedrático (Universidad de Oviedo)

Dr. Touriñan López Jose Manuel. Catedrático (Universidad Compostela)

Dr. Vázquez Gómez Gonzalo. Catedrático (Universidad Complutense)

**COMITÉ PROFESIONAL**

Lic. Abad Más, Luís

Lic. Císcar Cuñat, Esther

Lic. De Lorenzo Gianfranco

Lic. Lopez Luján, Elena

Lic. Martinez Concepción Vázquez

Lic. Modesto Vila, Montserrat

Lic. Mondejar Alarcón, Javier

Dra. Pérez Pérez, Nélida

Lic. Prieto Rubio, Vicent

Lic. Quetglás Más, Jose J.

Lic. Sánchez Marchori, Mar

**DISEÑO Y MAQUETACIÓN** Josep Medina Torres

**ADMINISTRADOR DEL SITIO** Ramiro Velay Mansilla

**LUGAR DE IMPRESIÓN** Valencia

**DIRECCIÓN**

C/Cronista Carreres nº3, 2ºB

46003 Valencia. España

**TELÉFONO** 96 351 95 22

**EMAIL** [revistacronica@copypcv.org](mailto:revistacronica@copypcv.org)

**[www.revistacronica.es](http://www.revistacronica.es)**

**ISSN** 2445-2440

**Edita:** Versatil

# CRÓNICA

REVISTA CIENTÍFICO PROFESIONAL  
DE LA PEDAGOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA

## SUMARIO

Artículo	Pág.
Desafíos y tensiones del sistema educativo del siglo XXI. Una mirada desde la pedagogía Aurelio González Bertolín, Roberto Sanz Ponce	5
Estudio exploratorio para la creación de un cuestionario de evaluación de formación en emprendimiento social Antonio Bernal Guerrero, Macarena Donoso González	19
H. Maturana, las complejidades circulares y la educación Luís Ballestere Brage, Antonio J. Colom Cañellas	37
Además de enseñar, hay que educar y eso requiere competencias adecuadas José Manuel Touriñán López	51
Arte, ciencia y profesión. Hacia una cultura identitaria de la pedagogía Ramón López Martín	75
Formación y perfeccionamiento de los profesionales de la educación. Una clave curricular imprescindible: las “prácticas” José-Luís Castillejo Brull	87
El arte de pensar y de sentir en educación infantil con el <i>Método Braini Emotions</i> Nérida Pérez, Alfred Figueras, José Miguel Mestre, María José Moltó, José Luís Guillén	93
La mediación familiar como estrategia socioeducativa Paz Cánovas Leonhardt, Piedad M.ª Sahuquillo Mateo	105



## LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COMO ÁMBITO DE ESPECIALIZACIÓN PROFESIONAL

Jornet, J. M.

González-Such, J.

Perales, M. J.

Sánchez-Delgado, P.<sup>1</sup>

*Grupo de Evaluación y Medición Educativas (GEM-Educo) Depto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.  
Universitat de València (España)*

Fecha de recepción y de aceptación: XX de XXXXXXX del XXXX, XX de XXXXX del XXXX

**Resumen:** En este artículo se presenta una revisión acerca de la Medición y Evaluación Educativas como ámbitos de profesionalización. La evaluación ha ido instaurándose en nuestra sociedad, en especial respecto a la Educación. Hay prácticas evaluativas a nivel nacional e internacional acerca de la gran mayoría de factores implicados en la educación: alumnado, profesorado, instituciones educativas, programas de intervención, materiales, sistemas educativos... Para ejercer la función profesional en evaluación, es necesario identificar cuáles son las competencias clave a desarrollar. En este trabajo se revisan la evolución histórica del perfil profesional del evaluador hasta la actualidad, así como las competencias que se necesitan para el ejercicio profesional. Asimismo, se realiza una propuesta acerca de los elementos a considerar en la formación de evaluadores, y se identifican los factores que afectan a la deontología profesional que se implica en la actuación evaluativa.

*Palabras clave:* Medición Educativa, Evaluación Educativa, Profesionalización de la Evaluación, Competencias del evaluador profesional, Formación de evaluadores, Ética profesional en evaluación.

**Abstract:** This paper presents a review about Educational Measurement and Evaluation as a field of professionalization. The evaluation has been established in our society, especially with regard to Education. There are national and international evaluation practices on the vast majority of factors involved in education: students, teachers, educational institutions, intervention programs, materials, and educational systems ... To exercise the professional role in evaluation, it is necessary to identify which are the key competencies to be developed. In this work the historical evolution of the professional profile of the evaluator until the present time, as well as the competences that are needed for the professional exercise are reviewed. Likewise, a proposal is made about the elements to be considered in the training of evaluators, and are identified the factors that affect professional ethics that are involved in evaluative action.

*Keywords:* Educational Measurement, Educational Evaluation, Professionalization of the Evaluation, Competences of the professional evaluator, Training of evaluators, Professional ethics in evaluation.

<sup>1</sup> Grupo GEM: [www.uv.es/gem](http://www.uv.es/gem) (integra grupos GemEduco e InnovaMide); correo de contacto para artículo: [jornet@uv.es](mailto:jornet@uv.es)

## 0.- INTRODUCCIÓN

La Asociación Internacional de Evaluación (IEA, por sus siglas en inglés) comenzó sus estudios de evaluación en la década de los cincuenta del s. XX y en otros países era ya frecuente observar que la calidad de la educación se evaluaba: los actores de la educación, los programas de intervención, las instituciones y sistemas educativos... En nuestro país el impacto fue posterior. En especial, en la última década del s. XX hemos venido observando que la evaluación de los procesos educativos se ha ido instaurando cada vez con mayor fuerza.

En la actualidad referencias internacionales como los Proyectos PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE, TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) o PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), ambos de la IEA –por ejemplo-, o nacionales como las Evaluaciones Diagnósticas realizadas por el Estado Español o en la Comunidades Autónomas, son informaciones frecuentes que se han ido integrando en el devenir social acerca de los procesos educativos.

Asimismo, la evaluación de instituciones educativas, bien como intervenciones con enfoque formativo para mejorar su calidad organizacional, como otras con orientación de rendición de cuentas, para demostrar sus características y valor, se han ido poniendo en marcha como actividades habituales tanto a nivel internacional como nacional.

Por otra parte, la evaluación de los docentes se ha ido instaurando en el panorama internacional en muchos países, en todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil a la Superior. En nuestro país, además de los procesos que se dan en general para el acceso a la función docente en todos los niveles educativos, desde 1989, la evaluación del profesorado universitario se ha consolidado con consecuencias importantes para el ejercicio y desarrollo de su carrera profesional.

Los factores que pueden explicar tal evolución los podemos sintetizar en:

- las sociedades democráticas han ido integrando en su evolución durante el siglo pasado principios de revisión sistemática de las actuaciones de sus gobiernos, y
- la sociedad de mercado ha ido generando la necesidad de desarrollar políticas para asegurar la calidad de la producción como medio para mejorar la competitividad.

Estas tendencias –rendición de cuentas y control de la calidad e innovación- se trasladaron también al hecho educativo, precisamente por ser identificado –junto a la salud y la justicia- como uno de los pilares fundamentales del Estado del Bienestar. De este modo, las actividades evaluativas se fueron instaurando progresivamente como instrumentos de ayuda tanto para ofrecer de forma sistemática una rendición de cuentas a la sociedad, así como para dinamizar la mejora y la innovación de profesionales, procesos, instituciones y sistemas.

En cualquier ámbito social se ha producido una traslación de ambos fenómenos, integrando a la Evaluación como instrumento de gestión. A nivel macro-analítico, como ayuda para orientar las políticas públicas y, en el nivel micro-analítico, para la mejora de los procesos y programas de intervención. En este marco, se han convertido como hechos habituales la evaluación de sistemas e instituciones educativas, más allá de usos frecuentes de evaluación de personas (selección de estudiantes para el acceso, certificación de egreso, evaluación de docentes, directivos...).

Superados los debates que orientan los planteamientos epistemológicos, metodológicos y pragmáticos que caracterizaron las últimas décadas del siglo pasado, y que están a la base de la concepción científica de la evaluación educativa (Cook y Reichardt, 2000), se puede señalar que en la actualidad se asume de manera generalizada una posición integradora, basada en la complementariedad metodoló-

gica (cuantitativa/cualitativa) –Bericat, 1998; Lozares, Martín y López, 1998- y que supedita la elección del método a las características del objeto de evaluación, es decir, se prioriza en la elección de la metodología el análisis de las características de aquella que pueda servir mejor para representar la realidad a evaluar. Desde esta posición, la definición de Evaluación que adoptamos en 2004 en el Grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de València, y que sigue presente en nuestras actuaciones, es la siguiente: “Proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora”.

Respecto a la definición mencionada, queremos realizar algunas puntualizaciones:

- Se trata de un *proceso sistemático*, que se basa en una planificación para diseñar modos de evaluación en los que se garantice la fiabilidad y la validez de la información que sustenta la evaluación y, por tanto, se asegure una interpretación adecuada de los resultados.
- *Se diferencia de la investigación básica*, por ello identificamos su acción con el término *indagación*. Esto es así porque no se pretende desde la evaluación generar conocimiento científico-académico de carácter universal, sino dar respuesta a una necesidad socio-educativa. Además, el evaluador no puede actuar como un investigador que plantea a priori sus hipótesis a comprobar, sino que debe atenerse a las necesidades que se le planteen para dar respuesta a un problema específico y, por último, los participantes en la evaluación son clave tanto para establecer el diseño más plausible que facilite la evaluación, como en todas las etapas del proceso (desde la recogida de información hasta su interpretación), requiriendo además estrategias de comunicación de resultados adecuadas a cada colectivo, con la finalidad de asegurar la utilidad de la evaluación.
- *Implica*, de manera instrumental a la Medición y a las Técnicas Evaluativas, como herramientas de recogida de información. En este sentido, destacar que medir no es sinónimo de evaluar. Evaluar requiere contrastar cualquier medida o información en relación a un criterio de valor.
- Enfatizamos el término “*comprensión de la realidad*” en el sentido de que no pueden tomarse decisiones bien fundamentadas, ni derivar factores de dinamización de la mejora educativa, si no se llega a una comprensión de la realidad evaluada. En este sentido, entendemos la Evaluación, Investigación Evaluativa y Evaluación de Programas como sinónimos.
- *Dado que implica la toma de decisiones, supone un juicio de valor*, por lo que la evaluación es en sí misma una actividad totalmente implicada en posiciones éticas que deben ser atendidas en todo el proceso evaluativo.
- Finalmente, entendemos que *toda actividad evaluativa debe posibilitar la mejora*. Si una evaluación no implica informaciones que sirvan para detectar los elementos a mejorar y los factores para dinamizar la intervención, no es una evaluación auténtica, y se sitúa en el plano de la pseudo-evaluación o, simplemente, en procesos de calificación.
- *Los ámbitos sobre los que se ocupa la evaluación se han ampliado a todo el fenómeno educativo*, tanto en su vertiente formal, como no-formal e informal –ver cuadro 1-.

La estructuración y consolidación de la Evaluación ha llevado, ya desde hace años, a identificarla como un ámbito de profesionalización indudable y que requiere una formación especializada (Pérez-Carbonell, Perales y Chiva, 2009). No obstante, en el desarrollo de la evaluación en nuestro país se observa que buena parte de los responsables de las instituciones de evaluación, así como los encargados de llevarla a cabo, provienen de otros ámbitos y se suele justificar, por parte de quienes tienen la responsabilidad de nombrarlos, por su capacidad de gestión o su competencia política para llevar a cabo esta actividad. A pesar de ello, hay que recordar que se trata de una función profesional especializada y que, sobre esta base de especialización, se podría en todo caso argumentar la capacidad de

gestión o política –que como posteriormente veremos está inmersa en las competencias profesionales del evaluador-, pero nunca sustituirla.

Es necesario crear una cultura de evaluación en todos los colectivos implicados. Buena parte de los problemas que se observan derivados o asociados a los procesos de evaluación devienen de esa falta de cultura que se observa desde quienes deciden hasta los implicados o evaluados.

Actores de la Educación: Personas	Organizaciones Educativas	Elementos Formales de Materialización de la Intervención Educativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos/as</li> <li>• Profesores/as</li> <li>• Agentes de la Educación (Personal de apoyo, Directivos, Inspectores, Administradores...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas educativas y socioeducativas</li> <li>• Sistemas Educativos</li> <li>• Instituciones Educativas</li> <li>• Agrupaciones organizativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyectos</li> <li>• Diseños Curriculares</li> <li>• Programas</li> <li>• Materiales didácticos (tradicionales y basados en Nuevas Tecnologías)</li> </ul>

Cuadro 1. Ámbitos de actuación en la evaluación educativa.

En este artículo realizaremos una breve revisión acerca de la evolución del perfil profesional del evaluador educativo, las competencias que debería tener, los procesos para su formación y los componentes éticos y de deontología profesional.

## 1.- LA EVOLUCIÓN DEL PERFIL DEL EVALUADOR EDUCATIVO

Como posteriormente comentaremos, entendemos que en la actualidad el perfil del evaluador educativo reúne características propias de una profesión o, en su caso, de una función profesional. En este caso, propia de los profesionales de las Ciencias de la Educación.

Este reconocimiento implica, a su vez, un nivel de exigencia muy elevado en cuanto a la formación y especialización de las personas que realicen estas funciones. Ciertamente, se podría señalar que ello abre un camino de profesionalización evidente.

Tal como señalan Touriñán, Rodríguez y Lorenzo (1999: 62):

La profesión o el grupo profesional se identifica con el conjunto de actividades en las que se aplica un conocimiento por medio de personas expertas y cumpliendo lo que denominamos rasgos internos mínimos de la condición genérica del rol profesional que son los siguientes: Actividad específica, Conocimiento especializado, Formación técnica reglada, Satisfacción de una necesidad o demanda social, Reconocimiento social.

En este caso, es obvio que se dan todos los rasgos internos, si bien es necesario comenzar a desarrollar lineamientos para que puedan desarrollarse programas de formación reglados que satisfagan la necesidad de formar evaluadores/as de alta calidad y especialización.

Nos atreveríamos a decir que estamos asistiendo al nacimiento formal de una profesión que, por otra parte, existe de manera informal en todos los países democráticos que comprometen en su gestión procesos evaluativos. Por otra parte, y tal como señala McDonald (1995: 17):

Las profesiones cumplen en general un papel social importante en tanto en cuanto po-

seen una ética de servicio y representan necesidades de los ciudadanos frente al gobierno, organizándose en forma de grupos de presión para poder asegurar una liberación suficiente de recursos económicos para hacer frente a las necesidades sociales.

Más allá de la referencia a la organización de profesionales que señala, o su papel ante los administradores y/o responsables de la educación, es necesario resaltar un componente que nos parece fundamental: la *ética de servicio*.

Como señalamos anteriormente, la evaluación, como actividad profesional orientada a ofrecer respuestas sociales, implica aportar juicios de valor. En todo juicio está implícita la necesidad de que se apoye en posiciones éticas muy bien fundamentadas.

La evolución del perfil del evaluador educativo se ha ido desarrollando a través de la Historia de la Educación y la Evaluación como respuesta a las necesidades sociales planteadas en cada momento y el nivel y posiciones epistemológicas del desarrollo científico y metodológico de las Ciencias Sociales en general, y de la Ciencias de la Educación, en particular—ver cuadro 1—. En esta línea la Evaluación se considera una de las materias instrumentales y aplicadas (Castillejo, 1984; Jornet, Sánchez-Delgado, y Leyva, 2009)

Se pueden identificar características más precisas acerca de este perfil a partir de los siglos XVI al XIX. En estas dos etapas proliferan los estudios evaluativos para los gobiernos de Gran Bretaña y EE.UU. de Norteamérica, siendo fundamentalmente aproximaciones de tipo estadístico, por lo que el perfil en ese momento correspondía fundamentalmente al de un Analista de Datos.

En la Etapa de los Tests (1900-1929) los estudios se centran sobre la medición/evaluación de habilidades y conocimientos de los estudiantes. Las formulaciones primigenias de Spearman que servirán de base para el desarrollo de la Teoría Clásica de Tests, las aportaciones de diversos autores (Spearman, Thurstone...) sobre análisis multivariado —en especial sobre Análisis Factorial como base para la construcción teórica de la Teoría del Rasgo Psicológico (Inteligencia, Personalidad...)-, la aparición del primer test de inteligencia en Francia (Alfred Binet) dirigido precisamente para usos de escolarización, de forma que se pretendía diferenciar entre aquellos niños capaces de integrarse en el sistema de aquellos otros que pudieran presentar dificultades. Estos avances y usos definen un perfil de evaluador como Psicómetra.

En las siguientes etapas se va redefiniendo el perfil del evaluador educativo. Desde 1930 (Etapa de la Inocencia), pasando por la Etapa Tyleriana, hasta 1972 (final de la Etapa de la Expansión), las evaluaciones se orientan hacia la comprobación del cumplimiento de objetivos, el desarrollo del currículum, detectar sus diferencias y el análisis de la eficacia institucional. El evaluador se identifica prácticamente con el de investigador educativo y, por influencia de las Ciencias Naturales sobre las Sociales, se alinea con posiciones neo-positivistas, incluyendo la psicometría.

Entre 1973 y 1980 se puede considerar que se produce la Etapa de la Profesionalización. Buena parte de investigadores educativos y psicológicos, en especial los psicómetras, se involucran en estudios evaluativos en educación, llevando a autores tan destacados como Lee J. Cronbach (1981, 1982) —una de las máximas figuras de la Psicometría— a afirmar la profesionalización de la Evaluación de Programas. En esta etapa y hasta la actualidad, las evaluaciones se orientan hacia todos los elementos educativos (personales, organizacionales y materiales), y se incrementa el impacto de la evaluación de manera generalizada en Europa y América. Adicionalmente, la internacionalización de la evaluación es un hecho. El influjo que han tenido en ellos los estudios internacionales (por ejemplo, *Education at a Glance* o Proyectos de publicación periódica como PISA, TIMSS, PIRLS,...) ha sido decisivo y los gobiernos están atentos a sus resultados para reconsiderar sus políticas.

Desde el punto de vista metodológico hay que destacar dos fenómenos trascendentes:

- El impulso de planteamientos cualitativos en la Investigación Educativa también impregna la evaluación. El debate que se produjo a finales del s. XX se relaja con planteamientos basados en la complementariedad metodológica, cuantitativa-cualitativa, al reconocer que cada objeto y finalidad evaluativa puede requerir de un enfoque metodológico o de ambos, pues la complejidad del hecho educativo necesita de planteamientos no excluyentes, dado que ninguno satisface todas las necesidades implicadas en la evaluación.
- En el desarrollo de instrumentos de medición/evaluación del desempeño, rendimiento o logro educativos, a partir de los años 60 del s. XX se comienza a desarrollar la corriente de la Evaluación Criterial (Glaser y Klaus, 1962; Berk, 1980, 1984; Hambleton, 1980; Jornet y Suárez, 1989a, 1989b). Los factores que argumentan el nacimiento de estas nuevas posiciones se basan principalmente en dos:
  - a) el rendimiento o logro educativo no puede concebirse con las mismas características que un rasgo psicológico, pues el rendimiento es la expresión de una intervención intencional orientada a producir cambios en las personas y, por ello, la distribución ideal que demuestra la calidad de la intervención no podría representarse como un rasgo psicológico<sup>1</sup>; y
  - b) las decisiones que deben tomarse a partir de los instrumentos de medida en educación se deben basar en criterios absolutos de calidad acerca del aprendizaje o nivel de logro educativo<sup>2</sup>.

La consecuencia, dada la ampliación de paradigmas de referencia y la inclusión de nuevas aportaciones de Medición Educativa, es que el perfil profesional que se configura ya en esta etapa es el de Investigador Evaluativo en Educación, como sinónimo de Evaluador Educativo.

De este modo, el perfil del evaluador en este proceso histórico ha ido evolucionando, y adquiriendo un contenido más específico y concreto. Las funciones de evaluación ocupan hoy un lugar claro y muy relevante en cualquier proceso de gestión educativa. Pero además el rol profesional de evaluador (o de auditor, en determinados contextos) adquiere entidad propia. Las notas características de este perfil se pueden concretar así:

- El objeto de su atención se amplía, desde aspectos específicos centrados en los estudiantes, hasta involucrar toda la red de variables que se dan en el hecho educativo.
- Desde el punto de vista epistemológico, se amplía el espectro de lo cuantitativo a lo cualitativo, apostando ahora por la complementariedad metodológica.
- La Psicometría no es la única referencia. Comienza a desarrollarse la Medición Educativa como ámbito complementario y específico de la misma, orientada a atender los problemas específicos de medir rendimiento o desempeño educativo (Carver, 1974).
- Desde la década de los 70 del siglo pasado, proliferan propuestas de formación, basadas en una fuerte dotación de bases metodológicas. En especial en universidades del ámbito anglosajón en las que se comienzan a presentar ofertas de Maestrías y Doctorados en Medición y Evaluación Educativas. Esta situación se amplía a algunos países del ámbito Latinoamericano.
- Pasa de ser una función que realizan diversos profesionales (pedagogos, psicopedagogos, maes-

<sup>1</sup> Que se entiende como un rasgo natural presente en todos los sujetos, siendo sus diferencias debidas al nivel en el

<sup>2</sup> Los tests psicológicos nos permiten ordenar a las personas en el rasgo en relación a su población de referencia; es decir, podemos afirmar que alguien es más o menos inteligente que los demás (interpretación relativa, basada en la comparación entre sujetos), pero decir algo así como que “es muy inteligente”, en sí mismo es una falacia, dado que se trata de una afirmación absoluta. Las pruebas estandarizadas de rendimiento deben facilitar una interpretación absoluta: “sabe/no sabe” (dicotómica), o bien, “aún no tiene adquirida la competencia, posee una competencia básica, media o avanzada” (si es graduada).

tros, educadores sociales, sociólogos, psicólogos, economistas, estadísticos, ingenieros...), a tener también unicidad profesional.

- Asimismo, se desarrolla el Asociacionismo Profesional en diversos países.

La variedad de profesionales que se han ido implicando en los programas de evaluación no debe conducir a equívoco. La función profesional propiamente requiere del conocimiento de diversas disciplinas, dependiendo de aquello que sea objeto de evaluación. Por este motivo, si bien la base es identificar la Evaluación Educativa como una función profesional de pedagogos y psicopedagogos –o de otros profesionales de las CC. de la Educación, como Maestros o Educadores Sociales...que se especialicen en ello- es posible que para abordar algunos tipos de proyectos se requiera el concurso de otros especialistas. Por ejemplo, en evaluación de sistemas educativos, es frecuente observar el trabajo de equipos multidisciplinares en los que, además, se integran estadísticos, sociólogos de la educación, economistas o ingenieros informáticos...Con todo, en este tipo de casos, los “super-especialistas” son necesarios y no es óbice para que el Evaluador Educativo tenga las competencias suficientes para interactuar con otros profesionales, siendo quien guía el proceso global de la evaluación. No obstante, como campo emergente es especialmente fácil identificar el intrusismo profesional, de forma que en muchas ocasiones se observa la actuación de profesionales de otras áreas asumiendo funciones para las que no son competentes y ello, en definitiva, se hace notar en la baja calidad con que se producen muchas de las evaluaciones.

La vinculación de muchos de los planes de evaluación educativa con los usos políticos hace que sea especialmente atractiva para quienes, a través de ella, quieran tener más que una aportación técnico-metodológica, una presencia política. La cercanía de la evaluación con la política ya fue descrita por múltiples autores (Cronbach, 1981; 1982). Por estos motivos nos referiremos posteriormente a las competencias profesionales del Evaluador Educativo.

ETAPA	CARACTERÍSTICAS
<b>Inicio: Antecedentes remotos.</b>	a) Investigaciones de los servicios civiles realizadas por oficiales en la antigua China (año 2000 a.C.); b) Cuestionarios evaluativos utilizados en la Grecia clásica por Sócrates y otros maestros como parte de su metodología didáctica (siglo V a.C.).
<b>Siglos XVII - XVIII</b>	Predominio de la racionalidad, frente a la tradición y las supersticiones antiguas. Los avances en las ciencias naturales, los avances políticos vinculados a la Ilustración, y el punto de inflexión que en la filosofía supone el racionalismo de Kant fundamentan ese predominio de la racionalidad. Inicio de la investigación social: a) Petty (1690), “ <i>Aritmética política</i> ”, pretendía analizar las condiciones sociales de su tiempo; b) Introducción de los términos “ <i>Investigación Social</i> ” y “ <i>Estadística</i> ” ( <i>state-istics</i> ) respectivamente en la Constitución de EEUU y en la Enciclopedia Británica.

**Reforma  
(siglo XIX)**

Determinada por la *Revolución Industrial*, que marca la evolución política, económica y social del siglo XIX, y por una mayor intervención del Estado en la regulación de la vida social. Escolarización obligatoria en Francia, Reino Unido y EEUU.

Democratización de la educación y el inicio de la inspección. Avances en la psicometría y la evaluación de rendimiento.

Desarrollo de los investigadores y evaluadores sociales, y de su influencia política.

- Asociaciones de investigación social.
- Movimiento de acreditación de centros.
- En la evaluación de programas aparecen los estudios de Mann y Rice como precedentes de evaluaciones sistemáticas de programas escolares

**Etapa de los Tests (1900-1929)**

Se mantiene la confianza en la ciencia, el método científico y los expertos.

Filosofía de la Ciencia: Neo-positivismo del Círculo de Viena.

Evaluación y Medición son sinónimos. Ambas centradas en la identificación de diferencias individuales, con interpretaciones normativas.

El test: instrumento fundamental en evaluación y medición.

**Etapa Tyleriana  
(1930 – 1945) y de la Inocencia  
(1945-1957)**

Tyler, padre de la Evaluación. La define como el “*proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos pretendidos*”

La evaluación es algo más que la medición, porque implica un juicio de valor, centrado en la consecución de objetivos.

Utiliza tests estandarizados: contribuye al desarrollo de la medición. Primer modelo sistemático de evaluación.

**Etapa de la Expansión  
(1958-1972)**

Fuerte inversión federal en planes educativos. *National Defense Education Act* (1958). *Elementary and Secondary Education Act* (1965).

Paralelamente, se da un gran desarrollo de la evaluación de programas (desde el modelo de Tyler, y el modelo experimental), como herramienta para el control del gasto público.

El uso generalizado de la evaluación evidencia nuevamente sus deficiencias conceptuales y metodológicas, y las contradicciones entre

planteamientos. Vinculado con ello, es un periodo de gran *creatividad*, donde aparecen gran cantidad de modelos y propuestas.

### **Eta**pa de la Profesionalización (1973-1980)

Se consolida la investigación evaluativa como modalidad específica. Profesionalización de la evaluación educativa (desde la Evaluación de Programas):

- Proliferación de trabajos en reuniones científicas.
- Aparición de publicaciones y revistas especializadas.
- Creación de asociaciones y grupos de trabajo específicos.
- Sistematización de una oferta formativa estructurada.

Continúa el periodo de gran creatividad, con la presentación de numerosos modelos, tanto desde el paradigma cuantitativo como desde el paradigma interpretativo-simbólico.

Enfrentamiento entre paradigmas.

### **La situación actual**

Siguen apareciendo modelos y propuestas, para diferentes objetos evaluativos (no sólo programas, sino también instituciones, personas...).

El análisis de los modelos propuestos para los distintos objetos muestra un proceso evaluativo paralelo, hablándose cada vez más de “evaluación educativa”.

Hay un mayor reconocimiento entre enfoques y modelos, siendo cada vez más los que abogan por la complementariedad metodológica en investigación y evaluación educativas.

La introducción de las nuevas tecnologías supone un cambio cualitativo en los procesos evaluativos.

Sistematización de estándares de calidad de la evaluación y de metodologías de meta-evaluación desde las asociaciones profesionales, que priman cuestiones como la utilidad, la validez, la justicia y la equidad de los procesos y los resultados de las evaluaciones.

## 2.- LAS COMPETENCIAS DEL EVALUADOR EDUCATIVO

El concepto de competencias es polisémico y proviene del entorno laboral. Hace referencia al conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para:

- hacer frente de una manera eficaz a las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo,
- resolver los problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa, y
- colaborar en la organización del trabajo y con su entorno socio-laboral.

En definitiva es un concepto integrador de lo que una persona puede y debe hacer como profesional.

Desde que se inició la Etapa de Profesionalización en la Evaluación de Programas, en general, y en la Educativa, en particular, han sido muchos los autores que se han referido a las competencias profesionales para ejercer la función de evaluación (Moreno, 2015). Las propuestas, en gran medida, son coincidentes y especifican el perfil que anticipamos en el apartado anterior.

La necesidad de detallar las competencias para los evaluadores proviene de tres razones principales (Moreno, 2015:108):

- a) como base para orientar los programas de formación para los profesionales noveles,
- b) desarrollar la formación continua de los profesionales experimentados, y
- c) llevar a cabo revisiones periódicas que aseguren la integridad del campo (Stevahn, King, Ghere & Minnema, 2005).

Sin embargo, dada la complejidad del hecho educativo, que implica tantos elementos a considerar en las evaluaciones, Stake (2010: 24-25) afirma:

Desde mi punto de vista, no sería bueno para nuestra profesión estandarizar más la práctica de la evaluación. Podemos imaginarnos otro escenario en el que la evaluación sea tan variada, opaca y adaptada a cada contexto, que confunda a nuestros clientes y al público; no creo que sea el caso en la actualidad. Así que la formación [de los evaluadores] también debe diversificarse.

La Asociación Americana de Evaluación (AEA) creó los principios rectores para los evaluadores, con el objetivo de guiar la práctica profesional de los evaluadores y para informar a los clientes y al público en general sobre los principios que pueden esperar que posean los evaluadores profesionales. Tanto los estándares como los principios, sin embargo, “*no abordan directamente las competencias que un evaluador necesita para funcionar eficazmente en contextos específicos*” (King et. al. 2001: 230).

En definitiva, las “competencias profesionales” aluden a un conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, saberes, etc.), que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales, y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo (Moreno, 2009; Navio, 2005).

Con el fin de sistematizar las competencias, tomamos como referencia los análisis realizados por Leyva y Jornet (2006) sobre el perfil profesional del evaluador educativo, estudio realizado en colaboración entre el INITE- México y el Depto. MIDE-UV-España, entre 1999 y 2006. En dicho estudio se analizaron programas de formación, así como se entrevistaron a especialistas destacados de la medición y evaluación educativas a nivel nacional (México/España) e internacional (Iberoamérica, USA y Europa), y se analizaron revistas e informes especializados. La estructura de competencias del profesional de la

Evaluación Educativa se sintetiza en la figura 1.

Esta estructura de competencias, se especifica en las siguientes:

- Competencia técnica (*saber*)
  - *Competencia conceptual.*
- Competencia metodológica (*saber hacer*)
  - *Competencia técnica y metodológica.*
- Competencia social (*saber estar*)
  - *Competencia contextual.*
  - *Competencia en comunicación interpersonal.*
- Competencia personal (*saber ser*)
  - *Competencia integrativa.*
  - *Competencia adaptativa.*

Pasamos a comentar brevemente cada uno de los componentes que se integran en las competencias mencionadas.



Figura 1. Síntesis de la estructura del análisis de competencias profesionales.

a) *Competencia técnica (SABER)*. Básicamente se trata de la competencia más genérica y fundamental, referida al conocimiento teórico que subyace al objeto de evaluación. Por ello, la identificamos como Competencia Conceptual y se refiere a:

- la comprensión de los antecedentes, evolución y fundamentos teóricos de la investigación evaluativa.
- Comprende el desarrollo de capacidades cognitivas especiales para la utilización del conocimiento en el desempeño exitoso de las funciones necesarias en la conducción de un proceso de evaluación, de acuerdo con ciertas actitudes y valores manteniendo un comportamiento ético.

En este aspecto nos referimos a los conceptos fundamentales que deben poseer aquellos que evalúan algo que es necesario comprender. Por ejemplo, es difícil que un economista, aunque sea un especialista extremadamente cualificado en econometría, pueda entender acerca del modo en que deben producirse los procesos educativos. Su desconocimiento –lógico, por su falta de formación- en metodologías didácticas teoría de la educación, educación comparada...dificultarán que pueda orientar una evaluación ajustada al hecho que pretende evaluar (vgr. un sistema o una institución educati-

va). La formación fundamental para ello nace de la Pedagogía o la Psicopedagogía. En determinados perfiles, puede tenerla un Educador Social, un Maestro o un Psicólogo Educativo si tienen formaciones complementarias, a nivel de Maestría, que les aporten tales competencias.

b) *Competencia metodológica (SABER HACER)*. En este caso nos referimos a la Competencia técnica y metodológica. Ésta, se refiere al conjunto de habilidades necesarias para realizar de manera apropiada las tareas y actividades implicadas en el desempeño de las funciones del evaluador educativo con un dominio o “maestría” en la metodología de la evaluación de programas y de su aplicación en ámbitos específicos. Posiblemente resulta una de las competencias más complejas de adquirir, pues requiere dominar tanto los recursos metodológicos cuantitativos, como los cualitativos (González-Such, Perales y Pérez-Carbonell, 2005).

c) *Competencia social (SABER ESTAR)*. Esta competencia incluye dos sub-competencias, que referimos a continuación. La dificultad de esta competencia reside en que los procesos de formación o desarrollo de la misma son más difusos que los de la anterior, pues es complejo “enseñar a ver” y “enseñar a comunicar” que enseñar metodología para analizar o sintetizar la información. Es una competencia de carácter más cualitativo y, por ello, de mayor dificultad para su desarrollo en procesos de formación. Incluye a su vez dos sub-competencias que comentamos a continuación.

– Competencia contextual.

Se refiere a la comprensión del contexto político, social, económico y cultural en el que se lleva a cabo un proceso evaluativo, referido no solo al escenario de trabajo, sino a ambientes más amplios, tanto sociales como naturales. Implica diferentes elementos que deben darse para que se pueda entender que esta competencia está adquirida. Incluye diversos elementos competenciales:

- Sensibilidad a los factores contextuales que rodean un proceso de evaluación. Evaluar no es una acción que pueda aplicarse a partir de una “receta”. Dos instituciones educativas con aparentes características contextuales similares, pueden tener culturas organizacionales muy diferentes y, en definitiva, estar afectadas por los mismos factores, pero en diferente intensidad, con lo que la evaluación debe asumirse como un acto único, especialmente dirigido a una realidad concreta, lo que implica procesos específicos y normalmente no generalizables.
  - Capacidad de observación para detectar posibles influencias de fuentes potenciales de invalidez. La singularidad del acto evaluativo requiere que el evaluador sea capaz de observar y anticipar los posibles factores que pueden estar presentes en una realidad concreta y que podrían constituir factores de sesgo.
  - Capacidad para adoptar diferentes perspectivas o enfoques evaluativos. El evaluador debe acercarse a la realidad teniendo en cuenta que ésta es la que debe marcarle el camino a seguir para su indagación. No es posible que una evaluación sea útil, si se anteponen los intereses o puntos de vista del evaluador a las características del objeto a evaluar y, en consecuencia a las necesidades metodológicas que impone cada situación.
  - Capacidad para adaptar los planes a diversos escenarios y contextos. Como consecuencia de lo mencionado anteriormente, la evaluación debe adaptarse a cada situación, dependiendo su validez precisamente de que dicha adaptación haya sido correctamente realizada.
  - Identificación y prevención de posibles sesgos y conflictos de intereses. Considerar a los participantes o colectivos implicados es fundamental.
- Competencia en comunicación interpersonal.

Se refiere al uso efectivo de la comunicación oral y escrita de manera empática y responsable con

los clientes, participantes, informantes y usuarios de los resultados de la evaluación. Por este motivo es compleja su formación. Posiblemente, son necesarias capacidades o habilidades previas, que predispongan al evaluador hacia una actuación proclive hacia este tipo de acercamientos. La expresión oral y escrita es quizás una de las competencias que se vinculan en mayor medida a rasgos psicológicos previos. Por este motivo es complejo su desarrollo, aunque es posible establecer pautas o protocolos que coadyuven a que ello sea posible en un ejercicio profesional responsable. Comunicar bien los resultados, ajustándose a las necesidades y estilo cultural de cada colectivo implicado, puede orientarse sobre protocolos de trabajo que sirvan de base para formas de actuación y estrategias de estructuración de la información en informes bien dirigidos. Sin embargo, no deja de ser un campo todavía abierto, diríamos que incipiente, pues buena parte de las estrategias que se utilizan actualmente en los informes de resultados de evaluación no parecen ser adecuadas, pues los colectivos que los reciben difícilmente entienden en profundidad lo que se desea transmitir, siendo frecuente observar malas interpretaciones que afectan a la Validez Consecuencial de las evaluaciones. Implica tanto la credibilidad como la utilidad de la evaluación y, en consecuencia, está en el centro de los problemas de falta de validez que se imputan a muchas evaluaciones.

d) *Competencia personal (SABER SER)*. En esta competencia nos referimos a dos sub-competencias que integran de manera efectiva el concepto a considerar. En primer lugar, la Competencia Integrativa, que tiene carácter holista, sistémico, y que pretende representar que la acción profesional es genérica: no puede ser guiada por un super-especialista que centre su mirada en una sola dimensión del problema a resolver. La segunda, la adaptativa, hace referencia a la competencia de aprender a aprender, según la cual ningún profesional debe, ni puede, considerarse nunca como totalmente formado, sino que debe asumir que durante toda su vida profesional deberá estar en un proceso constante de actualización. Pasamos a comentarlas brevemente.

- Competencia integrativa.
  - Implica la capacidad de combinar la teoría y las habilidades técnicas en una práctica de la evaluación ética y responsable.
  - Requiere del desarrollo y consolidación del juicio profesional mediante no sólo la integración de la teoría y la práctica, sino de las experiencias del ejercicio de la evaluación en los diversos ámbitos en que se practica.
- Competencia adaptativa.
  - Implica la capacidad de anticiparse y adaptarse a cambios importantes en el ejercicio profesional. Estar al tanto de las innovaciones, propuestas y líneas de actuación emergentes no es una cuestión frecuente en Educación. Por desgracia, existe una tendencia bastante acomodaticia, en el sentido de que una vez conseguida una titulación parece como si con ello ya estuviera conseguido el conocimiento suficiente para actuar de por vida. No es así. El trabajo pedagógico y psicopedagógico, en general, y evaluativo, en particular, necesita estar al tanto de las actualizaciones constantes que se van generando, Es difícil, pero posible. Se basa en estar suscrito a las revistas profesionales adecuadas, relacionarse con colectivos especializados (a través de jornadas, congresos,...) y de una actitud abierta a la constante actualización. No depende de cursos, como en otras funciones profesionales educativas, sino que requiere un mayor nivel de especialización y ello es necesario realizarlo, comprometerse con ello, si se desea ser un buen profesional en este ámbito de actuación.

- Requiere de:
- habilidades para ajustarse a nuevas condiciones, muchas de ellas inherentes a los cambios tecnológicos,
- una actitud de actualización permanente en todos los campos de la evaluación, y
- un interés por la investigación y los procesos de meta-evaluación que desarrollan los profesionales de la evaluación.

Para finalizar este apartado, únicamente señalar que otros autores han abordado también esta temática (Mertens, 1994; Nevo, 1997; Sampeiro, 2006; Stufflebeam y Shinkfield, 2007; FUNDIBEQ, 2009; Agudo, 2010; Muñoz, Losada y Espiñeira, 2015), siendo en gran medida coincidentes con los planteamientos aquí realizados. En cualquier caso, los evaluadores deberán tomar distintos roles en el desarrollo de su actividad, como agente externo (a la institución y al programa), externo al programa aunque interno a la institución (cuyo interés será la institución), asesor, o agente interno (Muñoz, Losada y Espiñeira, 2015), por lo que el desarrollo competencial debe ser muy bien atendido para que puedan desarrollarse adecuadamente estas actividades. Asimismo, se pueden identificar diversos ámbitos especializados que necesitan enfatizar las competencias específicas que cada uno demanda. No es lo mismo diseñar pruebas de rendimiento educativo, que realizar evaluaciones de centros escolares para la mejora e innovación de los mismos, evaluar docentes o sistemas educativos. Las áreas de sub-especialización orientarán al evaluador hacia necesidades de formación, a su vez más específicas, pero se requiere la base fundamental genérica sobre las que desarrollarlas.

### 3. ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL

La Ética y la Deontología Profesional se enraízan en el conjunto de competencias anteriores. No son independientes del Saber, del Saber Hacer, del Saber Estar o del Saber Ser. Tal como señalamos anteriormente, la Evaluación implica emitir juicios de valor y éstos deben apoyarse en informaciones fiables y válidas. Por este motivo, se entiende que la ética está presente en todas las fases de diseño y desarrollo de cualquier evaluación.

De un modo general,...

*un acto evaluativo ético es el que se ejerce responsablemente, evitando el perjuicio a otras personas, que a veces se realiza inconscientemente, por estar vinculado el daño a los métodos que el evaluador utiliza para la consecución de sus fines” (Buendía, 2000).*

Contamos actualmente con diferentes aproximaciones respecto a los principios éticos que deben guiar la actuación evaluadora. Podemos partir de los tres principios éticos básicos de toda investigación social, definidos por la *National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research* (House, 1993; Gómez i Serra, 2000; Buendía, 2000):

- *Beneficio*: evitar daños innecesarios y maximizar el beneficio.
- *Respeto*: respetar la autonomía de los otros, reduciendo la diferencia jerárquica entre el experto y los sujetos, consiguiendo la participación voluntaria, informando a los participantes y dándoles la posibilidad de decidir en los aspectos que les afectan directamente.
- *Justicia*: igual trato y representación de los diferentes subgrupos que configuran la sociedad (o, en nuestro caso, la unidad evaluada y su contexto); puede asociarse a la representatividad de la muestra, la equidad en la medida o la no-discriminación de las minorías.

Strike (1997) planteó una serie de principios generales que deben guiar la actuación profesional: principio de maximización del beneficio, de igual respecto, del respeto a la intimidad, de transparencia,

de humanidad, de no discriminación, y del respeto a la autonomía. Por su parte, House (1993) asume los tres principios éticos generales señalados por la *National Commission*, y añade dos más: el respeto mutuo, la no-coerción y la no-manipulación, y el apoyo a los valores y las instituciones democráticas. La aportación de House ayuda a identificar un primer conjunto de principios generales de actuación, que parten de los principios éticos de la investigación educativa y que recogen las especificidades de la evaluación. Este primer conjunto (que podemos identificar con los principios presentados de Strike) hace referencia al desarrollo interno de la evaluación, y aglutina un alto nivel de consenso.

Por otra parte, revisando las aportaciones de diferentes autores (AEA, 2004), podríamos sintetizar los problemas éticos asociados a planteamientos metodológicos mal realizados, pues se suelen identificar en deficiencias de todo tipo, como por ejemplo, en procesos: diseñados con una metodología incorrecta, que no respeten la autonomía de participantes, poco rigurosos en la recogida de datos, con análisis mal realizados, que aportan pocas conclusiones, con finalidades y usos de resultados incorrectos, con malos usos de la información evaluativa.

Para concluir este apartado, señalar que es muy complejo establecer un código deontológico, pero es posible y, en todo caso, necesario. En él, además de contemplar los elementos mencionados, sería necesario incluir referencias a las competencias éticas explícitas del evaluador profesional:

- *Asegurar la honestidad y honradez del proceso entero de evaluación*, es decir, que deben ser claros, íntegros y honestos al atender a los intereses propios y los de los colectivos implicados.
- *Respetar la seguridad, la dignidad y autovaloración de todos los que intervienen e interactúan en el proceso evaluativo*. Además deben fomentar la participación social en la evaluación y respetar cualquier tipo de diferencias que se den entre los involucrados.
- *Atender a la diversidad de intereses y valores que pueden estar relacionados con el bienestar público* considerando no sólo los resultados inmediatos sino las posibles implicaciones y efectos potenciales que pueden producirse.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La evaluación ha ido tomando a través de los años cada vez más relevancia como una nueva actividad profesional accesible a pedagogos y psicopedagogos. Así, del mismo modo que históricamente fueron tomando cuerpo como salidas profesionales habituales de los pedagogos la orientación profesional o la reeducación en casos de dificultades de aprendizaje o la Educación Especial, entre otras, la situación actual permite anticipar la consolidación de la evaluación como opción profesional, en un futuro cercano. Por ello, es importante delimitar el perfil profesional y formativo del evaluador educativo.

Dado el perfil multidimensional que se necesita para desarrollar la función profesional de la evaluación, en el que ya es posible identificar elementos generales y de especialización (en virtud de unidades de análisis, metodologías...), es necesario establecer programas especializados de formación. Para el diseño de este marco de referencia, el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, está estructurando un programa de postgrado en Metodología de Medición y Evaluación Educativas, con opción a Doctorado, que pretende poner en marcha a nivel Iberoamericano. Se trataría del Máster Iberoamericano de Medición y Evaluación Educativas (MIMEE). La finalidad es llegar a facilitar la formación de este sector de actividad, recabando el mayor nivel de reconocimiento oficial de los estudios del Master. El programa toma como punto de partida los análisis realizados por Leyva y Jornet (2006) sobre el perfil profesional del evaluador educativo, y que se ha presentado en este trabajo revisando las competencias del evaluador educativo.

Por último, señalar la necesidad de promover el asociacionismo profesional dentro del marco de actuaciones de los colegios profesionales de pedagogos y psicopedagogos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo, M. C. (2010). La formación del evaluador educacional. *Academia Nacional de Educación*. Recuperado de [http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_\\_get\\_\\_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e-3c494af/Formacion\\_evaluador\\_Agudo.pdf](http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e-3c494af/Formacion_evaluador_Agudo.pdf).
- American Evaluation Association 2004. Guiding Principles for Evaluators. Disponible en <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>
- Bericat, E. (1998). La Integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida. Barcelona, Ariel Sociología.
- Berk, R.A. (1980). *Criterion referenced measurement: the state of the art*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Berk, R.A. (ed) (1984). *A guide to criterion-referenced test construction*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Buendía, L. (2000). La ética de la evaluación. Ponencia presentada en las I Jornadas sobre Medición y Evaluación Educativas. Valencia, Universitat de València.
- Carver, R.P. (1974). Two dimensions of tests: Psychometric and Edumetric. *American Psychologist*, 29, 512-518
- Castillejo, J.L. (1984). *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (2000): Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. España, Madrid, Ediciones Morata, S.L.
- Cronbach, L. J. (1981). *Toward a Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad FUNDIBEQ. 2009. Perfil del evaluador. IberQualitas & Secretaría General Iberoamericana. Disponible en <http://www.inacal.org.uy/files/userfiles/Perfilevaluador.pdf>
- Glaser, R. y Klaus, D.J. (1962): Proficiency measurement: assessing human performance, en R. Gagné (ed): *Psychological Principles in System Development*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Gómez i Serra, M. (2000). *Els serveis socials i la seua avaluació*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- González Such, J.; Perales, M.J. y Pérez Carbonell, A. (2005). “Perfil profesional del evaluador”. En J.M. Jornet y G. Ramos (Coords.). Problemas de medición y evaluación educativa. Estándares e indicadores para analizar la realidad educativa. Valencia: Grupo GEM, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universitat de València.
- González Such, J.; Perales, M.J. y Pérez Carbonell, M.A. 2005. Perfil profesional del evaluador. En J.M. Jornet y Ramos, G. (Coords.): Problemas de la medición y evaluación educativas. Estándares e Indicadores para analizar la realidad educativa. Valencia: J.M Jornet.
- Hambleton, R.K. (1980). Contributions to criterion-referenced testing technology: an introduction.

- Applied Psychological Measurement, 4 (4), 421-424. Monográfico sobre ERC, coordinado por Hambleton.
- House, E.R. (1993). *Professional evaluation. Social impact and political consequences*. Newbury Park: Sage Publications.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The Program Evaluation Standards. How to Assess Evaluations of Educational Programas* (2ª ed.). Thousand Oaks, C.A., Sage.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1989a). Conceptualización del Dominio Educativo desde la perspectiva integradora en evaluación referida a criterio. *Bordón*, 41, 2, 237-275.
- Jornet, J.M. y Suárez, J.M. (1989b). Revisión de Modelos y Métodos en la Determinación de Estándares y en el Establecimiento de un Punto de Corte en Evaluación Referida al Criterio (ERC). *Bordón*, 41, 2, 277-301.
- Jornet, J.M., Sánchez-Delgado, P. y Leyva, Y.E. (2009). "Algunas reflexiones respecto a la clasificación de las Ciencias de la Educación". En: Jornet, J.M. y Leyva, Y.E. (2009): *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa* (pp. 95-113). México, México, D.F. Ediciones Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INITE).
- King, J. A.; Stevahn, L.; Ghere, G. & Minnema, J. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 229-247.
- Leyva, Y.E. y Jornet J.M. (2006) El perfil profesional del evaluador educativo. *Boletín Ceneval*, 7, Noviembre. pp: 2-6.
- Lozares, C.; Martín, A. y López, P. (1998). "El tratamiento multiestratégico en la Investigación sociológica". *Papers : Revista de Sociología*, N. 55: 27-43,
- MacDonald, K.M. (1995): *The sociology of the professions*. Sage.
- Mertens, D. M. (1994). Training evaluators: Unique skills and knowledge. *New Directions for Program Evaluation*, 62, 17-27.
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, xxxi (124), pp. 69-92. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Moreno, T. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(2), n 174, 101-126.
- Muñoz, J.M.; Losada, L. y Espiñeira, E.M. (2015). Perfil y competencias del profesional como evaluador en instituciones de atención a personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 46(4), n 256, 59-74.
- Navío, Antonio (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de educación*, núm. 337, pp. 213-234.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: El Mensajero.
- Pérez-Carbonell, Perales, M.J. y Chiva, I. (2009). "Profesionalización del evaluador educativo". En: Jornet, J.M. y Leyva, Y.E. (2009): *Conceptos, metodología y profesionalización en la evaluación educativa* (pp. 79-94). México, México, D.F. Ediciones Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INITE).
- Samperio, L. M. (2006). Apuntes acerca de la evaluación y la certificación de la competencia laboral. En C. Barrón (Coord.), *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate* (pp. 52-81). Coyo-

cán, México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Stake, R. (2010). El desarrollo de centros de evaluación y la formación de evaluadores. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, núm. 3, pp. 19-33, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.

Stevahn, L.; King, J. A.; Ghere, G. & Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26 (1), 43-59.

Strike, K.A. (1997). Aspectos éticos de la evaluación educativa. En J. Millman y L. Darling-Hammond (dirs), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.

Touriñán, J.M., Rodríguez, A. y Lorenzo, Mª M. (1999): Profesionales de la Educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad. *Bordón*, 51, 1, pp: 61-69.

























































