

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO Y LA GESTIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. HACIA UN MODELO COMPRENSIVO DE EVALUACIÓN SISTEMÁTICA DE LA DOCENCIA

Joan Mateo
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Existe un renovado interés por el estudio de la evaluación del profesorado como ingrediente fundamental en la mejora de la escuela. Este interés proviene del convencimiento que detrás de cualquier mejora en la escuela tiene al profesor en su centro de gravedad.

En nuestro artículo tratamos de sintetizar la investigación y las conceptualizaciones existentes sobre la evaluación del profesorado, haciendo especial énfasis en su relación con la mejora de la escuela y la gestión de la calidad educativa.

Lo hemos estructurado en cuatro apartados. Uno introductorio y otros tres que tratan de explicar las condiciones y las características de un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia, así como indicaciones de cómo diseñarlo adecuadamente.

SUMMARY

There is renewed interest into the role of teacher evaluation as a fundamental aspect of school improvement. This interest comes from the realization that any significant improvement in schooling must have the teacher at his heart.

This article synthesizes current research and thinking about teacher evaluation related with school improvement and with educational quality management.

The article es organized into 4 parts: an introductory one and 3 that intend to explain the conditions and characteristics for a comprehensive model of teacher evaluation system, and how to design it properly.

INTRODUCCIÓN

Existe, sin duda, un renovado interés por el papel que juega la evaluación del profesorado en la mejora de la escuela. De hecho, las comunidades educativas no pueden sustraerse a la creciente preocupación social en torno a como introducir en todos sus ámbitos los modelos de gestión de la calidad y es evidente que existe la convicción de que detrás de cualquier mejora significativa en la escuela subyace la actividad del profesorado. Por todo ello, establecer la conexión racional entre los vértices del triángulo: evaluación de la docencia-mejora y desarrollo profesional del profesorado-mejora de la calidad de la escuela, es fundamental para introducir acciones sustantivas de gestión de la calidad en cualquier institución educativa.

A través de este escrito trataremos de analizar y resumir el pensamiento y la investigación actual en torno al tema de la evaluación del profesorado y como se traduce en la práctica, tema al que hemos dedicado una importante parte de nuestro tiempo de investigación, de gestión y de práctica educativa. Para facilitar la comprensión del mensaje he subdividido la aportación en cuatro apartados, que no son equivalentes en extensión pero si suponen cuatro momentos distintos en el complejo proceso que afrontamos:

- Una nueva cultura de la evaluación en el contexto de cambio del paradigma organizativo de la educación.
- Aspectos previos a la elaboración de un sistema de evaluación del profesorado.
- Fases en el diseño de un sistema de evaluación del profesorado.
- Evaluación y desarrollo profesional.

UNA NUEVA CULTURA DE LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE CAMBIO DEL PARADIGMA ORGANIZATIVO DE LA EDUCACIÓN

I. Un marco social distinto para la educación

Como consecuencia de las profundas mutaciones que se están produciendo en las sociedades industrializadas, en sus economías y en la organización del trabajo, los sistemas educativos de los países europeos y de forma más generalizada los del mundo industrializado, se han visto obligados a introducirse en un verdadero cambio de paradigma organizativo.

La secular vinculación entre formación y mercado de trabajo que había conducido a la percepción de la educación como inversión ha quedado desdibujada ya que en la actualidad la acreditación educativa no garantiza un espacio en el mundo laboral y en una sociedad tan mercantilizada como la nuestra, donde la lógica del mercado se extiende sin reflexión ni crítica a todos los ámbitos, produce temor el pensar que

puede ocurrir si bajo el prisma de ser considerada la educación como un gasto social más, se le aplican las políticas restrictivas propias de los nuevos tiempos.

Como señala Tedesco, (2000, p. 82), «es necesario abrir los sistemas educativos a las prioridades de la sociedad actual y redefinir sus pactos con los agentes socializadores». Es evidente que el problema actual en los países occidentales no está tanto en la universalización de la enseñanza sino en garantizar a sus ciudadanos el acceso a una educación de calidad. Su principal prioridad no es crecer cuantitativamente sino gestionar correctamente la calidad de la educación y facilitar el acceso a todos los ciudadanos a una educación de mayor exigencia.

Sólo desde una enseñanza de calidad que dote al conjunto de ciudadanos de los instrumentos y las competencias cognitivas necesarias para un desempeño ciudadano activo, se puede tratar de soslayar los problemas de exclusión social asociados a la modernidad.

La educación debe atender los nuevos desafíos sobre los que la sociedad se está construyendo. Debe garantizar los cuatro pilares de Delors (1996): aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser. Debe, en un elemental ejercicio democrático, asegurar en definitiva a todos los ciudadanos el acceso a los circuitos en los cuales se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo.

2. Principios generales del nuevo paradigma

En cuanto a la orientación, la evolución de los países europeos en relación a los sistemas educativos, parece responder a los cuatro principios generales que exponemos a continuación (Hutmacher, 1999, p. 24), que dan soporte y explican la aparición de un nuevo paradigma organizativo:

- a) *La primacía de las finalidades*, que exige que las decisiones y la acción se orienten de una manera prioritaria conforme a la voluntad de alcanzar los objetivos establecidos, en todos los niveles del sistema, desde el aula hasta los niveles político-estratégicos.
- b) *El principio de imputabilidad (accountability)*, según el cual los agentes de todos los niveles del sistema valoran y deben responder sistemáticamente del grado de logro de los objetivos.
- c) *El principio de subsidiaridad*, según el cual las decisiones se han de tomar en el mismo nivel donde se produce su implementación, y únicamente se delegan a un nivel superior de responsabilidad si los objetivos no es posible obtenerlos de otra manera.
- d) *El principio de auto-organización y de desarrollo continuo*, según el cual los sistemas y sus componentes nunca están absolutamente fijados, sino que están en continua transformación, bien sea por la propia retroalimentación o bien reforzados por el entorno.

3. Hacia una nueva cultura de la evaluación

Este cambio implica una extensión importante de los mecanismos de evaluación a todos los niveles del sistema y entre ellos ocupa un lugar preeminente la escuela. Por otro lado esta extensión se acompaña de un cambio de lugar de la cultura de la evaluación que ya no se orienta tanto hacia la sanción, la clasificación y la selección como hacia aportar una información razonada y razonable dirigida a la orientación de la gestión de la mejora educativa.

Esta información actúa como retroalimentadora de la acción y apunta a estimular la reflexión y la búsqueda de las soluciones más eficaces y eficientes por tal de responder a las expectativas exigentes y a menudo contradictorias dirigidas a los sistemas educativos desde la sociedad.

En el marco de este cambio los sistemas educativos se enfocan de otra manera y aunque continúe su expansión cuantitativa, se da más importancia a la calidad: calidad al servicio de los individuos, de los alumnos y calidad desde el punto de vista de criterios sociales, políticos, culturales y económicos más globales.

Pero, la exigencia de calidad necesita ser concretada y discutida, lo que significa una reorientación de las finalidades de los sistemas educativos, en los que se estrecha la asociación entre conocimientos y competencias intelectuales y significa también analizar el papel que juegan cada uno de los agentes educativos en función de la globalidad de la misión con la intención de incidir en la mejora de la gestión de la calidad.

Las políticas educativas de la mayor parte de los países europeos tienden a pasar de una lógica centrada en los «inputs» a una lógica centrada en los logros y en los procesos que los producen y que tratan de explicarlos convincentemente.

En el nuevo paradigma organizativo emergente, la evaluación se convierte en parte de los procesos de control y de desarrollo de la propia calidad y sirve también para la rendición de cuentas. Reviste una gran importancia estratégica y está al servicio de la progresión hacia la realización de las finalidades del sistema y del conjunto de los componentes que están al servicio del desarrollo hacia la calidad.

Lo centros representan una pieza clave en la nueva arquitectura organizativa, se convierten en ámbitos de reflexión y de innovación pedagógicas, su estatus en la gestión de la calidad se revaloriza gracias a que se constituyen en comunidades educativas autónomas y responsables, encargadas de realizar a nivel local el proyecto educativo global fijado para el conjunto del sistema, pero con una capacidad de autonomía y una responsabilidad amplias por lo que hace a las modalidades de actuación que le permiten profundizar y generar un producto educativo propio que resalte su propia identidad.

Es en este marco donde debe insertarse la evaluación de la docencia y es a partir de ella que debe analizarse y explicarse la del profesorado. No es posible dotar de significación a la evaluación del profesorado sino es insertada en los procesos de mejora de la calidad de la docencia en el contexto del centro educativo.

ASPECTOS PREVIOS A LA ELABORACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Procesualizar y establecer las bases y la estructura de un sistema evaluativo para el profesorado no es una tarea sencilla, prueba de ello está en las dificultades que se dan a nivel de la mayoría de los países occidentales para homologar modelos y configurar praxis completas de evaluación. En general sólo se ejecutan intervenciones parciales y con poca continuidad. Las reflexiones que exponemos a continuación son el producto de la investigación y de la reflexión conceptual y tratan de establecer los elementos previos clave para el establecimiento de un sistema evaluativo del profesorado.

1. Las expectativas del centro versus las necesidades del profesorado

Tal como hemos señalado, el problema de fondo no es la evaluación, sino como a partir de ella conseguimos gestionar más eficientemente la calidad. Para ello deberemos establecer en primer lugar los elementos básicos que sustentan un modelo de evaluación del profesorado y como estos se relacionan con los procesos de mejora de los centros.

Es evidente que un ingrediente fundamental en los logros de calidad de un centro, lo constituye la calidad de la docencia producida por su profesorado, pero... ¿hasta qué punto son coincidentes los intereses de uno y otro? El paso previo para establecer un modelo de evaluación del profesorado es resolver el sistema relacional entre ambos conjuntos de necesidades.

Se admite que en una organización sana, la relación entre el centro y el profesorado ha de ser dinámica y el principio de que lo que es bueno para el centro es bueno para el profesorado y viceversa debe prevalecer. Este tipo de relación sinérgica favorece la posibilidad de que ambos alcancen sus propósitos, equilibrar las necesidades individuales con las expectativas institucionales es esencial para generar ambientes de trabajo productivos (March y Simon, 1993). Este ha de ser a nuestro juicio el primer objetivo a cubrir en cualquier estrategia evaluativa.

No es posible plantearse un verdadero proceso de mejora de la calidad que ignore las demandas individuales. Tal como señala Fullan (1991, p. 349) «Combinar el desarrollo individual e institucional genera sus tensiones, pero el mensaje es evidentemente claro. Nadie puede obtener uno sin el otro».

Todo modelo de evaluación del profesorado deberá plantearse como primer paso el contar con la participación activa del mismo en su diseño. Sólo desde la participación es posible contemplar exhaustivamente las necesidades del profesor y tratar de compatibilizarlas con las del centro, de lo contrario, el proceso culturalizador que toda acción evaluativa debe contener estará ausente, la evaluación se convertirá en un proceso generador de incultura evaluativa.

Los modelos participativos se caracterizan por posibilitar e incentivar la intervención y la implicación de las personas y los grupos que conforman la organización en la toma de decisiones que afectan a la tarea evaluativa a realizar: delimitación de objetivos, establecimiento de planes de acción, distribución de funciones, análisis de la

información, establecimientos de juicios de valor, generación de decisiones de mejora, seguimiento, etc.

La participación del profesorado en los procesos de evaluación no se ha de entender únicamente como una estrategia de gestión, sino que presenta un valor formativo intrínseco.

Desde la implicación resulta más viable el aprovechar algunos elementos educativos contenidos en la evaluación, como es su capacidad de desarrollar los procesos de autorregulación personales o de grupo.

La participación facilita la coordinación de las actuaciones, posibilita la construcción de una visión unitaria del centro y la creación de una cultura institucional compartida.

Sólo activando la participación seremos capaces de crear un clima en el que sea factible el conjugar las necesidades a que aludíamos al principio de este apartado. Desaprovechar esta función supone comprometer gravemente, tal como señalaba Fullan, la gestión correcta de la calidad.

2. Propósitos básicos en un proceso de evaluación del profesorado

Clarificadas las expectativas del centro, paso previo para establecer su misión y de ahí derivar su definición de calidad y compatibilizadas con las necesidades del profesorado procede pasar a establecer el propósito evaluador.

Los dos propósitos más frecuentemente citados por la mayoría de autores para la evaluación del profesorado son la petición de responsabilidades y la mejora de la actividad docente (McLaughlin y Pfeifer, 1988, Duke 1990, Mateo et al. 1996, 1999). Sin embargo no nos parecen suficientes, así expresados, desde la perspectiva de la gestión de la calidad.

La calidad educativa de un centro no depende directamente de la calidad de la actividad docente del profesor ni de que se le exijan responsabilidades. Es la calidad de la docencia el núcleo básico impulsor de la calidad del centro y la calidad personal del profesor y la de su actividad no tienen que estar necesariamente relacionadas con ella.

Para que la calidad del profesor este relacionada con la de la docencia será preciso establecer previamente el marco conceptual en el que se fundan dinámicamente los intereses y necesidades individuales e institucionales. No es posible determinar si una acción del profesor es realmente de calidad sin acudir al marco de referencia que ofrece la visión global de lo que se entiende en un centro determinado por calidad de la docencia.

Hemos de desarrollar una concepción de la evaluación del profesorado en la que se desarrolle simultáneamente la mejora del profesor y la de la institución. Este modelo comprensivo de la evaluación del profesorado estaría enraizado en dos amplios propósitos (Stronge, Helm y Tucker, 1995):

- a) *Orientado a los resultados*, contribuyendo a la consecución de los objetivos personales del profesor y a los de la misión del programa, del centro y de la organización educativa en su totalidad. Debería también proveer de información clara

y fiable para la petición de responsabilidades por la actuación docente en función de esos objetivos.

- b) *Orientado a la mejora*, contribuyendo al desarrollo personal y profesional del profesor así como a la mejora del centro.

Todo centro debe tener explicitado su modelo de calidad que se desprende de su misión como organización. Debe tener perfectamente establecidos los objetivos a lograr y cuales corresponden a la docencia. La calidad de la actividad docente del profesor se establece a partir del modelo de calidad para la docencia en el centro. Sólo desde la calidad de la docencia pueden entenderse los objetivos que debe alcanzar el profesorado en su actividad docente y las orientaciones metodológicas que debe aplicar y consecuentemente establecer el correspondiente modelo de evaluación y sólo desde ella pueden orientarse procesos de mejora del profesorado que tengan significado para el centro y para la persona simultáneamente.

3. Acciones básicas para promover el proceso de evaluación del profesorado

Llegados a este punto y si queremos alcanzar una evaluación del profesorado de alta calidad, el sistema evaluativo deberá construirse a partir de un equilibrio dinámico entre la mejora de la escuela y la mejora del profesorado y para ello será necesario tener en cuenta las siguientes acciones (Stronge, 1997):

- a) Establecimiento de objetivos mutuamente beneficiosos.
- b) Enfatización de la comunicación sistemática.
- c) Creación de un clima favorecedor de la evaluación.
- d) Garantía en la aplicación técnica del sistema evaluativo.
- e) Uso de múltiples fuentes de datos.

a) Establecimiento de objetivos reciprocamente beneficiosos

Los objetivos que van a constituir las metas a conseguir deben ser valorados y percibidos como importantes tanto por los profesores como por la institución. Olsen y Bennet (1980) describen la actividad evaluativa como un proceso asociativo entre la organización y sus empleados, un proceso social que produce como resultado una aproximación participativa a la evaluación. Es en el marco de esta relación mutuamente beneficiosa que se produce en el ámbito laboral desde donde debería guiarse el desarrollo e implementación de un sistema evaluativo relevante y mutuamente beneficioso.

b) Establecimiento de un proceso sistemático de comunicación

Los sistemas de evaluación del profesorado deben construirse a partir de un proceso compartido de comunicación donde todos los aspectos clave deben ser tratados informativamente de forma correcta. Es muy importante establecer los momentos informativos tanto de aquellos aspectos que son públicos por naturaleza como aque-

llos que requerirán de un tratamiento informativo más privado. La transparencia de los procesos y la posibilidad de interacción se fundamentan en políticas eficientes de información, por tanto cada aspecto clave del proceso evaluativo deberá ir acompañado del correspondiente acto informativo y este debe llevar asociadas las condiciones de garantía de que se realiza en condiciones óptimas para favorecer un verdadero proceso comunicativo.

c) Cuidado en la aplicación técnica del sistema de evaluación

Un sistema evaluativo técnicamente correcto no garantiza una evaluación efectiva, pero evidentemente un sistema incorrecto si que garantiza que nunca llegue a serlo. Posteriormente entraremos con más detalle en la estructura y características que debe contener un sistema evaluativo y en la instrumentación disponible pero sí que queremos hacer aquí un especial énfasis en la necesidad de que cada uno de estos aspectos que conforman la aplicación técnica de los procesos evaluativos se realice de acuerdo a las condiciones técnicas de calidad y precisión exigidas por las más elementales normas de la evaluación educativa.

d) Uso de fuentes de datos múltiples

Aunque el método más usado en la evaluación del profesorado es el que podríamos denominar como clínico, basado en una secuencia que se inicia con una preconferencia, sigue con observación en el aula y acaba con la postconferencia (E.T.S. 1988), los sistemas modernos de evaluación del profesorado se caracterizan por documentar la actividad docente a partir de múltiples fuentes de información (Glatthorn, 1984; Conley, 1987; Harris, 1987 y Mc Greal 1988).

El uso de fuentes múltiples de datos para la evaluación del profesorado ofrece numerosas ventajas respecto de la evaluación basada en una sola fuente, citamos entre ellas (Stronge, 1997):

- Producción de un marco de la actuación evaluada mucho más rica y contextualizada.
- Recogida de datos en situaciones más naturales.
- Integración en la evaluación de fuentes primarias y secundarias de datos.
- Seguridad de una mayor fiabilidad en la documentación de la actuación docente.
- Documentación respecto de la actuación docente más cercana a la realidad.
- Unas bases más legalmente defendibles respecto de las decisiones evaluativas.

La integración de múltiples fuentes de datos en los procesos de evaluación del profesorado aporta una imagen mucho más real de la actividad desarrollada por el profesor y provee de una plataforma mucho más poderosa sobre la que construir planes de mejora realistas que la que se nos ofrece a partir de una sola fuente, como pudiera ser la observación en el aula. Usar apropiadamente múltiples fuentes en un proceso de evaluación potencia enormemente todas sus posibilidades.

e) Creación de un clima adecuado para la evaluación

La evaluación sólo puede resultar absolutamente eficiente si se lleva a cabo desde un clima adecuado donde la confianza entre las partes implicadas y la honestidad y la transparencia en las actuaciones sean la norma y no la excepción.

La consecución de estos climas se posibilita en la medida en que se sigue los pasos establecidos: participación en el establecimiento de los objetivos, comunicación continua y fluida en las diferentes fases del proceso, precisión en la aplicación de las técnicas, honestidad en los juicios y enfoques proactivos en los procesos de mejora.

No se puede ocultar que en ocasiones los procesos evaluativos no se llevan a término en las mejores condiciones en cuanto a clima. En estos casos la prudencia debe presidir las actuaciones y en muchos casos deberemos abandonar algunas de ellas por tal de no quemar las posibilidades de mejora. Es preferible reducir los ámbitos de actuación y tratar de avanzar lentamente procurando que sea el propio proceso el que nos vaya abriendo el camino para acometer tareas de mayor dificultad.

FASES EN EL DISEÑO DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Distingo cuatro grandes fases en el proceso de diseño de un sistema de evaluación del profesorado:

1. La fase de ideación.
2. La fase de desarrollo.
3. La fase de implementación.
4. La fase metaevaluativa

I. Fase de ideación

Durante esta fase se deben resolver básicamente los siguientes aspectos:

- a) Identificación del sistema de necesidades.
- b) Derivación de los objetivos institucionales.
- c) Definición del modelo de calidad para la docencia.

a) Identificación del sistema de necesidades

Cada centro tiene sus necesidades específicas que lógicamente han de estar relacionadas con el contexto social y cultural y que deben ser alcanzadas por la acción colectiva de todo el equipo educativo.

Un examen minucioso de las necesidades de la escuela constituye el paso previo para clarificar la misión y el propósito educativo del centro, ayuda a definir el proyecto educativo y a clarificar los objetivos institucionales.

b) Derivación de los objetivos institucionales

Determinar las necesidades de la organización es un prerrequisito absolutamente necesario para establecer si los restantes pasos del proceso evaluativo son relevantes en términos de la misión del centro y de las demandas de petición de responsabilidades provenientes de la sociedad (Connellan, 1978, Casterter, 1981, Patton, 1986 y Goodale, 1992).

De él se derivan los objetivos institucionales y su conocimiento favorece su operativización y juntamente con el análisis de la capacidad del sistema vehicula el establecimiento del grado de consecución que debemos pretender. Todo ello constituirá las bases del modelo de calidad de la docencia del centro. Explicitar el modelo de calidad de la docencia posibilita la inserción de la evaluación del profesorado en los procesos de gestión de la calidad de la institución.

c) Definición del modelo de calidad para la docencia

Tal como hemos señalado anteriormente la operativización de los objetivos institucionales y la clarificación de su nexo relacional con las necesidades del centro, permiten juntamente con el análisis de los recursos disponibles el establecer un modelo de calidad de la docencia significativo y sostenible para la institución.

El modelo de calidad de la docencia orienta y sustantiva el proceso de evaluación del profesorado. Es el vínculo entre la evaluación del profesor y la mejora de la calidad del centro. Su definición debe facilitar la descripción y desarrollo de las funciones del profesor y de sus responsabilidades y orientar el establecimiento de los «estándares» de la actuación profesional del mismo.

2. Fase de desarrollo

Bajo esta fase contemplamos dos acciones:

- a) Determinación de las funciones y responsabilidades del profesorado.
- b) Desarrollo de los criterios de evaluación y de sus indicadores.
- c) Fijación de los «estándares» para la valoración de la actividad docente.

a) Determinación de las funciones y responsabilidades del profesorado

Hemos de partir de la premisa que sólo a partir de modelos de docencia bien establecidos y definidos es posible establecer descripciones apropiadas y ajustadas de las funciones y responsabilidades del profesorado (Olsen y Bennett, 1980 y Scriven, 1991).

Todo sistema de evaluación del profesorado exige establecer con precisión las áreas de responsabilidad del profesor en el contexto institucional y sus funciones más importantes. Estas áreas han de servir de marco para establecer con la mayor precisión posible las obligaciones y actividades a cumplir por el profesor y cual es su sentido en el contexto del desarrollo general de la docencia en el centro.

Cabe añadir que los sistemas evaluativos más desarrollados incorporan sistemas de indicadores en relación con la acción docente del profesor. Tratan de capturar mediante el uso de muestras de indicadores aspectos esenciales de la profesión docente. Parten del principio de que sólo a partir del indicador es posible objetivar la acción y la reflexión evaluativa.

b) Desarrollo de los criterios de evaluación y de sus indicadores

Una vez establecidas las funciones y áreas de responsabilidad básicas del profesorado y el modelo de calidad de la docencia, podemos derivar factores asociados a las mismas que nos servirán de criterios para evaluar. Una variable criterio nos provee de una dimensión general dentro de la que será posible valorar o juzgar el nivel de realización alcanzado por el sujeto (Wheeler y Haertel, 1993). El área de responsabilidad nos orienta acerca de las variables criterio más significativas y el modelo de calidad direcciona el sentido de la evaluación.

Los indicadores son observables que nos permiten cuantificar las variables criterio y facilitan los procesos de objetivación de la evaluación.

Criterios e indicadores constituyen piezas muy importantes en los procesos de concreción de los sistemas evaluativos más desarrollados.

c) Fijación de «estándars» para la valoración de la actividad docente del profesor

Fijar «estándares» implica determinar los niveles de actuación del profesor considerados como aceptables. Evidentemente para poder proceder a establecer los referentes que nos permitirán determinar si una determinada actuación docente ha sido realizada en términos de calidad aceptable de acuerdo al modelo de calidad establecido para el centro, es preciso haber recorrido al menos mínimamente los elementos hasta ahora establecidos.

Únicamente si tenemos bien establecidos los objetivos institucionales, su naturaleza evaluativa y el marco general de la docencia, será posible pensar en el establecimiento de criterios y niveles de valor previamente determinados. Contar con un sistema de indicadores bien establecido facilita enormemente la tarea, ya que la objetivación de la información permite el uso de los referentes normativos y criterios en el proceso de estandarización de las valoraciones. La estandarización puede llevarse a término a cualquier nivel de análisis, aunque obviamente cobra significados distintos según sea el mismo. La unidad referencial esencial en la evaluación del profesorado es, a nuestro juicio, el centro educativo.

Cabe añadir, por otro lado, que la determinación de los «estándares» para cualquier actividad evaluativa, incrementa la posibilidad de transparencia y limpieza de los juicios valorativos y la defensa legal del sujeto frente a posibles arbitrariedades. (Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation, 1971, Committee on Standards for Educational Evaluation, 1988).

3. Fase de implementación

Para el desarrollo de esta fase consideramos tres momentos:

- a. Documentación de la actividad profesional del profesor.
- b. Emisión de los juicios valorativos respecto de la docencia.
- c. Uso intensivo y extensivo de la información: la derivación de las propuestas de mejora.

a) Documentar la actividad profesional del profesor

Por documentar, entendemos el proceso de recogida de suficientes evidencias acerca de la actividad profesional del profesor que de soporte a la posterior evaluación y justifique racionalmente las tomas de decisiones personales e institucionales basadas en la evaluación.

Tal como ya hemos señalado anteriormente, en la evaluación moderna los procesos de documentación deben relacionarse con múltiples fuentes y estrategias de recogida de datos, en ningún caso deberemos construir un proceso evaluativo basado en una única fuente de información (Conley, 1987, Ellet, 1987, Harris, 1987, Mc. Greal, 1988, Helm, 1994).

Entre los sistemas más utilizados en la actualidad, para evaluar el profesorado, tenemos (Stronge, 1997): la observación en el aula, la opinión de los padres y alumnos, juicios valorativos emitidos por pares, el rendimiento en los aprendizajes de los alumnos, el autoinforme y el portafolios.

La observación en el aula

En esta metodología se parte de la premisa de que observar al profesor en acción es la mejor forma de reunir información acerca de su efectividad docente. La visita al aula aporta evidencias muy difíciles de conseguir de otra forma como son: el clima en el aula, la naturaleza y calidad de las interacciones alumnos-profesor, permite observar los procesos de instrucción directamente y el funcionamiento general de la clase (Everston y Holley, 1981).

Sin embargo tiene también limitaciones, así Scriven (1981) nos señala la baja fiabilidad del procedimiento fundamentándose en las siguientes razones:

- El limitado número de observaciones y la brevedad de su duración no permiten la generalización.
- Hay un evidente peligro de que el evaluador focalice su atención guiado por sus intereses, reflejando, consecuentemente, más sus propios puntos de vista que la realidad del aula.
- La pobreza de los sistemas de registro propician que la mayoría de evaluadores se dejen influir por sus preconceptos.
- Cualquier interrelación entre observador y observado introduce factores de confusión.

- La propia visita altera el comportamiento del profesor y de los estudiantes de forma que reduce la posibilidad de que el evaluador realmente observe una muestra representativa de la docencia.

Otros elementos adicionales que limitan la fiabilidad de la acción observadora, son las que señalan Stronge, Helm y Tucker, 1995:

- La naturaleza artificial que entraña toda observación programada.
- Limitaciones por causa de la focalización en cualquier observación.
- La infrecuencia de las observaciones. (Si no se quiere alterar el ritmo de la clase, ¿cuántas visitas se pueden programar?)
- El hecho de que sólo una porción del repertorio total de las responsabilidades propias del profesor pueden ser observadas en una sola, o en unas pocas observaciones.
- La realidad de que existen muchas responsabilidades del profesor que se ejecutan fuera del aula (El trabajo en equipo, desarrollo colectivo de materiales, juntas de evaluación, etc.).

Independientemente de que la observación del trabajo del profesor en el aula pueda representar una aportación significativa y vital para un sistema comprensivo de evaluación del profesorado, es evidente que es insuficiente por sí sola. La mayoría de trabajos de investigación realizados en este sentido han mostrado sus debilidades (Root y Overly, 1990; Wood, 1992; Frase y Streshly, 1994) y en la línea de lo mencionado anteriormente los investigadores apuestan por el uso combinado de las diferentes estrategias (Stronge, 1997).

La opinión de los padres

En las últimas dos décadas se han llevado a término numerosos estudios analizando los beneficios producidos a partir de la inclusión de la opinión de padres en los procesos de evaluación del profesorado (Mager 1980; Becher 1984; Epstein, 1985; Mark y Shotland 1985). Parece obvio que una buena relación entre padres y profesores y una comunicación efectiva casa-escuela, ha de repercutir en la calidad de la educación.

Potenciar la participación de los padres en los procesos de evaluación del profesorado, permite analizar perspectivas y conocer puntos de vista y aspectos imposibles de obtener mediante otras fuentes. Epstein 1984, en la p. 4 señala:

«(Los padres) aportan información acerca de cómo el profesor interactúa con el alumno y la familia, responde a las necesidades de los estudiantes, asigna retos apropiados en libros y trabajo de casa (todos ellos considerados como indicadores de efectividad en la docencia). Los padres están legítimamente habilitados para, juntamente con otros jueces, valorar adecuadamente la efectividad de los profesores y los programas escolares».

En el proyecto Faucette (1995), los propios profesores expresaron su sorpresa al descubrir la cantidad y calidad de información que los padres poseían sobre sus prácticas docentes en la clase. En la investigación mencionada aceptaron que los datos

que poseían eran valiosos, precisos y útiles y que podían ser integrados en sus procesos evaluativos y utilizados eficazmente en su desarrollo profesional como docentes y en la mejora de la docencia.

No queremos ocultar, sin embargo, las dificultades que entraña la utilización de esta fuente de información. Los padres con todo, no son profesionales de la educación, y sus juicios pueden reflejar sus prejuicios, su visión condicionada por sus propios hijos y también su desconocimiento del área de conocimiento. El profesor por otro lado puede sentirse acosado y como colectivo profesional tampoco es sencillo que acepten ser evaluados por personas ajenas al mismo (preguntémosnos que opinarían el colectivo de arquitectos, por poner un caso, si en su evaluación profesional participaran sujetos ajenos a la profesión y no los pertenecientes a su colegio profesional).

Aún así, entendemos que la evaluación tiene como finalidad fundamental el aportar información, desarrollar capacidades y potenciar actitudes que puedan insertarse en los procesos de gestión de la calidad de la educación (así lo estamos defendiendo desde el principio de nuestro escrito), y las percepciones de los padres pueden en ese sentido aportar datos enriquecedores y colaborar en el desarrollo de actitudes de interrelación y mutuo conocimiento absolutamente necesarias para producir una educación de calidad.

No será de recibo extrapolar los datos hacia el análisis de aspectos que no correspondan y en ningún caso la participación evaluativa de los padres podrá entrar en el terreno de la petición de responsabilidades.

Su aportación debe servir fundamentalmente para aportar percepciones distintas, enriquecedoras de la visión comprensiva a la que aspiramos y sobre todo para moldear nuevas y muy positivas actitudes.

Como cierre de este apartado, bástenos citar del estudio de Faucette (1995), y a modo de ilustración de lo que tratamos de expresar, la reacción recogida de uno de los padres cuando después de participar en el proceso evaluativo expresa lo siguiente: «Estoy muy orgulloso que mi hijo vaya a una escuela donde los educadores valoren mi opinión. Doy la bienvenida a esta maravillosa oportunidad que me han brindado de ayudar al profesor de mi hijo».

La opinión de los alumnos

Incorporar la opinión de los alumnos en los procesos de evaluación del profesorado constituye uno de los tópicos más analizados por los estudiosos del tema. Uno de los argumentos más utilizados para justificar su inclusión se centra en que ellos son los consumidores primarios de los servicios del profesor.

Son, sin duda, los más directos receptores del proceso de enseñanza-aprendizaje y se encuentran en una posición privilegiada para proporcionar información sustantiva acerca de la efectividad de la docencia, más aún, los alumnos son los únicos que tienen información directa del tipo, naturaleza y calidad de las prácticas docentes que se realizan en el aula, así Follman (1992), señala, que no hay otros individuos o colectivos que tengan una experiencia directa con el profesor, en lo que se refiere a la docencia, que les supere en extensión, amplitud y profundidad de exposición.

Sin embargo la mayoría de los investigadores admiten restricciones en la recogida, en la interpretación y en el uso de la información proporcionada por los alumnos. En primer lugar parece claro que la práctica evaluativa involucrando alumnos debe restringirse a los de mayor edad, de hecho en nuestra realidad educativa y en la de la mayoría de países occidentales, sólo en los ámbitos universitarios constituye su uso una práctica extendida, aunque algunos estudios (Haak, Kleiber y Peck (1972), sugieren que pueden utilizarse a partir de la secundaria.

A nuestro juicio y a pesar del valor que todo el mundo adjudica a esta fuente de información, consideramos que la reflexión evaluativa de los alumnos respecto de sus profesores debe inscribirse en el marco exclusivo de la evaluación formativa del profesor y en su enfoque debe primarse el acentuar las posibilidades que encierra como instrumento para mejorar la relación alumno-profesor.

Que el profesor conozca las percepciones del alumno sobre su práctica docente y su actuación personal en el aula, independientemente de su valor formativo, puede ser una plataforma de interacción y acercamiento entre los alumnos y el profesor de primerísima magnitud. Los instrumentos utilizados en la recogida de información deberán estar contruidos de manera que faciliten el acceso a aquel tipo de información que más ayude a ese propósito y deberá dejarse para otras estrategias aquella que pueda generar situaciones de conflicto, en la que la resolución no es sencilla, dada la natural asimetría existente entre el profesorado y el alumnado.

Finalmente cabe añadir que la información obtenida a partir de la opinión del alumnado, es también de un incalculable valor cuando se cruza con otras obtenidas mediante otros medios (p. ej. la de los padres).

Evaluación a partir del juicio emitidos por los pares

Al margen de la importancia y el valor que asignemos a la información obtenida a partir de las opiniones de los padres y de los alumnos, es un hecho comúnmente aceptado que la información así obtenida ofrece una visión parcial de la docencia. Si verdaderamente queremos obtener una imagen precisa y completa de la misma, con la intención de gestionar su mejora y orientar las decisiones tanto personales como institucionales de una manera inteligente y ajustada, no tenemos más remedio que introducir en el sistema evaluativo información proveniente de los pares.

En los procesos modernos de mejora de la calidad y en el marco de la empresa, se ha adoptado últimamente en el mundo anglosajón el concepto denominado «valoración de 360 grados» (Stronge y Ostrander 1997, p. 150), consistente en retroalimentar positivamente la actividad de un empleado a partir de recoger información respecto de su actividad proveniente de todas las personas que le rodean y que de una manera u otra interactúan con él.

Los expertos consideran este concepto como paralelo al movimiento que persigue la mejora continua de la actividad docente a partir de usar la retroalimentación proveniente de los pares, como aportación fundamental en los sistemas de evaluación de la docencia.

Dada la naturaleza colaborativa de la enseñanza y la educación moderna, sería absurdo imaginar un proceso de evaluación que ignorara a los pares como fuente vital para la retroalimentación de la mejora de la calidad de la actividad docente. La evaluación por pares expresada de forma colegiada constituye sin duda, una fórmula extraordinaria de desarrollo profesional y de refuerzo positivo para los enseñantes.

Deberemos sin embargo introducir algunas precisiones básicas si queremos que realmente este principio sea aplicado adecuadamente. En principio en el contexto de un sistema de evaluación no hay que confundir el concepto de retroalimentación por los pares con el de evaluación por los pares.

La información aportada por los pares formará parte como la proveniente de una fuente más en el marco general del sistema de evaluación comprensivo de la docencia. En ningún caso se derivarán juicios valorativos directos desde esta información.

Por todo ello, la información que se solicita de los pares nunca estará basada en juicios valorativos personales del compañero o en información subjetiva basada en la impresión (o en el desconocimiento) respecto de su actuación, sino en información objetivamente valorada respecto de aquellos elementos de su actividad, que los compañeros conocen directamente y que deberán expresar de tal manera que permite incidir en su mejora. Sólo así la información de los pares introduce elementos sustantivos para la retroalimentación positiva del profesor y le aporta verdadero valor añadido.

Si los pares participan en la aportación de información para la evaluación sistemática de la actividad docente de los compañeros, habrá que tener muy presentes los siguientes extremos:

- *Usos de información basada en hechos.* La más importante consideración en la recogida de datos es que esta esté focalizada fundamentalmente sobre descripciones factuales respecto de la actuación docente de la persona a evaluar. Para ello es importante invitar como proveedores de datos únicamente a aquellos pares que tengan conocimiento directo de la actividad del profesor a evaluar. (Stronge y Helm, 1991).
- *Consideraciones en torno a la validez y a la fiabilidad.* Una forma de incrementar la validez del estudio es preguntar única y exclusivamente cuestiones a la persona interrogada, que por razón de su conocimiento directo esté en condiciones de contestar, evitando otro tipo de consideraciones. En cuanto a la fiabilidad, cabe recordar que cuanto mayor sea la muestra de personas interrogadas mayor será la misma, por tanto convendrá incluir suficientes sujetos en los procesos evaluativos por pares.
- *Confidencialidad.* La confidencialidad debe garantizarse para todo el proceso evaluativo, de lo contrario difícilmente conseguiremos que la información aportada sea emitida sin restricciones de algún tipo.
- *Procedimientos de muestreo.* Un estudio en el que la muestra elegida para llevarlo a cabo no garantice una importante representatividad, constituye un estudio absolutamente inútil.

El rendimiento en el aprendizaje de los alumnos

No debemos olvidar que el propósito directo de la enseñanza es el aprendizaje y que la escolarización debería asegurar que cada nueva generación de alumnos acumule los conocimientos y destrezas necesarios para desenvolverse solventemente al llegar a la edad adulta ante las demandas que marca la sociedad. A tenor de esta afirmación, incluir el rendimiento de los alumnos como una fuente más en los procesos de evaluación del profesorado parecería del todo razonable.

Sin embargo la idea de ligar estrechamente el aprendizaje de los alumnos con la tarea del profesor o de la escuela no es, a pesar de los numerosos trabajos en esa dirección (Scriven, 1988; Millman y Sykes, 1992; Smylie, 1994; Webster, 1994), una idea totalmente aceptada. Los problemas técnicos y políticos planteados al intentar relacionarlos significativamente han impedido, hasta ahora, el orientar de forma generalizada los procesos de evaluación del profesorado sobre el rendimiento en los aprendizajes de los alumnos (Berk 1988).

Aún así y en este marco comprensivo que venimos desarrollando, parece que las nuevas líneas de trabajo vuelven sobre este tópico, sólo que desde puntos de vista distintos a los mantenidos tradicionalmente por los defensores de incluir el rendimiento de los alumnos como objeto de evaluación de la tarea docente.

Se trata no tanto de valorar la tarea del profesor sobre el rendimiento absoluto de los alumnos, sino tratar de hacerlo sobre el valor añadido aportado por la docencia. Ello implica por un lado establecer el punto de partida del rendimiento anterior, valorando no tan sólo las ganancias de rendimiento sino analizándolas a la luz que aporta también el potencial de aprendizaje observado en los alumnos a lo largo del tiempo (obtenido mediante el análisis de los registros de su evolución en los últimos cursos), así como también de cruzar esta información con otras de tipo contextual que nos permita racionalizar y desagregar que parte de las ganancias obtenidas responden a una actividad docente de calidad y cuales son atribuibles a otras causas.

Por otra parte y tal como ya hemos expresado anteriormente, la información así obtenida formará parte de ese registro acumulativo de evidencias múltiples que nos ayuda a dibujar con la mayor precisión posible y con el mayor número de matices la realidad de la docencia ejercida por el profesorado. Al tiempo debemos nuevamente recordar que incluir en la reflexión del profesorado información de este estilo respecto del rendimiento es fundamental en los procesos de mejora personal y colectiva y aporta datos decisivos a la institución para la gestión de la calidad de la docencia.

El autoinforme

El autoinforme constituye un proceso por el que el profesor efectúa juicios acerca de la adecuación y de la efectividad de su propia actividad, con el objeto de establecer las bases que faciliten la mejora.

En estos procesos de autorreflexión es el propio profesor el que debe seleccionar, recoger, interpretar y juzgar la información referida a su propia práctica. Aquí es el profesor el que establece los criterios y fija los estándares para juzgar la adecuación de

sus creencias, conocimientos, habilidades y efectividad respecto de su actividad docente. Finalmente es también él quien decide la naturaleza de las acciones de desarrollo personal que deberá asumir después del proceso de reflexión sobre su actividad.

La autoevaluación aporta un tipo de conocimiento único en el contexto de la evaluación comprensiva, que no debemos desaprovechar y cuya importancia responde a las siguientes razones (McCloskey y Egelson, 1993; Airasian y Gullickson, 1995,96):

- Es un acto de responsabilidad profesional.
- Es una actividad que permite focalizar el desarrollo profesional y la mejora al nivel del aula y del centro, ámbitos donde realmente el profesor es un gran experto.
- Supone un reconocimiento que el cambio en la organización exige también cambios en los procesos personales
- Implica también el reconocimiento que el profesor mantiene el control sobre su propia práctica.
- Facilita que el profesor sea consciente respecto de las fortalezas y debilidades de su propia práctica.
- Motiva actitudes proactivas de cambio y de desarrollo profesional.
- Trata a los profesores como profesionales con capacidad de automejora.
- Favorece la interacción y el debate en el marco escolar, acerca de la calidad de la docencia.

Finalizamos este apartado señalando, que posiblemente una forma de potenciar la calidad de los autoinformes es que estos se realicen después de que el profesor ha analizado información evaluativa sobre su actividad proveniente de otras fuentes (como son las que hasta ahora hemos analizado). La información previa ayuda a centrar la autorreflexión y favorece la profundidad de los propios juicios. Independientemente responde a la idea que mantenemos que los sistemas evaluativos sobre la docencia se fundamentan sobre el análisis complementario e interactivo de fuentes documentales múltiples y diversas en su naturaleza.

El portafolios

El portafolios del profesor se ha convertido en los últimos años en uno de los instrumentos más populares y extendidos en los Estados Unidos, tanto para la evaluación como para el desarrollo profesional del profesorado. Su uso ha sido adoptado en numerosos ámbitos incluido el universitario donde se ha aplicado fundamentalmente en la formación y desarrollo profesional de profesores noveles (Borko, Michaelc y Timmons, 1996). También ha demostrado su utilidad en el reconocimiento de actividad docente de excelencia a nivel de distrito educativo en Estados Unidos (Wolf, Lichtenstein, Bartlett y Hartman, 1996) y en procesos de renovación de licencias tanto a nivel estatal como nacional en el mismo país.

En su forma más elemental el portafolio en esencia no es sino una simple colección de informaciones acerca de la práctica docente del profesor. El problema que puede tener es que sus contenidos, que pueden ser tan variados como fotografías de la vida de la escuela, notas escritas de los padres dirigidas al profesor, etc. etc., no estén

relacionados con la filosofía docente personal del profesor o con el plan de calidad docente de la escuela, en otras palabras que carezca de significación para orientar el proceso de mejora.

Para evitarlo el portafolios debería contemplar los siguientes aspectos (Schulman 1992):

- El portafolio debería estructurarse alrededor de contenidos profesionales y de los objetivos institucionales del centro.
- Debería contener ejemplos cuidadosamente seleccionados del trabajo del profesor y de los alumnos de forma que ilustrara adecuadamente hechos o situaciones clave de la práctica docente.
- Los contenidos del portafolio deberían ir acompañados de comentarios escritos, que explicaran e interpretarían el significado e importancia de los mismos.
- El portafolio tendría que constituir una colección de experiencias vividas que sirvieran de base para discutir con los colegas elementos de desarrollo profesional.

En general se admiten tres grandes propósitos para el portafolios (Wolf, Lichtenstein y Stevenson, 1997):

- Dirigido a cumplimentar requerimientos evaluativos.
- Para orientar el desarrollo profesional.
- Como ayuda en la búsqueda de empleo.

Desde nuestro insistente punto de vista del modelo comprensivo, la función básica del portafolios está en la evaluación. El portafolios ilustra con experiencias significativas y representativas la información evaluativa que poseemos y que se requiere para llevar a buen término la evaluación sistemática de la docencia. Obviamente y previa reflexión y en el contexto de mejora de la docencia la información contenida en el portafolio ayuda en la orientación del desarrollo profesional del profesor.

En el portafolios del profesor deben incluirse todos aquellos materiales que puedan en algún momento incrementar, vía ilustración, nuestro conocimiento evaluativo de la actividad docente del profesor.

Justamente el carácter adicional que aporta, es incluir en nuestra reflexión muestras de ejemplos escogidos de la actividad profesional, que en sí mismos no constituyen necesariamente información objeto de evaluación, pero que su valor añadido consiste justamente en arrojar luz a otras informaciones que si lo son.

b. Emisión de los juicios de valor respecto de la docencia

Bajo el término docencia existe un constructo muy amplio y complejo, pero llegados a esta fase del proceso evaluativo no tendremos más remedio que enunciar como vehicular su concreción. Si hemos seguido cada uno de los pasos hasta aquí explicitados: análisis de las necesidades institucionales y su compatibilización con las expectativas profesionales del profesorado, determinación de los objetivos institucionales, desarrollo de criterios e indicadores, establecimiento de estandars, tenemos todos los elementos básicos que nos delimitan operativamente cual es el modelo de calidad que se pretende en ese centro para la docencia.

El modelo de calidad de la docencia es el que nos va a orientar en la procedimentalización del diseño evaluativo. Nos va a indicar que elementos de la docencia son los más significativos para un momento determinado y por tanto estaremos en condiciones de determinar que tipo de información deberemos recoger, a través de que instrumentos, con que secuenciación y que tipo de análisis habrá que aplicar. Todos ellos constituyen los elementos clave del diseño u operativización del procedimiento evaluativo.

No hemos de minusvalorar los aspectos procedimentales, parodiando la frase de que democracia es procedimiento, podemos afirmar que sin procedimiento no hay evaluación.

En muchísimas ocasiones agotamos la actividad evaluadora en los procesos de recogida de la información. Documentar la actividad evaluadora de manera múltiple y enriquecida, tal como hemos indicado, es un paso esencial, pero no suficiente para alcanzar la sistematicidad y la comprensividad en la evaluación.

Es preciso que dicha recogida de información esté orientada adecuadamente, que las condiciones previas facilitadoras de la evaluación se hayan cumplido, que los nexos relacionales de la evaluación con los procesos de mejora y de desarrollo profesional se cumplan, etc. etc. y todo esto nunca será posible si cada una de las acciones no están convenientemente integradas en el procedimiento evaluativo.

En definitiva la línea argumental que va desde tener exquisito cuidado con que se cumplan las condiciones de producción de la evaluación, que pasa por asegurar la calidad técnica en los procesos de recogida de información de forma que que garanticen su sustantividad y su riqueza y variedad de puntos de vista, que continua controlando el cumplimiento de los aspectos relacionales entre la información analizada y los procesos de mejora de la docencia en la institución y el desarrollo profesional de los implicados, que se desarrolla bajo un cuidado absoluto del derecho a la confidencialidad y de los derechos legales que asisten a los implicados constituyen la línea maestra que vertebra una evaluación que aspire a adquirir las características de sistemática y comprensiva.

Sólo a partir de una adecuada explicitación de cada uno de los momentos del procedimiento a efectuar es posible sistematizar el proceso entendiéndolo como un continuo en el tiempo y recorrer cada uno de los aspectos que le permite adquirir el carácter de comprensivo, ya que atiende simultáneamente a todas las audiencias en el contexto de las necesidades institucionales y profesionales expresadas en el modelo de calidad de la docencia.

c. Uso intensivo y extensivo de la información evaluativa: la derivación de las propuestas de mejora

Una de las características que mejor caracteriza las sociedades modernas, está en su evolución hacia nuevas formas de funcionamiento basadas en el uso intensivo y extensivo de la información (Tedesco, 2000). Con esta afirmación previa, queremos dar especial relevancia a una realidad que consideramos fundamental en el marco de la evaluación actual, el hecho que la derivación de las propuestas de mejora deberá asentarse sobre un análisis intensivo de la información y en su uso extensivo.

La información evaluativa ha de ser analizada en profundidad utilizando para ello todos los métodos que la inteligencia y las nuevas tecnologías sean capaces de aportar. Sus resultados deberán ser integrados en todos los ámbitos desde los que se pueda incidir en la mejora global de la calidad de la docencia.

Para conseguirlo, en el análisis de los puntos fuertes y débiles y en las propuestas de mejora deberemos atender a una doble orientación:

Por un lado el análisis para poder alcanzar el adecuado nivel de profundidad, relevancia e intensidad deberá ser orientado por el modelo de calidad de la docencia y obviamente hacer uso de los procedimientos técnicamente más avanzados y correctos.

Por otro, si queremos que los resultados incidan extensivamente, deberemos reclamar la existencia de un plan estratégico del centro donde integrar la información evaluativa con otras de distinta procedencia, pero igualmente relevantes, y desde él proyectar cualquier propuesta de mejora.

La toma de decisiones no depende únicamente de la información evaluativa, sino que su vehiculación exige integrar la información evaluativa con otras, analizarlas conjuntamente de forma realmente comprensiva e intensiva de forma que la generación de propuestas se asiente realmente en el dominio de la realidad.

El plan estratégico es el único espacio que facilita toda esta compleja red de interacciones y todo centro debería tenerlo de forma que se racionalicen y se fijen las prioridades donde inscribir cualquier propuesta de desarrollo y de cambio, entre las que evidentemente se encuentra los planes de mejora para la docencia.

Pensemos que antes de tomar cualquier decisión debe analizarse en profundidad la capacidad total del sistema, donde entre otros aspectos se analiza el potencial de cambio del centro, los recursos con que se cuenta, las necesidades, las prioridades y con todo ello se establecen las líneas maestras sobre las que discurrirá su crecimiento y desarrollo durante un período determinado y es en ese marco donde se inscribe la información evaluativa que evidentemente modifica el propio plan estratégico al incorporar sus aportaciones pero que al tiempo dimensiona y direcciona toda las tomas de decisiones ligadas con la evaluación, el desarrollo y la mejora.

Los planes estratégicos constituyen en la actualidad uno de los instrumentos más utilizados para dinamizar el desarrollo de las instituciones. Constituyen la corriente principal de cualquier organización alrededor de la que se organizan todas las iniciativas, dotándolas de sentido global y de significado, al tiempo que racionalizan los procesos de priorización y de secuenciación de las acciones a ejecutar. Facilitan las tomas de decisiones realistas e integradas en una misión común que gracias a que está explicitada puede ser debatida, mejorada y compartida.

Un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia encuentra en este espacio el contexto donde debe situarse todas las propuestas de mejora, agrupadas y ordenadas. El plan estratégico de la organización, es el único ámbito donde es posible asegurar mínimamente la racionalidad y el realismo de la acción evaluadora. Al tiempo todo plan estratégico lleva implícito su propio plan de seguimiento lo que permite cerrar eficazmente el círculo que enlaza la evaluación con la mejora.

4. La fase metaevaluativa

Desde que en 1975 se creó el «Joint Committee on Standards for Educational Evaluation» ha ido generando diversas recomendaciones para conducir procesos metaevaluativos. En lo que hace referencia al personal ha emitido dos conjuntos de normas, una el 1988 y otra en el 1994.

Según sus propias palabras se conceptualiza el término estándar como «un principio comunmente aceptado para ser usado en evaluar la calidad en educación» (Sanders 1994). Sin embargo desde nuestro punto de vista, las recomendaciones tal como ellos las emiten, las concebimos más como medios para desarrollar la calidad de las prácticas evaluativas.

Los estándares para la evaluación del personal de 1994, vienen agrupados (como en la anterior ocasión) en cuatro categorías que tratan de reflejar los atributos que debe reunir una evaluación del profesorado correcta: propiedad, utilidad, factibilidad y precisión.

Propiedad

El estándar de propiedad establece la expectativa de que las evaluaciones que afecten al profesorado deben ser conducidas legal y éticamente. Aparte deben suponer algún tipo de mejora para aquellos que van a ser evaluados y a los que sirven. Se enfatiza en este estándar los siguientes aspectos:

- La orientación hacia el servicio: La evaluación del profesorado debe promover principios educativos correctos, la protección de los derechos del estudiante y de la comunidad y la satisfacción de las necesidades del sistema educativo. Los estándares específicos para la enseñanza deben ser formulados de forma que refuercen consistentemente a todos los profesores.
- Carácter formal: Las políticas, los procedimientos y los criterios que guían la evaluación del profesorado deben ser establecidos de manera consistente, equitativa y legal.
- Conflicto de intereses: La evaluación debe estar protegida de procesos inapropiados que puedan servir a intereses personales discriminatorios. Su orientación debe ser el servicio al centro y a objetivos profesionales compartidos.
- Acceso a los informes personales: La evaluación del profesorado tiene carácter confidencial y su acceso debe estar perfectamente controlado.
- Interacción con los evaluados: Los profesores evaluados deberán ser tratados de manera profesional, considerada y cortés.

Utilidad

La evaluación del profesorado ha de ser informativa, oportuna e influyente. En este sentido se cuidarán específicamente los siguientes elementos:

- Orientación constructiva: La evaluación del profesorado deberá incidir en la mejora de la calidad del centro, en el desarrollo de sus recursos humanos y asistir a los profesores en la mejora del cumplimiento de sus responsabilidades.

- Usos definidos: Los usuarios y los usos derivados de la evaluación del profesorado deberán ser identificados desde el principio del proceso evaluativo.
- Credibilidad del evaluador: La evaluación del profesorado deberá ser dirigida y conducida por personal cualificado, entrenado, autorizado, soportado y monitorizado.
- Informe funcional: El informe producto de la evaluación del profesorado deberá ser claro, oportuno, preciso y pertinente. Debe en definitiva tener valor práctico para los usuarios.
- Seguimiento e impacto: No basta con meramente informar, una evaluación de calidad proporcionará ayuda a los usuarios para que tomen las acciones pertinentes derivadas de la información evaluativa.

Factibilidad

La evaluación del profesorado deberá ser de fácil implementación, eficiente, adecuada apoyada y viable desde la perspectiva de la comunidad. Entre sus características tendrá que observar:

- Procedimientos prácticos: Los procedimientos para obtener la información deben ser justo los adecuados y todo el proceso debe tener el mínimo costo y provocar las mínimas interrupciones en la práctica diaria.
- Viabilidad política: Las políticas y los procedimientos a establecer procurarán ser aceptables para todos los implicados.
- Viabilidad fiscal: El tiempo y los recursos deberán ser los adecuados, evitando peligro de sobredimensionarlos.

Precisión

Este estándar hace referencia a la fidelidad del proceso. Así se exige que las conclusiones deberán estar absolutamente fundamentadas en las evidencias analizadas. Pensemos que al ser una evaluación que su objeto directo son personas habrá que exigir un esmerada atención a los detalles y a la precisión en las afirmaciones. Entre sus características señalamos:

- Funciones y responsabilidades bien definidas: Todas las partes involucradas en este tipo de evaluación, deberán tener homogéneamente asumidos y entendidos cuáles son las responsabilidades o funciones (y su significado) que forman parte de los deberes del profesor y que van a constituir objeto de la evaluación.
- Ambiente de trabajo: El contexto donde trabaja el profesor es evidente que puede afectar a su trabajo, por tanto la evaluación deberá tener en consideración las posibles influencias derivadas del mismo.
- Procedimientos de documentación: La evaluación deberá estar adecuadamente documentada, de forma que se pueda acudir a la misma para clarificar los extremos evaluativos.
- Validez y fiabilidad de los instrumentos, estrategias y procedimientos usados en la recogida de información.

- Control sistemático de los datos: Hay que garantizar que la información recogida para desarrollar los procesos evaluativos, será guardada de manera segura y que será procesada cuidadosamente de forma que no se introduzcan errores durante el proceso de manipulación de los datos.
- Control de los sesgos: La evaluación deberá ser limpia e imparcial para todos los profesores. Se debe asegurar la protección contra toda información afectada por cualquier tipo de parcialidad.
- Control sistemático de la evaluación: Será preciso revisar periódica y cuidadosamente los sistemas evaluativos de forma que se vayan introduciendo de forma continua las pertinentes mejoras.

EVALUACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

Entramos ya en la recta final de nuestro trabajo y aunque sea muy brevemente queremos aportar alguna reflexión sobre el tema del desarrollo profesional que evidentemente constituye una de las consecuencias derivada de los procesos de evaluación de la docencia.

Trataremos de exponer algunos cambios que se están produciendo en cuanto a su concepción. Así en los estándares establecidos por el National Staff Development Council (1995a, 1995b, 1995c) se introducen dos ideas que consideramos de máximo interés y que pasamos a comentar a continuación.

En primer lugar hay que romper con la imagen que cuando hablamos de desarrollo profesional se está tratando de algo que afecta únicamente a los profesores. En la actualidad se entiende como un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución, aún es más a toda la comunidad educativa, lo cual compromete a todas las personas que tengan algún impacto en la docencia, (p.e.: se pueden incluir hasta a los padres), como también a sus aspectos organizativos e incluso a los recursos que se aplican.

Estamos frente a un modelo que entiende que el desarrollo profesional es un compromiso global del centro y que todos aquellos elementos que intervienen favoreciendo la mejora profesional de las actuaciones en el centro son objeto de atención en las acciones de desarrollo profesional.

En otra línea está la segunda aportación del National Staff Development Council, por la que se amplía el campo de actuaciones de mejora para el desarrollo profesional dirigidas a los profesores. Según esta segunda aportación, no deberemos circunscribir las intervenciones para el desarrollo profesional a la formación presencial personal o de grupo del profesorado, sino que en el desarrollo profesional se avanza y se realiza fundamentalmente a través de la propia práctica profesional y afectando a todas sus partes.

Entendemos que estas aportaciones completan mejor nuestras propuestas de modelo comprensivo para la evaluación sistemática de la docencia.

Así y como resumen y epílogo, sólo nos queda recordar que iniciábamos nuestro recorrido insistiendo que la evaluación del profesorado cobra significado cuando se integra en el concepto de evaluación de la docencia, entendiendo la docencia como

responsabilidad común de la institución especialmente de sus equipos docentes, a su vez la docencia responde a las directrices del modelo de calidad del centro.

Seguíamos con que la recolección de información para la evaluación si quiere atender a tan vasto dominio deberá conjugar el uso de múltiple documentación para la captura de toda la gama posible de matices implícitos en la información evaluativa con la de otras informaciones de procedencias diversas. La recolección y uso intensivo de la información será preciso para entender y atender la realidad educativa. Esta información deberá integrarse en la corriente común de los planes estratégicos si queremos procedimentalizar no tan sólo la acción evaluativa sino también la construcción y seguimiento de planes de mejora realistas.

Finalmente concluíamos que el desarrollo profesional entendido como una de las acciones derivadas de la evaluación deberá superar anteriores concepciones y entenderse como una acción que compromete a toda la institución y que se ejecuta fundamentalmente en el espacio profesional por ella enmarcado.

BIBLIOGRAFÍA

AIRASIAN, P.W. y GULLIKSON, A.

(1995) *Teacher self-evaluation tool kit*. Raport presentado a la Office of Research, Office of educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, Washington, D.C.

(1996) *Teacher self-evaluation tool kit*. Thousand Oaks, Ca.: Corwin.

BECHER, R.M. (1984). *Parent involvement: A review of research and principles of succesful practice*. (Report No. PS 014 563). Urbana, Il.: National Institute of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 247 032).

BERK, R.A. (1988) Fifty reasons why student achievement gain does not mean teacher efectiveness. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 345-363.

BORKO, H., MICHAEELEC, P. y TIMMONS, M. (1996). *Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice*. Washington D.C.: Author.

CASTETTER, W.B. (1981) *The personnel function in educational administration* (3ª. ed) New York: Macmillan.

CONNELLAN, T.K. (1978) *How to improve human performance: Behaviorism in business and industry*. New York: Harper and Row.

CONLEY, D.T. (1987) Critical attributes of effective evaluation systems *Educational Leadership*, 44 (7), 60-64.

DELORS, J. (1996) Los cuatro pilares de la Educación en *La Educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

DUKE, D.L. (1990) Developing teacher evaluation systems that promote professional growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 131-144.

ELLET, C.D. (1987) Emerging teacher performance assessment practices: Implications for the instructional supervision role of school principals en W. Greenfield (ed.) *Instructional leadership: Concept and controversies* (pp. 302-307) Boston: Allyn y Bacon.

EPSTEIN, J. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluation of teachers. *Educational Researcher*, 14(7), 3-10.

- EVERSTON, C.M. y HOLLEY, F.M. (1981) Classroom observation en J. Millman (ed.) *Handbook of teacher evaluation*, pp. 90-109. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- FAUCETTE, S.L., BALL, D.M. y OSTRANDER, L.R. (1995). *Clients satisfaction surveys*. Virginia Beach, Va.: Virginia Beach City Public Schools Press.
- FOLLMAN, J. (1992). Secondary school students' ratings of teacher effectiveness. *High School Journal*, 75, 168-178.
- FRASE, L. y STRESHLY, W. (1994) Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 47-57.
- FULLAN, M.G. (1991) *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- GLATTHORN, A. (1984) *Differentiated supervision*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- GOODALE, J.G. (1992) Improving performance appraisal *Business Quarterly*, 51 (2) 65-70.
- HAAK, R.A., KLEIBER, D. y PECK, R. (1972) *Student evaluation of teacher instrument, II*. Austin: Texas University, Research and Development Center for Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 080 574).
- HARRIS, B.M. (1987) Resolving old dilemmas in diagnostic evaluation en *Educational Leadership*, 44 (7), 46-49.
- HELM, V.M. (1994, April) *The professional support personnel evaluation model: The use of multiple data sources in personnel evaluation*. Ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, New Orleans.
- HUTCHMACHER, W. (1999) L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees en *Avaluació i Educació*, pp. 15-34. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988) *The personnel evaluations standards: How to assess systems of evaluating educators*. Newbury Park, C.A.: Sage.
- MAGER, G.M. (1980). The conditions which influence teachers in initiating contacts with parents. *Journal of Educational Research*, 73, 276-282.
- MARCH, J.G. y SIMON, H.A. (1967). *Organizations*. New York: John Wiley.
- MARK, M.M., y SHOTLAND, R.L. (1985). Stakeholder-based evaluation and value judgments. *Evaluation Review*, 9, 605-626.
- MATEO, J., ESCUDERO, T., MIGUEL, M., MORA, J.G. y RODRÍGUEZ, S. (1996) *La evaluación del profesorado de secundaria. La opinión de los profesores*. Barcelona: CEDECS.
- (1999) *La evaluación del profesorado de secundaria en Cerdán, J. y Grañeras, M. La investigación sobre profesorado II*, 1993-97, pp. 339-359.
- MCCOLSKEY, W. y EGELSON, P. (1993). *Designing teacher evaluation systems that support professional growth*. Greensboro, N.C.: South-eastern Regional Vision for Education.
- MCGREAL, T.L. (1988) Evaluation for enhancing instruction. Linking teacher evaluation and staff development en S.J. Stanley y W.J. Popham (eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success* (pp. 1-29), Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.

- MC.LAUGHLIN, M.W. y PFEIFER, R.S. (1988) *Teacher evaluation: Improvement, accountability and effective learning*. New York: Teachers College Press.
- MILLMAN, J. y SYKES, G. (1992) *The assessment of teaching based on evidence of student learning: An analysis* (Research Monograph No.2). Washington, D.C.: National Board for Professional Teaching Standards.
- NATIONAL STAFF DEVELOPMENT COUNCIL.
(1995 a) in Cooperation with the National Association of Elementary School Principals. *Standars for staff development* (Elementary school ed.). Oxford, Oh.: Author.
(1995 b) in Cooperation with the National Association of Secondary School Principals. *Standars for staff development* (High school ed.). Oxford, Oh.: Author.
(1995 c) *Standars for staff development* (Middle school ed.). Oxford, Oh.: Author.
- OLSEN, L.D. y BENETT, A.C. (1980). Performance appraisal: Management technique as social process? En D.S. Beach (ed.) *Managing people at work: Readings in personnel* (3ª. Ed.) New York: Macmillan.
- PATTON, M. Q. (1986) *Utilization-focused evaluation* (2ª. ed.) Beverly Hills, CA.: Sage.
- PHI DELTA KAPPA NATIONAL STUDY COMMITTEE ON EVALUATION (1971) *Educational evaluation and decision making*. Itaca, Il.: F.E. Peacock.
- ROOT, D. y OVERLY, D. (1990) successful teacher evaluation: Key elements for success. *NASSP Bulletin*, 74(527), 34-38.
- SANDERS, J.R. (1994) The process of developing national standars that meet ANSI guidelines. *Journal of Experimental Education*, 63 (1), 5-12.
- SCRIVEN, M.
(1981) Summative teacher evaluation en J. Millman (ed.) *Handbook of teacher evaluation* pp. 244-271. Beverly Hills, Ca.: Sage. (1988). «Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 151-184.
(1991) *Duties of teacher* (TEMP A memo) Kalamazoo: Western Michigan University, Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- SCHULMAN, L. (1992) *Portfolios for teacher education: A component of reflective teacher education*. Ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association, San Francisco. Ca.
- SMYLIE, M.A. (1994) «Redesigning teachers' work: Connections to the classroom» en L. Darling-Hammond (ed.), *Review of research in education* (pp. 129-178). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- STRONGE, J.H. (1997) *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, Cla.: Corwin Press, Inc.
- STRONGE, J.H. y OSTRANCHER, L.P. (1997) «Client Surveys in Teacher Evaluation en Stronge, J. H. (ed.) *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. Thousands Oaks, Cla.: Corwin Press. Inc.
- STRONGE, J.H., HELM, V.M., y TUCKER, P.D. (1995) *Evaluation handbook for professional support personnel*. Kalamazoo: Western Michigan University, Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- TEDESCO, J.C. (2000) Educación y sociedad el conocimiento *Cuadernos de Pedagogía*, 288, pp. 83-86.

- WEBSTER, W.J. (1994). The connection between personnel evaluation and school evaluation. En A.A., McConney (ed.), *Toward a unified model: The foundations of educational personnel evaluation* (pp. 93-117). Kalamazoo: Western Michigan University Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- WHEELER, P.H. y HAERTEL, G.D. (1993), *Resource handbook on performance assessment and measurement: A tool for students practitioners, and policymakers*. Chico, Ca.: Owl. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 686).
- WOLF, K., LICHTENSTEIN, G., BARTLETT, E. y HARTMANN, D. (1996) Professional development and teaching portfolios: The Douglas County School District Outstanding Teacher Program. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10, 279-286.
- WOLF, K., LICHTENSTEIN, G. y STEVENSON, C. (1997) Portafolios in Teacher Evaluationen J.H. Stronge, *Evaluating Teaching. A guide to Current Thinking and best Practice*. (pp. 193-213) Thousands Oaks, Ca.: Corwin Press, Inc.
- WOOD, C. (1992) Toward more effective teacher evaluation: Lessons from naturalistic inquiry. *NASSP Bulletin*, 76 (542), 52-59.