

Factores contextuales que influyen en el desempeño docente

Contextual factors affecting the performance of teachers

Jesús M. Jornet Meliá*, José González-Such y Purificación Sánchez-Delgado

Universitat de València

En este trabajo presentamos una revisión conceptual acerca de los factores contextuales que influyen en el desempeño docente. El objetivo del trabajo es analizar la influencia que estos factores tienen en la docencia y, en consecuencia, la necesidad de considerarlos para el diseño de planes de evaluación de profesorado. Se identifican cuatro niveles de contextualización de la docencia: el salón de clases, el contexto institucional (que integra el centro escolar y el sistema educativo), y dos contextos sociales (el inmediato o cercano: población a la que atiende el profesorado y el centro escolar; y el mediato o lejano: las características poblacionales – socioeconómicas y culturales- de la región en que se sitúa el centro escolar – distrito-). Se analizan las posibles influencias de cada contexto, y el tipo de indicadores que podríamos identificar para tener en cuenta la influencia del contexto en el desempeño docente. La finalidad es aportar bases para diseñar evaluaciones válidas del profesorado, en las que se asegure la justicia, la equidad y la utilidad.

Palabras clave: Evaluación del profesorado, Contextos docentes, Salón de clases, Sistema educativo, Niveles socio-económicos y culturales de las poblaciones.

We present a conceptual review about contextual factors that influence teacher performance. The objective of this paper is to analyze the influence these factors have on teaching and, therefore, the need to consider the design of teacher evaluation plans. Identifies four levels of contextualization of teaching: the classroom, the institutional context (which includes the school and the education system), and two social contexts (the immediate or near: population it serves teachers and school –district-; and mediate or far: population characteristics, economic and cultural of the land where the school is located). We analyze the influence of each context, and the type of indicators that could be identified to account for the influence of context on teacher performance. The purpose is to provide a foundation for designing valid assessments of teachers, which ensures justice, equity and utility.

Keywords: Teacher assessment, Learning environments, Classroom, Education system, Socio-economic and cultural populations.

*Contacto: jornet@uv.es

Introducción¹

Las evaluaciones de profesorado con frecuencia se realizan como elementos independientes de todos sus contextos y, en raras ocasiones, se aprecian intentos de contextualización, que suelen ser mínimos y centrados en comparaciones con sus colegas.

El análisis de los factores contextuales que influyen en el desempeño docente en la Educación Primaria y Secundaria (Obligatoria y Post-obligatoria) habitualmente se estudian sobre sistemas educativos y se basan en informaciones que se recaban a partir de cuestionarios de contexto (sean dirigidos a alumnado, profesorado, familias o a directores escolares preferentemente). Los aspectos que incluyen pueden considerarse indicadores de entrada, de proceso y de contexto. Suelen referirse a elementos acerca de las condiciones de la oferta educativa (infraestructuras y medios de las escuelas y aulas, medios didácticos disponibles, características socio-demográficas del alumnado –sus familias-, del profesorado y de los directores, formación y actualización docente, clima social y de aprendizaje del aula, oportunidades de aprendizaje, etc.).

La dificultad que existe para aprovechar adecuadamente dichas informaciones deviene de diversos factores entre los que es posible destacar:

- a) La delimitación teórica del contexto en que desarrolla su trabajo el profesorado,
- b) La calidad de la información recogida (características de la fuente de información), y
- c) Las posibilidades de análisis de la información en relación a medidas de producto.

En esta ponencia se analizan alternativas a considerar para optimizar la calidad y utilidad de las evaluaciones docentes y el rol que pueden aportar informaciones acerca de sus contextos de actuación. La calidad educativa, desde esta perspectiva, deberá valorarse en función de lo que el profesorado es capaz de realizar según las condiciones en que imparte su docencia.

1. ¿Evaluación del profesorado vs. evaluación de la docencia?

La evaluación del profesorado está siendo desde hace varias décadas objeto de atención. En cualquiera de los niveles educativos, desde la Educación Básica a la Universitaria, se han ido instaurando procesos en diversos países dirigidos a controlar la calidad de la actuación del profesorado como un elemento clave para la mejora de la calidad educativa (González-Such, 2012; Luna, 2012; Luna y otros, 2012).

Buena parte de los estudios comparativos internacionales (PISA, TIMSS, TALIS) ponen de manifiesto que la calidad del profesorado es un elemento clave de la calidad global de los sistemas educativos. Desde nuestro punto de vista, *si hay un buen docente, motivado y con alto reconocimiento social, aunque disponga de infraestructuras y materiales deficientes,*

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto Modelos de Análisis de Variables de Contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO, financiado por el Ministerio de Educación de España –Ref. EDU2009_13485, y la Consellería de Educació, Cultura y Esport de la Generalitat Valenciana –Acciones complementarias, 2012-).

tendremos una buena escuela; pero si disponemos de magníficas infraestructuras y medios que alberguen a malos docentes (desmotivados o con bajo reconocimiento social), tendremos solo magníficos edificios.

No pretendemos con esta afirmación hacer recaer sobre el profesorado toda la responsabilidad acerca de la calidad educativa, sino simplemente señalar una posición de partida que permita contextualizar adecuadamente los comentarios y reflexiones que realizaremos a continuación.

Habitualmente se aborda la evaluación del profesorado como un proceso en el que el único foco de atención es el docente. No suelen tenerse en cuenta las características del entorno social en el que se sitúa la escuela, ni las de la propia escuela en la que el profesorado actúa.

Una evaluación válida del profesorado debería orientarse por modelos globales, sistémicos, en los que los elementos que concurren en la acción individual –sean elementos facilitadores u obstáculos para su labor- permitieran contextualizar de manera adecuada la actuación individual. Por ello entendemos que la evaluación del profesorado debe enmarcarse en un proceso genérico de calidad institucional y de los sistemas educativos dirigido a la evaluación de la Docencia. No se trata, pues, de posturas antagónicas, sino necesariamente complementarias si lo que se pretende es abordar la evaluación del profesorado desde una perspectiva de validez que represente sus facetas fundamentales: credibilidad, utilidad, justicia y equidad.

2. El profesorado y su desarrollo profesional

Cualquier evaluación tiene una función optimizante: produce mejoras (De la Orden, 2012). El marco ideal de evaluación de profesorado se sitúa en el ámbito de acompañamiento al desarrollo profesional docente, aportando al profesorado la información necesaria para que pueda llegar a metas de calidad adecuadas (Murillo, 2006). En este sentido *la evaluación del profesorado debe entenderse como un proceso de mediación* que puede darse en dos orientaciones complementarias:

- a) Entre el profesorado y sus metas, de forma que debe aportarle los elementos de información necesarios que sirvan de base para orientar sus procesos de promoción y mejora, y
- b) Entre el profesorado y sus responsabilidades con la comunidad educativa en particular, y la sociedad en general. La evaluación de profesorado si se realiza con la finalidad de mejorar la calidad escolar o de sistemas, debe tenerse en cuenta que debe ser necesariamente de carácter mixto (formativo y sumativo, en términos de Scriven, 1967). Por ello, las evaluaciones deben ser lo suficientemente comprensivas y estar bien contextualizadas, con el fin de no constituir la base para una toma de decisiones errónea (Coloma, 2010; Stake, 2006).

Entendemos que *toda evaluación debe tener consecuencias*. Si las evaluaciones docentes no están enmarcadas en procesos que vinculen claramente los resultados de la evaluación con consecuencias claras para el profesorado, difícilmente tendrán efectos de mejora, sea para el profesorado, la escuela o el sistema.

Es por ello que es necesario establecer modelos de referencia que sean suficientemente válidos para ambos propósitos: el profesorado en su desarrollo profesional, y las

instituciones y sistemas como organizaciones responsables de ofrecer una respuesta educativa de calidad.

Adicionalmente, si consideramos la evaluación como proceso de mediación en el desarrollo profesional docente, hay que asumir que la evaluación deberá ajustarse como un proceso de acompañamiento en su carrera (desde *profesorado novel*, hasta posiciones de *profesorado senior*). Esta consideración, debe asumirse como el *primer factor de contextualización personal*, y constituye la razón fundamental para asumir que debe contemplarse una diversificación de modelos.

Asimismo, es necesario abordar de manera decidida una especificación clara de funciones y roles en el desarrollo profesional docente, asumiendo que la actuación del profesorado habitualmente se da en el seno de organizaciones en las que pueden –y deben– adoptarse diversas tareas (dependiendo de cada país y tipo de institución educativa).

De este modo, es necesario especificar las funciones de cada rol, de forma que puedan identificarse claramente los criterios de evaluación para cada uno de ellos. De esta manera, y como *segundo factor de contextualización personal*, al menos, deberíamos abordar el análisis de los modelos para:

- a) Tipologías de profesorado (según nivel y materia que atienden),
- b) Equipos directivos: Director/a escolar, Jefatura o Coordinación de Estudios, Profesorado de Apoyo...
- c) Figuras de acompañamiento: Consejeros u Orientadores Escolares, Supervisores,...

Prácticamente para todas las figuras descritas existen en la literatura especializada propuestas bien estructuradas, y operativas². Tal como han señalado diversos autores (Arámburo y Luna, 2012; Fernández-Díaz y González-Galán, 1997; Murillo y Hernández-Castilla, 2012; Tejedor, 2012), los factores de eficacia docente están claramente definidos. Se trata de adecuarlos a los sistemas de cada país (respetando sus características socioculturales, organizacionales, etc.), y respetando sus posibilidades para que su implementación sea válida.

3. El contexto en que desarrolla su trabajo el profesorado

El contexto en que se sitúa la acción educativa puede analizarse desde una perspectiva restrictiva (centrado únicamente en el aula, sus características, y las de sus alumnos) o desde otra más amplia que permita identificar *diversos niveles de contextualización*: el salón de clases como contexto, el contexto institucional, el contexto social inmediato y el contexto social mediato (ver figura 1). Los describiremos brevemente.

- a) *El Salón de Clases como contexto*: es obvio que constituye el contexto más cercano y directo con el que se enfrenta el profesorado. De las características de este contexto se deriva buena parte de la actuación docente. De este modo, podemos identificar, al menos, dos grandes elementos contextuales que inciden en el modo en que el docente puede desarrollar su labor:

² Véanse por ejemplo, las aportaciones de: García y otros (2008), Bolívar (2008).



Figura 1. Contexto social y sistema educativo
Fuente: Elaboración propia.

- i. *El alumnado.* El número de estudiantes a atender, así como sus características constituyen un elemento clave para poder analizar de manera adecuada las aportaciones del profesorado. En este sentido, pueden señalarse diversos indicadores que deberían considerarse en una adecuada evaluación: número de alumnos a atender (ratio nº alumnos por profesor), tipología del alumnado (según sus capacidades y/o historia académica, presencia de estudiantes con dificultades aprendizaje, lengua vehicular y/o etnia, expectativas y/o aspiraciones propias o de sus familias, nivel socio-económico-cultural de las familias...).
 - ii. *Infraestructuras y medios didácticos.* Calidad y estado de las mismas y disponibilidad de medios tradicionales y tecnológicos, como condiciones físicas sobre las que pueden desarrollarse alternativas metodológico-didácticas diferenciadas.
- b) *El contexto Institucional.* En este ámbito identificamos dos niveles: la Escuela y el Sistema Educativo.

La *evaluación de las escuelas o instituciones educativas debe constituir el marco en el que se inserte la evaluación del profesorado.* La actuación docente puede verse potenciada o dificultada en virtud de la tipología de escuela en que desarrolle su trabajo (Rueda, 2012), considerando que la acción docente nunca es individual y puede ser facilitada u obstaculizada por el marco escolar en que se desarrolle. A este respecto, modelos sistémicos que favorezcan la comprensión del funcionamiento de las escuelas pueden constituir la referencia necesaria para valorar de forma adecuada las aportaciones individuales del profesorado.

Las evaluaciones de instituciones educativas que resultan más útiles para la mejora e innovación, son aquellas que tienen un carácter globalizador, en las que se analiza el funcionamiento de las organizaciones en sus vertientes de eficacia, eficiencia y funcionalidad.

Este tipo de evaluaciones –para las que existen múltiples modelos y enfoques– están fuertemente condicionadas por el Concepto de Escuela (Escudero, 1997; Lukas y Santiago, 2004; Mateo, 2000) y por el Concepto de Calidad (que debería estar ajustado a las condiciones particulares en que opera cada escuela) (ver, por ejemplo, De la Orden, 1997,2007; Harvey y Green, 1993; Pérez Juste, 1998; 2000).

La evolución de los enfoques de evaluación de escuelas ha propiciado la identificación de algunas características deseables en los mismos y que se han ido imponiendo en los enfoques y modelos actuales:

- i. La integración de diversos enfoques en el concepto de Calidad Educativa.
- ii. El predominio de enfoques globalizadores, de carácter organizacional o sistémico.
- iii. La preferencia por enfoques o modelos mixtos, en los que se integran usos sumativos y formativos y estrategias de evaluación externa e interna.
- iv. La complementariedad metodológica como estrategia habitual, basándose en el principio de que la metodología evaluativa debe seleccionarse en función de su calidad para representar el objeto evaluado.

Ello nos dirige hacia modelos que contemplan todos los elementos de entrada, procesos, contexto y resultados. No sería aconsejable que, si se dispone de resultados escolares basados en pruebas externas, la evaluación se base únicamente en indicadores de resultados (Jornet, González-Such y Bakieva,2012; Ruiz, 2009).

Por otra parte, el Sistema Educativo de cualquier país constituye el marco de referencia que operacionaliza la respuesta educativa que la sociedad ofrece para apoyar el desarrollo personal y social. Por tanto, pone de manifiesto el valor social objetivo que una sociedad da a la educación, a través de la acción política de sus gobiernos (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011). En este sentido, los objetivos generales que se planteen los países respecto al rol que va a desempeñar la educación como medio de transformación social son, sin duda, el condicionante fundamental desde el que entender las posibilidades de acción docente y, en definitiva, si el profesorado cumple o no con su rol en el sistema.

Las fuertes desigualdades que se observan en países iberoamericanos ha enfatizado la preocupación acerca del concepto de Equidad educativa, como expresión de calidad. El sistema educativo –como respuesta social– no puede estructurarse de forma contradictoria respecto a los Derechos Humanos que en las Constituciones de países democráticos se propugnan. Por ello, si bien pueden arbitrarse soluciones pedagógicas en un amplio abanico de opciones metodológicas (que reflejan, sin duda, posiciones ideológicas), también es cierto que debe garantizarse, mediante la evaluación, que los objetivos sociales que se persiguen a través de la educación, se basen en estructuras adecuadas a sus propósitos formales. En definitiva, el sistema educativo debe dirigirse a minimizar o eliminar las desigualdades, no a consagrarlas.

- c) *El contexto social inmediato.* En este caso, nos referimos a las características poblacionales de la zona (barrio, colonia o localidad) en la que opera la Escuela. Pueden considerarse diversos indicadores que permitan contextualizar de manera adecuada este nivel contextual:

- i. *Socio-económico y cultural.* El nivel socioeconómico familiar se ha convertido en una referencia casi permanente en los estudios evaluativos de sistemas educativos. No obstante, desde nuestra perspectiva, es necesario desagregarlo para estudiarlo a nivel de aula, escuela y zona para contextualizar de manera adecuada la evaluación del profesorado.
 - ii. *Estructura social y Convivencia.* Las características sociales de la población a la que atiende la escuela determinan en gran medida las expectativas del alumnado y de sus familias. No se trata sólo de la vertiente de la unidad familiar. Más allá de esta unidad, la interacción con los otros, las estructuras sociales que se desarrollan, los tipos de convivencia (niveles de conflicto, violencia o cooperación social) configuran un marco que puede contraponerse a los esfuerzos que se realicen por parte del profesorado, o un coadyuvante para conseguir transformaciones sociales favorables. En definitiva, ese marco social cercano, en el que se desarrolla lo cotidiano, tiene un fuerte efecto en la configuración del Valor Social Subjetivo que se da a la educación. Indicadores al respecto pueden identificarse también claramente, y deberían ser considerados como claves de contextualización en las evaluaciones de profesorado.
 - iii. *Estructura económica: actividades económicas y empleabilidad.* Aunque es una faceta del aspecto que acabamos de mencionar, nos parece relevante destacarlo por su potencia como estructurador social. La existencia de estructuras de actividad económica (sean agrícolas, industriales, profesionales, turísticas, o de innovación), configuran expectativas concretas que, si se dan en un entorno cercano cobran una especial relevancia. Ello explica en gran medida las elecciones –y en ocasiones las preferencias- laborales y marca, de igual modo, la idiosincrasia de las comunidades. La actuación del profesorado queda condicionada también por ellas. Así, por ejemplo, una estructura económica basada en el turismo y que sea muy permeable para crear nuevos puestos de trabajo en la Hostelería, difícilmente va a favorecer que el alumnado –y sus familias- conciben como más interesantes las matemáticas que los idiomas; indudablemente el profesorado de matemáticas encuentra ahí un obstáculo, mientras que el de idiomas tiene en ello un elemento facilitador.
- d) *El contexto social mediato.* El mismo tipo de consideraciones que hemos realizado respecto al contexto social inmediato es extrapolable, a mayor escala, al mediato. Los países en general y sus regiones (estados, provincias, etc...) sin duda configuran elementos idiosincráticos que modelan las aspiraciones y expectativas educativas (tanto del alumnado como de sus familias), y condicionan (siendo obstáculos o facilitadores) la actuación docente. En un estudio que hemos realizado recientemente (Jornet, 2012) se observa claramente que en España existe un Norte y un Sur en función de los resultados del Informe PISA (las Comunidades Autónomas del Norte obtienen mejores resultados en estas pruebas que las del Sur de España); sin embargo, lo realmente denotativo es que el mapa que se puede dibujar con el proyecto PISA es igual al que

podemos dibujar en función de la tasa de desempleo. No hay ninguna Comunidad Autónoma que se diferencie entre ambos mapas³ (ver figura 2).

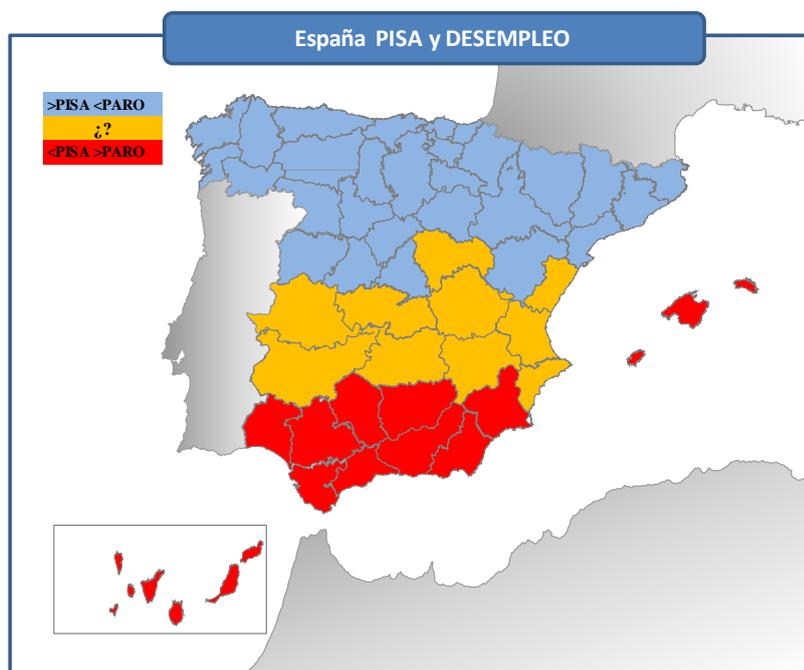


Figura 2. España, PISA y el Desempleo
Fuente: elaboración propia.

4. Calidad de la información y evaluación del profesorado

Por último, únicamente realizar algunas reflexiones acerca de la calidad de la información para evaluar al profesorado.

Cuando se orientan evaluaciones que pueden tener consecuencias directas para la estabilidad, promoción o recompensas para el profesorado, más allá de las reacciones que habitualmente se producen, hay que tener en cuenta que es fundamental asegurar procedimientos que impidan introducir sesgos en las evaluaciones. Podríamos decir que cuanto más se acercan las consecuencias a usos sumativos mayor peligro existe para que se puedan introducir factores de invalidez.

Por ello, no nos centramos aquí en usos –como los que se han puesto en marcha en algunos países– en los que la fuente, o una de las fuentes fundamentales para evaluar al profesorado, son los resultados en pruebas externas si, además, no mantienen garantías en la recolección de la información. Sobre el uso de resultados para evaluar al profesorado ya nos manifestamos en otro momento (Jornet y González-Such y Bakieva, 2012).

³ Las CC.AA. de Extremadura, Castilla La Mancha y la C. Valenciana, no ampliaron su muestra para ser tratadas como unidades de análisis. Por ello, el centro de España aparece diferenciado. No se dispone de datos.

En este punto queríamos señalar tres elementos clave: la independencia o autonomía de los organismos de evaluación, la transparencia de los procesos y los controles acerca del proceso de recogida de información:

- a) *Independencia de las instituciones de evaluación.* Constituye un factor decisivo. Hay que recordar que la evaluación implica juicios de valor y en la medida en que éstos puedan emitirse con independencia se estará apoyando la validez de las evaluaciones. Sea para evaluar al profesorado, las escuelas o los sistemas, los intereses personales, gremiales y políticos sólo pueden detenerse ante una institución que actúe de manera autónoma. Un buen ejemplo a seguir es el que han puesto en marcha en México, con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- b) Del mismo modo que se debe garantizar la independencia de los evaluadores, se deben *garantizar los derechos de los evaluados*. Por ello, es necesario que los criterios de evaluación sean públicos y conocidos previamente a la realización de cualquier evaluación. En este sentido, en los momentos de instauración de un proceso de evaluación, siempre es conveniente –además de facilitar el estudio de calidad de instrumentos y del modelo– establecer un periodo experimental. En este periodo es importante introducir acciones de difusión y sensibilización.
- c) En cualquier caso, el *control externo de la recogida de información*, realizada sobre actividades habituales, es la tercera garantía que puede apoyar la validez de las evaluaciones. Eso sí, asegurando que no se produzcan perturbaciones en el desarrollo normal de la enseñanza por el hecho de realizar la evaluación.

5. A modo de conclusión

¿Podríamos orientar evaluaciones de profesorado que integraran todos los contextos? Indudablemente, sí. Lo fundamental es partir de un modelo que, centrado en el docente de forma simplificada y analizando los factores de eficacia fundamentales, sin embargo pudieran valorarse en relación a estándares que se construyeran considerando la influencia de los diversos contextos, creando un marco de referencia en cuanto a los criterios de evaluación que fueran flexibles para representar de forma válida las diversas situaciones en que se produce la actuación del profesorado.

Metodológicamente las soluciones se deberían situar en el marco de la complementariedad metodológica (cuantitativa/cualitativa) aportando desde cada una de las posiciones las soluciones técnicas más apropiadas para representar de manera adecuada el objeto de evaluación.

Referencias

- Arámburo, V. y Luna E. (2012). La Influencia de las Variables Extra Clase en la Eficacia de la Enseñanza. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 120-139. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art9.pdf
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Coloma, C.R. (2010). Estudio Comprensivo sobre la Evaluación del Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 60-76. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art5.pdf

- De la Orden, A. (Dir.) (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm
- De la Orden, A. (2007). Evaluación de la Calidad de la Educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. Ponencia presentada en *el Tercer Seminario Internacional De Indicadores Educativos*, México, D.F.
- De la Orden, A. (2012, Noviembre). La función general de la evaluación y la optimización educativa. Ponencia presentada en el *I Foro Iberoamericano de Evaluación Educativa*. Unidad de Evaluación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California, México.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- Fernández Díaz, M. J. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 96-108.
- González Such, J. (2012). La Evaluación de la Docencia en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 338-348. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art26.pdf
- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Jornet, J.M. (2012). Lectura e interpretación de las evaluaciones educativas: PISA como ejemplo. Ponencia presentada en *VIII Jornada de Equipos Directivos (Jefatura de Estudios): La evaluación de centro como sistema de mejora*. Direcció General d'Innovació, Ordenació i Qualitat Educativa de la Conselleria de Educació, Formació i Ocupació, Nules, Castellón.
- Jornet, J. M., González Such, J. y Bakieva, M. (2012). Los Resultados de Aprendizaje como Indicador para la Evaluación de la Calidad de la Docencia Universitaria. Reflexiones Metodológicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 99-115. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art7.pdf>
- Jornet, J.M., Perales, M.J. y Sánchez-Delgado, P. (2011). El Valor Social de la educación: entre la subjetividad y la Objetividad. Consideraciones teórico prácticas-metodológicas para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art3.pdf>
- Lukas, J.F. y Santiago, K.M. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-lukas.html>
- Luna, E., Cordero, G., López Gorosave, G. y Castro, A. (2012). La Evaluación del Profesorado de Educación Básica en México: Políticas, Programas e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 231-244. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art16.pdf>
- Luna, E. (2012, Noviembre). Retos y perspectivas en la evaluación de docentes. Ponencia presentada en el *I Foro Iberoamericano de Evaluación Educativa*. Universidad Autónoma de Baja California, IIIDE: Unidad de Evaluación Educativa, México.

- Mateo, J. (2000). L'Avaluació de les institucions educatives. En J.M. Jornet y G. Ramos (Coords.), *Problemas de la Medición y Evaluación Educativas. Estándares e Indicadores para analizar la realidad educativa*. (Publicación en CD). Valencia: GEM.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2012). Hacia una Evaluación del Desempeño Docente no Universitario en España. Lecciones Aprendidas de la Evaluación de Directores/as Escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 363-373. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art28.pdf
- Pérez Juste, R. (1998). *Calidad de los Centros Educativos*. Documentos del curso a distancia sobre Modelo Europeo de Calidad Total. Madrid: Ite-CECE- UNED.
- Pérez Juste, R. (2000). La calidad de la educación. En R. Pérez Juste (Coord.), *Hacia una educación de calidad* (pp. 13-44). Madrid: Narcea
- Rueda, M. (2012). El Contexto Institucional, Clave en el Desarrollo de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 309-317. Recuperado de http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art23.pdf
- Ruiz, G. (2009). Evaluar los Centros Escolares: ¿Con Base en los Resultados de los Alumnos en Pruebas de Aprendizaje o en Otros Factores de los Propios Centros?. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 9-21. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R.W. Tyler, R.M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. I., pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Stake, R. (2006) *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 318-327. Consultado en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art24.pdf