



Estudios y Notas

Francisco Javier Tejedor y Ana García-Varcárcel

Evaluación del desempeño docente.

Francisco Esteban Bara

Quo Vadis, formación universitaria.

Ignacio Delgado González

Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista.

**Yolanda Cebrián Sánchez, Antonio Sánchez Pato
y Marta Romero Zaragoza**

La evaluación y la información de calidad en educación física: propuesta de una herramienta de evaluación de diagnóstico para la Educación Secundaria Obligatoria.

Montserrat Castelló, Dolores González García y Ana Ñesta Codina

La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa de los textos.

Jesús Romero Moñivas

La imagen determinista de la tecnología en los libros de texto de enseñanzas medias. Un análisis crítico desde la sociología del conocimiento.

Evaluación del desempeño docente

por Francisco Javier TEJEDOR y Ana GARCÍA-VARCÁRCEL
Universidad de Salamanca

1. Estableciendo coordenadas y contextos

1.1. Reflexiones previas en torno a la evaluación

Es patente la importancia y la necesidad de entender los procesos de evaluación como medio de reflexión y perfeccionamiento de toda actividad humana que se realice, sea a nivel personal o profesional. Las instituciones de enseñanza, en el momento histórico actual, están sujetas a evaluaciones sobre su calidad, intentando responder tanto a las demandas establecidas por las autoridades educativas como a las del entorno social (tanto a la mejora de la calidad como a la consecución de equidad en el derecho a la educación de los ciudadanos). Los referentes de esta evaluación abarcan a todos los componentes del mundo educativo: el propio sistema educativo en su conjunto y en todos sus niveles, los centros e instituciones, los planes de estudio, los programas específicos de intervención, las infraestructuras, los profes-

sores y, por supuesto, los aprendizajes de los alumnos... Este último tipo de evaluación, sobre la que acumulamos mayor experiencia, responde a planteamientos diferentes. En adelante nos referiremos a los otros tipos de evaluación e iremos delimitando las coordenadas en el referente que hoy tratamos: el desempeño docente.

Técnicamente la evaluación es un proceso complejo (Bretel, 2002). Es un proceso cognitivo (porque en él se construyen conocimientos), instrumental (porque requiere del diseño y aplicación de determinados procedimientos, instrumentos y métodos) y axiológico (porque supone siempre establecer el valor de algo). La evaluación, quiérase o no, orienta la actividad educativa y determina el comportamiento de los sujetos, no sólo por los resultados que pueda ofrecer sino porque ella preestablece qué es lo deseable, qué es lo valioso, qué es lo que debe ser (Gargallo, 2008).

El papel que puede jugar la evaluación del desempeño docente en el desarrollo de la actividad escolar, es doble:

- Como instrumento técnico de control, de responsabilidad y de imputabilidad: la escuela es una realidad que implica una relación entre personas, una estructura, tareas y presupuestos, así como una obligación contractual de ofrecer un servicio de calidad a la sociedad.

- Como un instrumento de formación de los profesionales de la educación (capacidad interna de mejora), en respeto a su misión en la sociedad, que es un proyecto integrado que hace que la escuela sea más que la aglomeración de personas y de campos específicos (Zúñiga, 1997).

Hoy se admite que la evaluación supone, en primer lugar, un diagnóstico, una descripción, pero además debe incorporar la perspectiva de análisis que prevea ciertas hipótesis explicativas, que facilitarán la toma de decisiones. Los juicios de valor que comporta la evaluación suponen la comparación entre lo existente y lo deseable, por lo que la evaluación supone un “deber ser”, es decir, una invitación al cambio. Asunto esencial será, por tanto, quien determine ese “deber ser”. La evaluación debe ser vista como una oportunidad para el debate del “deber ser”, para cuestionar los propósitos del quehacer docente, sus modelos de actuación y su papel en la sociedad actual.

La imposición de estándares (vinculado al origen exógeno del proceso evaluati-

vo) crea la necesidad de proyección endógena en aspectos vinculados a la metodología y a otros componentes del modelo evaluativo si queremos mantener vivo el necesario potencial transformador que asignamos al proceso evaluativo. Este carácter endógeno resalta la no existencia de una estrategia única de evaluación. La evaluación debe ser una “empresa creativa” que ha de adecuarse a la singularidad de cada situación, aunque podamos admitir que pueda ser regulada en determinados aspectos, sobre todo en función de las finalidades que se le otorguen.

Cuando se acepta que el propósito general de la evaluación es avanzar progresivamente en la mejora (innovación), la evaluación entonces se configura como un proceso orientado a la acción, a la toma de decisiones, con diversas exigencias:

- La evaluación ha de ser parte integral del planteamiento innovador (no un dispositivo subordinado), lo que exige la participación de las partes implicadas en todas las fases del proceso.

- La necesidad de evaluaciones externas viene determinada tanto para asistir a la escuela en sus necesidades y poder cumplir sus cometidos instructivos como para asegurar la equidad de los ciudadanos (sobre todo cuando los centros gozan de clara autonomía en su funcionamiento).

Creemos que la evaluación del desempeño docente, con mayores dosis de componentes endógenos en la totalidad de su

planificación y conformación y por la mayor carga de implicación personal que supone, puede responder mucho más eficazmente a los planteamientos teóricos de evaluación formativa, de evaluación transformadora, siempre que se entienda que se trata de un proceso que debe orientarse a la estimación del nivel de calidad de la enseñanza; que se trata de conseguir una utilidad efectiva del conjunto del proceso como recurso de perfeccionamiento docente para mejora de la calidad educativa y que requiere se informe al profesor de sus carencias al tiempo que se le ofrezca la posibilidad de su perfeccionamiento en su actividad docente.

1.2. ¿Qué es desempeño docente? Competencias que se requieren hoy del profesorado

Desempeño significa cumplir con una responsabilidad, hacer lo mejor posible aquello que uno está obligado a hacer; es la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada los saberes, habilidades, actitudes y valores (competencias) que cada uno va acumulando, siendo posible su mejoramiento y el logro de niveles cada vez más altos.

El docente es un profesional que debe poseer dominio de un saber específico y complejo (el pedagógico); comprender los procesos en que está inserto; decidir con niveles de autonomía sobre contenidos, métodos y técnicas; elaborar estrategias de enseñanza de acuerdo a la heterogeneidad de los alumnos, organizando contextos de aprendizaje, interviniendo de distintas maneras para favorecer procesos de construcción de conocimientos desde las nece-

sidades particulares de cada uno de sus alumnos... Por ello debe superarse el rol de técnicos y asumirse como profesionales expertos en procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva profesional, supone concebir a los docentes como actores sociales de cambio, como intelectuales transformadores y no sólo como ejecutores eficaces capaces de cumplir con cualquier objetivo que sea sugerido o impuesto desde el sistema (Villar Angulo, 1990; Bretel, 2002). Esto implica definir el campo de trabajo docente como una práctica investigativa. Y ello requiere contar con la capacidad de construir y evaluar sistemáticamente sus prácticas pedagógicas.

En cada ámbito de su quehacer profesional se esperan resultados. El aprendizaje y el crecimiento personal y afectivo de sus estudiantes, es el principal. Pero también se espera que la sociedad y los padres de familia se sientan satisfechos con la calidad de su servicio y con su compromiso profesional. Ello supone aceptar que en los tiempos actuales debemos pensar no sólo en los procesos sino también en los resultados de las actividades de enseñanza. Los niños deben aprender más y mejor. Nuestros colegios tienen que orientar su quehacer al aprendizaje. Necesitamos promover una cultura de la excelencia, con más exigencias, con más rigor, con expectativas más altas sobre nuestros alumnos y sobre sus logros... lo que nos pone en relación con el tema crucial de la formación del profesorado (Schon, 1983; González Sanmamed, 1994; Marcelo, 1999, 2009).

Concebimos al profesor, al maestro, como un profesional que desempeña una

tarea (y que por tanto requiere una formación) prioritariamente técnica (lo que no quiere decir exclusivamente técnica ni contrapuesta a actitudes reflexivas). Su éxito depende de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a ese enfrentamiento: la habilidad requerida, como señala Yinger (1986), será la "integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica".

Para ser eficaces los profesores deberán enfrentarse a los problemas concretos aplicando principios generales y conocimientos derivados de la investigación, adaptándolos a su tarea específica y al tipo de alumnos con los que trabaje. No pueden darse "recetas" de valor universal ya que no se sabe de ningún método que sea más efectivo que otros en todos los aspectos a considerar. Lo que sí puede afirmarse es que determinados comportamientos docentes pueden asociarse claramente con la consecución de objetivos deseables: motivación y satisfacción de los alumnos, aprendizajes psicológicamente adecuados y profesional y socialmente útiles...

A lo largo de los tiempos, la eficacia se ha entendido de formas muy distintas. Medley (1979) identificó cinco perfiles sucesivos del profesor eficaz: poseedor de ciertos rasgos de personalidad deseables; usuario de métodos eficaces; creador de un buen clima de aula; dominador de un conjunto de competencias y capacitado para tomar decisiones, no sólo en función del dominio de competencias sino de la utilización adecuada de éstas en la situación específica de enseñanza en que se encuentre.

Posteriormente, con criterios similares a los de Medley, se han identificado seis "perfiles" acerca de la caracterización del "buen docente" que pueden ser útiles como marco de referencia para concretar las propuestas evaluativas que hayan de planificarse (Marczely, 1992): modelo centrado sobre los rasgos o factores; modelo centrado sobre las habilidades; modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula; modelo centrado sobre el desarrollo de tareas; modelo centrado en los resultados y modelo basado en la profesionalización.

Otros estudios (García-Valcárcel, 1992; Thomas y Davis, 1992; Carreras, Guil y Mestres, 1999; Murillo, 2005; Torrego, 2008; OCDE, 2008; Churches, 2009) han ido perfilando las características del buen profesor y la asociación de determinados comportamientos docentes con mayores logros (eficacia escolar). Presentamos algunas breves referencias esquemáticas de resultados de investigación sobre estos tópicos:

1. Existe relación entre el buen rendimiento de los alumnos y comportamientos docentes tales como: la planificación de objetivos y actividades con los alumnos; la adaptación al nivel de los alumnos; el entusiasmo en la presentación de los temas; el establecimiento de cauces de participación; la flexibilidad para adaptarse a las circunstancias del momento; la consideración de los intereses y necesidades de los alumnos y la adecuada orientación al alumno necesitado.

2. Los buenos profesores: obtienen mayores logros en los alumnos; organi-

zan previamente las actividades instructivas y de apoyo; trabajan en ambientes de aprendizaje ordenados; dedican el tiempo justo a la gestión; motivan al alumno reforzándole; combinan el tipo de actividades que realizan; siguen un método interactivo con preguntas ajustadas.

3. Conductas docentes que se asocian con una mayor eficacia:

a) En la preparación de la actividad: revisión de los requisitos previos para el aprendizaje; revisión de programas; preparación de recursos (infraestructura del aula, disponibilidad de material...).

b) En el proceso informativo: estructuración de contenidos; fluidez y adecuación en el ritmo de presentación; presentación activa de los contenidos; diversidad de tareas; cesión de responsabilidad al alumno; seguimiento del trabajo autónomo; agrupamiento flexible del grupo; entusiasmo.

c) En la comunicación interactiva: nivel adecuado y claridad en las preguntas; suficiente tiempo de espera a las respuestas; confirmación positiva a las respuestas correctas; explicar la incorrección en las respuestas erróneas; procurar evitar el miedo al error.

d) En el trabajo autónomo: previamente justificado; ajustado a la tarea desarrollada; creativo y variado; evaluado rápidamente.

Los profesores deben intentar conseguir un óptimo desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes necesarias para acceder, explorar, construir, reconstruir y utilizar el conocimiento (diferentes niveles competenciales). Todo ello para aproximarse a la consecución de un producto que no sólo satisfaga las expectativas personales y sociales sino que las supere favoreciendo un desarrollo integral armónico (Pesquero y otros, 2008). No son pocas las exigencias que figuran en el catálogo de "nuevos roles docentes", debiendo el profesor convertirse en: organizador, líder, facilitador de aprendizajes (incluyendo el uso de las TIC), tutor, evaluador...

2. El proceso de evaluación del desempeño docente

Tradicionalmente las tareas de profesionalización de los docentes se han venido acometiendo sin las debidas bases teóricas o experimentales que las fundamentasen adecuadamente. Y todo ello, aunque pueda parecer paradójico, por no existir acuerdo respecto a lo que es un "buen profesor" ni sobre las finalidades de la enseñanza. Quizá por esta razón, la evaluación de la enseñanza y del subsistema profesorado es todavía un problema con importantes limitaciones, no sólo de índole teórico (diversidad de finalidades y carencia de modelos de profesor ideal) sino también de carácter práctico, ya que es difícil elegir la estrategia evaluativa adecuada puesto que su validez ha de establecerse indirectamente ante la carencia mencionada de un modelo teórico que delimite con claridad los parámetros que definen el constructo "calidad docente" (Román y Murillo, 2008).

Revisemos opiniones sobre el concepto de evaluación de desempeño, tendiendo a focalizarlo en la profesión docente. Mondy y Noé (1997) sostienen que la evaluación de desempeño, es un sistema formal de revisión y evaluación periódica del desempeño de un individuo o de un equipo de trabajo. Evaluar el desempeño de una persona significa evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento y logros obtenidos de acuerdo a su cargo, durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados. Se pretende dar a conocer a la persona evaluada sus puntos fuertes y sus necesidades formativas para mejorar su actuación profesional.

En el mismo sentido plantean el tema Pereda y Berrocal (1999) quienes conceptualizan la evaluación del desempeño como el proceso sistemático y periódico de medida objetiva del nivel de eficacia y eficiencia de un empleado, o equipo, en su trabajo. La evaluación de desempeño generalmente se elabora a partir de programas formales de evaluación, basados en una razonable cantidad de informaciones respecto de los empleados y de su desempeño en el cargo. Podemos entender que el sistema de evaluación de desempeño es el conjunto de mecanismos que permite definir el grado en que las personas contribuyen al logro de los estándares requeridos para el cargo o puesto que ocupan en la organización, así como para los objetivos de la empresa. Facilita las acciones necesarias para su desarrollo profesional y personal, así como para aumentar su aporte futuro.

Para Werther y Davis (1989) una organización no puede adoptar cualquier

sistema de evaluación del desempeño, el sistema debe ser válido y confiable, efectivo y aceptado. El enfoque debe identificar los elementos relacionados con el desempeño, medirlos y proporcionar retroalimentación a los empleados.

En el último decenio, especialmente los sistemas educativos latinoamericanos, han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar (Murillo, 2006). Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación (Valdés, 2000; Bolívar, 2008; Churches, 2009).

Los educadores están sometidos constantemente a una valoración por todos los que reciben directa o indirectamente sus servicios (Hopkins y Reynold, 2001). Por esa razón se hace necesario un sistema de evaluación que haga justo y racional ese proceso y que permita valorar su desempeño con objetividad, profundidad, e imparcialidad.

Tradicionalmente, la evaluación del profesorado se limitaba a los procesos ligados a la selección inicial del profesorado: evaluación del profesorado en prácticas y selección de los docentes para su contratación. Sin embargo, poco a poco se va extendiendo la importancia de la eva-

luación del desempeño docente como medio para su desarrollo profesional (Guskey, 2000). En todo caso, conviene destacar que dicha evaluación es un ámbito tradicionalmente conflictivo, con una gran variabilidad de situaciones entre los diferentes países y plagado de dificultades de todo tipo a la hora de concretar un plan de acción. En no pocos países, la evaluación provoca en los profesores una multitud de sentimientos desagradables, especialmente cuando somos objeto de ella: desconfianza, temor, miedo, inseguridad y, a veces, pánico. Desgraciadamente, tenemos una imagen traumática de la evaluación porque ésta, en muchos contextos, es sinónimo de arbitrariedad, de subjetividad, de irracionalidad y de poder autoritario y aplastante.

Valdés (2000) afirma que la evaluación del desempeño docente es una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente. La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

El problema más acuciante del proceso evaluador del profesorado es el que atañe al empleo que la administración y

la comunidad educativa puedan hacer de los informes o certificados de evaluación y de las implicaciones derivadas de ella. La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes.

La evaluación, en sí misma, ha de ser una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de repercusión tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, ha de ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes (Valdés, 2000, 14-15). Al plantearnos evaluar el desempeño docente es importante tener en cuenta que:

- Es indispensable estar seguro de que lo que se evalúa es lo que se considera efectivamente un desempeño deseable.
- Debe prestarse tanta atención a la “cultura evaluativa” que se originará con la puesta en marcha del plan de evaluación como a los procedimientos e instrumentos de evaluación.
- Debe tenerse en cuenta que tan importantes son los procesos como los resultados; que tan importante es la información cuantificable y “objetiva” como la información subjetiva; que tan importante es que quien evalúe se coloque fuera del proceso evaluado,

como que quien está dentro e involucrado pueda participar en la evaluación; que tan importante es que se evalúe desde aquello que se ha asumido como socialmente deseable como que se haga desde lo que es deseable y valioso para cada sujeto particular.

En el marco de los planes estratégicos que se diseñan para la mejora de la calidad de los centros y del propio sistema educativo en su conjunto, la evaluación del desempeño docente se concibe como el decisivo factor humano, adecuadamente contextualizado, para conseguir la dinamización del proceso de modernización y cambio en las escuelas. Nadie en los momentos actuales parece poner en duda que la evaluación del desempeño profesional docente es una necesidad que coadyuva (no determina) a mejorar los niveles de la calidad-equidad de un sistema educativo. Esta postura implica aceptar que los educadores que se desempeñan en el aula y en la institución educativa son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes y que se involucran en esa tarea con todas sus capacidades y valores. Compromiso que se verá respaldado por los profesores si perciben unos principios gestores del procedimiento evaluativo caracterizado por la objetividad, la pertinencia, la transparencia, la participación y la equidad. Sea como fuere, es importante señalar algunos riesgos de la evaluación (Murillo, 2006, 33):

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer

en la tentación no de desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación.

- Si no es consensuada puede derivar en problemas en su aplicación. Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.

- Es necesario contar con un número muy importante de evaluadores bien preparados. La experiencia está plagada de buenos modelos de evaluación que después, al ser mal aplicados, constituyen un fracaso.

3. Breve reseña de las actividades evaluativas del desempeño docente

Podemos decir sin temor a equivocarnos que la casi totalidad de actividades evaluativas del desempeño docente (evaluación del profesorado) desarrolladas en nuestro país han estado limitadas al ámbito universitario; efectivamente, desde 1983 que se incorporó en la LRU la obligatoriedad para las universidades de poner en marcha procedimiento de evaluación del profesorado han venido desarrollándose en las distintas universidades esas actividades con similares procedimientos y respondiendo a las exigencias que el devenir de los acontecimientos fue determinando (Tejedor, 1997, 2003). Su ejecución ha estado en permanente cuestionamiento y no es fácil emitir un juicio categórico sobre su utilidad y sobre su contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza (Pascual y Gaviria, 2004). La posterior evolución de la actividad evaluativa a referentes institucionales,

con carácter más centralizado a nivel estatal, tampoco muestra evidencias claras de contribución a la mejora de la calidad de las instituciones universitarias, aunque no puede negarse que ha podido en alguna medida ayudar a mantener viva la inquietud de las autoridades académicas y de los miembros de las instituciones por las actividades docentes; en cualquier caso, es necesario destacar que en la práctica de la evaluación institucional no aparecía la referencia al profesor con carácter individual. Terminado el programa de Evaluación Institucional (reconvertido en Programas de Certificación supervisados por la Aneca, en los que se diluye la figura del profesor), surge de nuevo la preocupación por la evaluación individualizada del docente con la puesta en marcha por parte del Ministerio del Programa de Evaluación de Profesores "Docentia", que están comenzando a desarrollar las distintas universidades (Tejedor y Jornet, 2008).

En adelante vamos a referirnos exclusivamente a la evaluación del desempeño docente en el ámbito no universitario, lo que implica igualmente obviar las referencias relacionadas con la evaluación de centros, de programas... Incluso dejaremos para mejor ocasión la referencia a los sistemas de acceso a la función docente para referirnos a las actividades evaluativas centradas en la figura del docente que ya está ejerciendo su actividad profesional.

3.1. Antecedentes en España

En la pasada década (años noventa) se puso en España por primera vez una estrategia evaluativa de la actividad

docente con carácter muy limitado. Se asumía que su puesta en marcha podía crear recelos en el profesorado y se planteó su desarrollo a partir de propuestas prudentes y creíbles. Aún entendiendo que toda actividad evaluativa focalizada en la figura del profesor debe tener como finalidad última la mejora de la calidad y de la equidad de la enseñanza, cabe señalar finalidades más específicas: control de actividades, formativa para su actividad profesional, establecimiento de una carrera docente, criterio de apoyo para la realización de diversas tareas profesionales... Esta fue la opción elegida: se vinculaba a convocatorias que implicaran mejoras profesionales para el profesorado (acceso a la inspección y dirección escolar, licencias por estudio, plazas en el extranjero, tutores de prácticas de otros niveles educativos...) y sólo se contemplaban sus resultados como apoyo a la solicitud realizada. El objetivo básico era incorporar a los procesos de selección de profesores para la realización de actividades profesionales información que permitiera fundamentar la toma de decisiones a partir de datos relacionados con la práctica desarrollada por los profesores. El núcleo de la información a obtener se focalizaba en la calidad de las actividades del profesor y no en otros aspectos que influyen en su trabajo, como la formación o las actividades de investigación, aspectos importantes pero ya contemplados en otros puntos de los baremos de las convocatorias.

Así pues, en las prácticas evaluativas que se pusieron en marcha se consideraron dos aspectos prioritarios de la tarea docente: la dedicación al centro y la acti-

vidad docente dentro del aula. Para cada uno de estos aspectos se señalaron los siguientes indicadores:

1. Dedicación al centro: puntualidad en las clases, cumplimiento de horarios complementarios, ejercicio de tutorías, participación en actividades extraescolares, participación en órganos colegiados y en actividades parar mejorar la docencia.

2. Actividad docente dentro del aula: preparación de clases, estrategias de evaluación de aprendizajes, utilización de metodologías didácticas participativas y dinámicas, atención a la diversidad, preocupación por aspectos relacionados con la disciplina...

Los agentes implicados en el proceso de evaluación serían cuatro: el Inspector, el Director del Centro, el Jefe de Departamento o Coordinador del Ciclo en el que trabaje el profesor y el propio profesor. Cada uno de estos agentes debería informar de aquellos aspectos sobre los que tenía competencia y posibilidades de obtener información. El conjunto de datos recolectados debían dirigirse al Inspector que sería el encargado de redactar el informe final, adecuadamente justificado y dirigido a fundamentar la valoración propuesta.

Los instrumentos para obtener la información requerida fueron los cuestionarios que contestarían el Director, el Jefe o Coordinador y el propio profesor; la entrevista semiestructurada, la revisión de documentos y la observación en el aula que corresponderían al Inspector.

En el procedimiento evaluativo se establecerían algunas cautelas (posibilidad de reclamación) y adaptaciones a casos peculiares (profesores que realizaban su tarea fuera de los centros escolares). Se contemplaba la posibilidad de ampliar el procedimiento a otras tareas (Centros de Profesores, Servicios de Orientación...). En resumen, podemos decir que el procedimiento estaba dirigido a apoyar decisiones sobre peticiones del profesorado para realizar tareas específicas; tenía carácter voluntario y se dirigía al profesor de forma individual; no tenía carácter de control; no tenía fines retributivos; podía pensarse que tenía un carácter formativo y por tanto que podía contribuir a la mejora de la actividad docente...

3.2. Planteamientos emergentes

Aunque en los planteamientos expuestos en el apartado anterior han ido apareciendo muchos de los considerandos importantes vinculados a la puesta en marcha de procedimientos de evaluación del desempeño docente, en la actualidad, en aquellos países que tienen vigentes programas con esta finalidad, hay propuestas de mucho mayor calado y trascendencia, tanto en América Latina (Murillo, 2006) como en los países de la OCDE (OCDE, 2005; Eurydice, 2005). Estas experiencias llevadas a cabo en distintos países pueden caracterizarse como los diferentes "Modelos de evaluación del desempeño docente" (Murillo, 2006, 109): Evaluación del desempeño docente con la evaluación del centro escolar (Finlandia); Evaluación del desempeño docente para tareas especiales (España, Italia); Evaluación del desempeño como estímulo para el desarrollo profesional (Califor-

nia); La evaluación como base para el incremento salarial (Chile y Rumania); La evaluación para la promoción en el escalafón docente (Colombia y Reino Unido).

Antes de seguir adelante con nuestras propuestas conviene aclarar una premisa previa: no debe confundirse la preocupación actual de las políticas educativas por la consecución de determinados estándares en el rendimiento de los alumnos (TIMSS, PISA...) con las propuestas para la puesta en marcha de los programas de evaluación del desempeño docente. Aunque sean cuestiones muy relacionadas, conviene, desde una perspectiva metodológica de tratamiento y análisis, diferenciarlas. Por importante que sea la superación por parte de los alumnos de los estándares de rendimiento establecidos, los objetivos de un plan de evaluación del desempeño docente han de ser necesariamente más diversificados, poniendo el énfasis en la figura del docente, en sus actividades, que viene a ser equivalente a ponerlo en el análisis de la práctica docente, es decir, en la consecución de objetivos escolares. Son temas pues convergentes, pero distintos, que confluyen en la figura del alumno y que han de tener ambos como referentes inexcusables la mejora de la calidad y de la equidad del sistema educativo (Luzón y Torres, 2009).

Lo que ocurre actualmente es que la propia formación del profesorado va a ser juzgada por su impacto en la mejora del aprendizaje de los alumnos, lo que requiere que incida en los conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) del propio profesorado (Bolívar, 2008). Postura que lleva a afirmaciones un tanto drásti-

cas: “el desarrollo profesional exitoso debería ser evaluado de forma continua y fundamentalmente sobre la base de los efectos que tiene en los logros de los estudiantes” (Elmore, 2003, 15).

Se puede afirmar, que básicamente, todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen dos propósitos elementales: por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y, por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, etc.). La primera conllevaría a una evaluación de tipo formativo y la segunda a una de tipo sumativo. Por nuestra parte, nos interesa ahora destacar las bases sobre las que entendemos debería establecerse el plan de evaluación del desempeño docente en aquellos países en los que todavía no es práctica consolidada:

1. El plan en su conjunto debería concebirse como herramienta para el necesario cambio cultural en la profesión docente.

2. El propósito fundamental del sistema (de evaluación) debería ser el de mejorar la calidad del desempeño de los profesores y profesoras en todos los niveles, en función de un mejoramiento de la educación ofrecida en los centros (Mizala y Romaguera, 2002). Los objetivos generales de este sistema de evaluación deben ser: estimular y favorecer el interés por el desarrollo profesional de los profesores; contribuir al mejoramiento de la gestión pedagógica de los centros educativos y favorecer la formación integral de los educandos.

3. H. Valdés reformula estas finalidades del proceso de evaluación del desempeño docente y las expresa en términos de “funciones” que debería cumplir la realización de dicho proceso (Valdés, 2000): función de diagnóstico, función instructiva, función educativa y función profesionalizadora.

4. La utilidad esperada de la puesta en marcha de un programa de evaluación del desempeño docente será: desarrollo profesional del docente; posibilitar al docente el desempeño de tareas especiales (a nivel personal); lograr un mayor nivel de compromiso de cada docente con las metas, los objetivos y las personas involucradas en el proceso educativo; un sistema de evaluación, bien planificado y desarrollado, permitiría una mejora notable en el funcionamiento del centro y, por añadidura, en la consecución de mejores resultados académicos por parte de los alumnos; incentivos profesionales y económicos para el centro en su conjunto (lo que requiere la implicación del conjunto de profesores en el proceso evaluativo).

5. Debe ser doblemente integral y contemplar: todas las actividades del profesor y todas las dimensiones de cada actividad.

6. Responder a un conjunto de pautas técnicas, que detallamos a continuación.

4. Pautas técnicas para un sistema de evaluación del desempeño docente

La puesta en marcha de un sistema de evaluación del desempeño docente

debe suponer la aplicación de un proceso continuo y sistemático encaminado a ayudar a cada uno de los profesores en su desarrollo profesional, lo que requiere, desde nuestro punto de vista, reflexiones en torno a los considerandos que a continuación citamos:

- Determinar el modelo de profesor que se quiere, estableciendo los comportamientos que se consideran deseables para después analizar en qué medida la conducta del profesor satisface el referente de calidad establecido.

- Prever la disponibilidad de recursos necesarios para realizar el proyecto y para asumir las consecuencias que del mismo se deriven.

- ¿Para qué esta pensada la realización del proceso de evaluación del docente? Cuestiones a debate que exigen para un adecuado funcionamiento el mayor grado posible de consenso entre políticos, gestores e implicados: participación en el proceso voluntaria u obligatoria; periodicidad de la realización...

- ¿Qué datos deben recogerse? ¿Qué tipo de indicadores deben utilizarse?

- ¿Quién ha de proporcionar y obtener los datos? (agentes de la evaluación)

- ¿Con qué procedimientos (instrumentos) se obtendrán los datos?

- ¿Qué consecuencias se asocian al resultado del proceso? ¿Cómo serán empleados los datos?

- Proveer los mecanismos necesarios para que el proceso confluya en el objetivo básico planteado: le mejora de la calidad de la enseñanza (mejores profesores, alumnos mejor preparados, instituciones más equitativas).

4.1. El papel de los estándares e indicadores en la evaluación educativa

En un contexto de valoración de la calidad del quehacer docente, el papel que desempeñan los estándares es establecer lo que los estudiantes deben aprender y ser capaces de hacer, señalando criterios e indicadores que evidencien los niveles de consecución. Resumen la misión de la escuela, orientan al profesor, a los alumnos, a los padres y administradores educativos. Actualmente se habla más de “adquisición de competencias” al referirse al conjunto de logros de los alumnos, en los diferentes niveles y ciclos educativos, y en las distintas áreas de conocimientos.

Pero una incidencia más directa en el tema que nos ocupa lo cumplen los “estándares profesionales de la práctica o estándares de desempeño docente”, que van a determinar lo que se valora del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo que los profesores eficaces deberían saber y ser capaces de hacer para que sus alumnos adquieran las competencias previstas (Ingvarson y Kleinhenz, 2006; Reyes, 2006). El establecimiento de “estándares de desempeño” pretende fijar el nivel de calidad necesario para lograr un desempeño adecuado de la profesión y posibilitar las tareas posteriores de evaluación de dicho desempeño (Reyes, 2006). Los criterios que determinan la elección de indicadores deben ser precisos y claros y

corresponderse con el modelo de evaluación propuesto. Cada indicador debe ser científicamente fundado, fiable y útil. Los diversos usuarios de los indicadores deben poder aprender a utilizarlos, servirse de ellos.

El reto actual consiste en la creación de sistemas de indicadores de calidad, válidos y fiables, con capacidad de generalización, para poder estructurar el concepto de calidad desde distintas dimensiones conceptuales (metodología didáctica, resultados de enseñanza, recursos, gestión,...). Estos sistemas de indicadores pueden suponer un elemento relevante para diseñar, junto a otros referentes, un buen sistema de evaluación de la calidad de la enseñanza. Será necesario que el sistema de evaluación que empleemos se base en ítems específicos de conductas que la investigación haya encontrado que correlacionen positivamente con productos deseables de la enseñanza. Tal es el caso de los indicadores que proponemos a continuación en la Tabla 1 y que suponen una adaptación propia de la propuesta de Valdés (2000). Es evidente que es posible proponer muchas otras síntesis de las competencias que deben caracterizar el buen desempeño del docente. De hecho lo más importante es avanzar en la definición socialmente aceptada y consensuada de las competencias básicas que deben caracterizarlo para el contexto en el que va a desarrollarse la evaluación.

4.2. Los procedimientos básicos para la obtención de datos

Los instrumentos deben construirse en base a las tareas, criterios y descriptores que se hayan fijado para la realización

TABLA 1: Dimensiones e indicadores para llevar a cabo el proceso de evaluación del desempeño docente

Dimensión	Indicadores
Capacidades pedagógicas	<p>Grado de dominio de los contenidos que imparte y de su formación pedagógica básica</p> <p>Capacidad para hacer su materia interesante</p> <p>Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente</p> <p>Capacidad de innovación en el uso de metodologías didácticas</p> <p>Alcance de su contribución a un adecuado clima de trabajo en el aula</p> <p>Capacidad para identificar y comprender las situaciones de aula y ajustar su intervención pedagógica</p> <p>Utilización de variedad de prácticas educativas</p> <p>Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos</p> <p>Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos</p> <p>Contribución a la formación de valores</p> <p>Capacidad para realizar su autocapacitación</p> <p>Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades y aprenda a ejercerlos</p> <p>Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa</p>
Personalidad	<p>Vocación pedagógica</p> <p>Autoestima</p> <p>Capacidad para actuar con justicia y realismo</p> <p>Nivel de satisfacción con la labor que realiza</p> <p>Entusiasmo</p>
Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales	<p>Asistencia y puntualidad al centro y a sus clases</p> <p>Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre docentes</p> <p>Cumplimiento de las normas del centro</p> <p>Nivel profesional alcanzado</p> <p>Implicación personal en la toma de decisiones del centro</p> <p>Grado de autonomía profesional relativa alcanzada en su trabajo</p>
Relaciones interpersonales	<p>Nivel de comprensión de los problemas de sus alumnos</p> <p>Desempeño adecuado de las tutorías con alumnos y padres</p> <p>Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos</p> <p>Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión de sus alumnos y respeto real a las diferencias de género, nacionalidad, clase social...</p>
Resultados de su labor educativa	<p>Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos</p> <p>Nivel de adquisición de las competencias básicas, específicas e instrumentales por parte de sus alumnos</p> <p>Grado de orientación valorativa alcanzado hacia las cualidades deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar</p>
Actividades de gestión	<p>Desempeño de responsabilidades de gestión en el centro</p> <p>Colaboración con el equipo directivo del centro</p> <p>Colaboración con los compañeros</p> <p>Colaboración en la prestación de servicios a la comunidad</p>
Condiciones de desarrollo de su actividad docente	<p>Carga de trabajo</p> <p>Infraestructuras y disponibilidad de recursos</p> <p>Facilidades para la autoformación</p>

de la evaluación, generalmente fruto de un consenso entre las autoridades y los representantes de los profesores. La responsabilidad de su elaboración, aplicación, corrección y elaboración de informes debe asignarse a equipos técnicos especializados que trabajen para organismos como la ANECA. Los procedimientos o instrumentos básicos para la obtención de datos que han venido utilizándose en las distintas experiencias han sido: Observación de las clases; entrevista a profesores; autoinforme de actuación; portafolio; opinión de gestores ajenos al centro; opinión de autoridades docentes y compañeros con responsabilidades de gestión; opinión de padres y alumnos; pruebas para medir competencias específicas del docente; logros alcanzados por los alumnos. Habría de explicitar la ponderación concedida a cada conjunto de datos obtenidos por estos diferentes instrumentos. En las prácticas realizadas esas ponderaciones pueden cambiar (Saravia y López de Castilla, 2008).

El dato relacionado con el rendimiento de los alumnos es, sin duda, el que puede generar más inquietudes y dudas en el profesorado. Por una parte, admitiendo que el objetivo principal de la actividad docente es producir aprendizajes en los alumnos, parece razonable incluir el rendimiento de los alumnos como indicador de calidad de dicha actividad. Sin embargo, la idea de asociar calidad docente con buenos resultados no es una relación inequívoca por multitud de razones (las condiciones de trabajo en los distintos centros pueden ser muy diferente; no es posible, sobre todo en los centros públicos, limitar el acceso a determinados grupos

de alumnos cuyo rendimiento puede anticiparse como poco satisfactorio). Cualquier indicador de rendimiento de los alumnos que se utilice para valorar la competencia docente deberá incorporar como “variables condicionantes”, al menos, las siguientes: características del currículum, características de la institución, medio sociofamiliar del que proceden los alumnos así como sus capacidades y actitudes.

4.3. Consecuencias deseables del proceso de evaluación del desempeño docente

a) El desarrollo profesional del docente

Si queremos que la evaluación pueda cumplir la función para la que es pensada, si se prefiere, para que la evaluación sea útil, consideramos necesaria la adopción de medidas de apoyo al profesorado en la realización de su tarea, relacionadas con la planificación de actividades formativas que han de venir necesariamente orientadas por criterios de practicidad, flexibilidad, adaptabilidad a las necesidades detectadas y que deben suponer, en la medida de lo posible, incentivos importantes para su profesionalización. Debe exigirse a las autoridades educativas que el programa de evaluación del desempeño se enmarque en un programa de actuación más amplio, claramente orientado a la profesionalización, lo que implica preocuparse por la incentivación al profesorado en el desempeño de la función docente.

Podemos establecer que la consecución del objetivo básico del proceso de evaluación del profesorado (estimación del nivel de calidad de la enseñanza a fin de

contribuir progresivamente a su mejora), implica en realidad un doble reto:

1. En primer lugar, obtener información objetiva, fiable y válida, del quehacer docente del profesor por lo cual nos preocupamos de diseñar adecuadamente instrumentos, ampliar las fuentes informativas, contextualizar los resultados en relación con variables intervinientes,...

2. En segundo lugar, utilizar dichos resultados para el diseño de estrategias de formación del profesorado. Las propuestas formativas que se formulen deben surgir del hecho de considerar como finalidades inseparables del proceso de evaluación del profesorado los siguientes: la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; la revisión de la actuación del profesor para detectar habilidades y deficiencias que nos ayuden a planificar actividades formativas y el desarrollo profesional del docente, posibilitándole capacidad de respuesta a las demandas cambiantes.

El desarrollo profesional del docente es un proceso complejo, no exento de dificultades como señala Álvarez (2008), que debe enfocarse hacia distintos referentes, que pueden sintetizarse en dos: cambios actitudinales y cambios a nivel de práctica docente. El tipo de profesionalización docente que hoy se perfila, en el marco de la comunidad postmoderna, es la síntesis de varios elementos, entre los que destacamos: análisis sistemático de la propia práctica (reflexión sobre la acción desa-

rollada en el aula); actitud de perfeccionamiento permanente; dominio de un conjunto de competencias docentes y capacidad para tomar decisiones adecuadas.

Y todo ello porque consideramos que hoy debe revalorizarse el papel de los profesores: se ponga el énfasis en sus comportamientos instructivos o en la indagación de los procesos cognitivos que median su comportamiento, lo que interesa es conocer mejor lo que pasa en el aula y cómo la opinión de los profesores es tomada en cuenta para el diseño de modelos de formación y desarrollo profesional.

En el marco de las propuestas aquí sugeridas, entendemos, de acuerdo con Popkewitz (1990), que la profesionalización de la docencia brindaría a los docentes un status más elevado, mayores niveles retributivos y mejores condiciones de trabajo, a semejanza de lo acontecido con otros profesionales. No olvidemos que el término "profesionales" se utiliza para referirse a un colectivo con un alto nivel de formación, competente, especializado y consagrado a su labor, que responde a la confianza pública.

El proceso de profesionalización docente, así entendido, puede favorecerse si se estimulan las actitudes de mejora en el quehacer docente, a partir de dos considerandos básicos: 1) Estimulación de los procesos de innovación metodológica como mecanismo de perfeccionamiento del profesorado y 2) Indicación de pautas para el análisis de la propia práctica investigativa sobre los procesos de ense-

ñanza-aprendizaje) (Tójar y Manchado, 1998). Estas serían por tanto dos de las principales consecuencias que en la actividad docente puede tener llevar a cabo un proceso de evaluación como el que aquí se ha sugerido: la evaluación como estímulo de los necesarios procesos de innovación metodológica en las prácticas docentes y la evaluación como análisis de la práctica y su potencial como estrategia de investigación educativa útil.

b) Uso de incentivos económicos

El uso de incentivos económicos es, quizá, uno de los aspectos más polémicos a considerar a la hora de planificar un proceso de evaluación del desempeño docente (Malen, Murphy y Hart, 1988; Richards y Ming, 1992; Hanushek, 1996; Hanushek y Jorgenson, 1996; Figlio, 1997; Odden y Kelley, 1997). Tiene muchos más detractores que partidarios. Sin embargo, algunas experiencias que han utilizado este modelo de recompensa (Chile, sobre todo) pueden considerarse exitosas por lo que estimamos merece la pena revisar, siquiera brevemente, los fundamentos en los que se basaron los promotores de tal iniciativa, siguiendo las opiniones de Mizala y Romaguera (2003).

Entre las modalidades de incentivos que se han propuesto en los diferentes países cabe citar las siguientes:

- Pago por méritos: Fueron utilizados en algunos distritos de EEUU en los años ochenta. Crearon muchas tensiones entre los profesores, tanto por la dificultad de medir adecuadamente el rendimiento personal como por la dificultad de

atribuir el adecuado rendimiento de los alumnos a un solo profesor como, sobre todo, por estimular el carácter individualista de la actuación docente; actualmente es un sistema que no se utiliza, salvo en alguna institución privada.

- Carreras escalares: Intenta estimular al profesorado creando incentivos salariales no dependientes exclusivamente por la acumulación de años de servicio; el reconocimiento de méritos, que justificaba el incremento salarial, solía, paradójicamente, conllevar la separación de la docencia del profesor para el desempeño de esas nuevas tareas “mejor remuneradas”.

- Pago por competencias: Se premia a los profesores que muestran su capacidad para el desempeño de tareas específicas complementarias a la acción docente: empleo de nuevas tecnologías, tutorías, idiomas... El sistema no ha tenido demasiada aceptación por parte del profesorado porque las pruebas para el reconocimiento de las competencias en los profesores creaban mucha tensión y los resultados no eran satisfactorios y porque ese tipo de tareas específicas se han ido incorporando progresivamente a la actuación ordinaria de profesor.

- Incentivos al nivel de centros: Es sin duda la modalidad que más éxito ha tenido, quizá por el fracaso de las modalidades anteriores. Su valor más reconocido es la creación de ambientes de colaboración en el centro al tratarse de una asignación colectiva al conjunto de profesores. El carácter temporal del reconocimiento se piensa como un estímulo para mante-

ner el nivel de calidad de la actividad docente. En Chile ha tenido lugar la experiencia más interesante de aplicación de esta modalidad.

A partir del año 1996, se introduce el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (SNED), que entrega estímulos monetarios a los docentes de los centros seleccionados por su buen desempeño; la evaluación se realiza a nivel de centro y tiene como criterio fundamental los resultados académicos de los alumnos.

El SNED es, en primer lugar, un premio al desempeño de los docentes, premio que busca incrementar la motivación de los mismos. Adicionalmente, entrega información a la comunidad escolar, integrando la medición de distintos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza, y comparando establecimientos que atienden a una población similar en términos de sus características socioeconómicas.

Existen dos características del sistema educativo chileno que acrecientan la importancia de un sistema de incentivos como el SNED: 1) Una estructura de remuneraciones de los profesores muy plana donde los escasos incentivos salariales se fijan por antigüedad; es decir, el salario está determinado por consideraciones ajenas al desempeño y es independiente de la calidad del docente. 2) Diferencia significativas del rendimiento educacional de los alumnos entre distintos tipos de centros.

La decisión chilena de establecer incentivos económicos para los profesores bien evaluados se basó en diferentes experiencias llevadas a cabo en varios países, sobre todo en Estados Unidos (*merit pay*, con carácter individual) y en una serie de trabajos que han investigado la relación entre salarios, calidad de los profesores y el logro educativo de los alumnos, con resultados dispares y poco concluyentes. Experiencias interesantes al respecto pueden considerarse las llevadas a cabo en Carolina del Sur (Peterson, 1991), en Dallas (Clotfelter y Ladd, 1996; Ladd, 1999) o en Florida (Figlio y Lucas, 2000).

La aplicación del SNED en Chile responde a la focalización de su política educacional en dos grandes objetivos: mejorar la calidad de la educación y lograr una mayor equidad en su distribución. El SNED estipula que los centros cuyo desempeño ha sido calificado como excelente recibirán como incentivo una subvención de excelencia. El programa de incentivos se ha aplicado desde 1996 en cuatro ocasiones. Se plantean dos retos principales para dar respuesta a dos dificultades notorias a resolver: ¿Cómo comparar los resultados del proceso educativo entre establecimientos que atienden a una población escolar muy disímil, proveniente de distintos estratos socioeconómicos? ¿Qué indicadores se deben utilizar en esta evaluación?. La respuesta adecuada a estos interrogantes determinará, desde mi punto de vista, la viabilidad y permanencia del sistema de incentivos como estrategia para contribuir a la mejora de la calidad del sistema educativo (Mizala y Romaguera, 1998).

Evaluación del desempeño docente

Dirección para la correspondencia: F. Javier Tejedor. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación. Facultad de Educación (Universidad de Salamanca). C/ Paseo de Canalejas, 169- 37008-Salamanca. E-mail: tejedor@usal.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.V.2010

Bibliografía

ÁLVAREZ, F. (2008) ¿Puede la evaluación docente institucional convertirse en estrategia de aprendizaje profesional?, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1:, 2, pp. 92-105.

BOLÍVAR, A. (2008) Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 : 2, pp. 56-74.

BRETEL, L. (2002) *Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial*. Ver: http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_LuisBretel.htm (Consultado el 7.I.2010).

BROPHY, J. E. y GOOD, T. (1986) Teacher behavior and student achievement, en M.C. WITTRICK (ed.) *Handbook of research on teaching* (New York, MacMillan).

CARRERAS, M. R.; GUIL, R. y MESTRES, J. M. (1999) Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente, *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2: 2. Ver: <http://www3.uva.es/aufop/publica/revelfop.htm> [Consultado el 7.I.2010].

CHURCHES, R. (2009) *PNL para profesores: Cómo ser un profesor altamente eficaz* (Bilbao, Desclee Bruwer).

CLOTFELTER, C. T. y LADD, H. (1996) Recognizing and rewarding success in public schools, en H. LADD (ed.) *Holding Schools Accountable: Performance Based Reform in Education* (Washington, The Brookings Institution), pp. 23-63.

ELMORE, R. F. (2003) Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7, 1: 2, pp. 9-48.

EURYDICE (2005) *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns (Reports III: Working conditions and pay)* (Bruselas, Eurydice).

FIGLIO, D. (1997) Teacher salaries and teacher quality, *Economic Letters*, 55: 2, pp. 267-271.

FIGLIO, D. y LUCAS, M. (2000) What's in a grade? School report cards and house prices, *NBER Working Papers* 8019, National Bureau of Economic Research, Cambridge. Ver: <http://www.nber.org/papers/w8019.pdf> [Consultado el 21.IV.2010].

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1992) Características del buen profesor universitario según estudiantes y profesores, *Revista de Investigación Educativa*, 19, pp. 31-50.

GARGALLO, B. (2008) Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes, *revista española de pedagogía*, 241, pp. 425-445.

GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994) *Aprender a enseñar. Mitos y realidades* (La Coruña, Servicio de Publicaciones Universidad de La Coruña).

GUSKEY, T. R. (2000) *Evaluating Professional Development* (Thousand Oaks, C.A., Corwin Press).

HANUSHEK, E. (1986) The Economic of Schooling: production and efficiency in the public schools, *Journal of Economic Literature*, 24:3, pp. 1141-1177.

HANUSHEK, E. y JORGENSON, D. (eds.) (1996) *Improving America's Schools. The role of incentives* (Washington, National Academy Press).

HOPKINS, D. y REYNOLDS, D. (2001) The Past, Present and Future of School Improvement: Toward the Third Age, *British Educational Research Journal*, 340, pp. 265-295.

INGVARSON, L. y KLEINHENZ, E. (2006) Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza, *Revista de Educación*, 340, pp. 265-295.

LADD, H. (1999) The Dallas schools accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes, *Economics of Education Review*, 18, pp. 1-16.

LUZÓN, A. y TORRES, M. (2009) *PISA en el contexto de las evaluaciones internacionales*, CESE. Comparative Education Society in Europe. International Symposium PISA under Examination, La Palma, 23-26 de noviembre, p. 11-41.

MALLEN, B.; MURPHY, M. y HART, A. (1988) Restructuring teacher compensation systems: An analysis of three

- alternatives strategies, en ALEXANDER, K. y MONK, D. (eds.) *Attracting and Compensating for America's Teachers* (Cambridge, Ballinger Publishing Company), pp. 91-142.
- MARCELO, C. (1999) *Formación del profesorado para el cambio educativo* (Barcelona, EUB).
- MARCELO, C. (2009) La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad, *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1: 1, pp. 43-70.
- MARCZELY, B. (1992) Teacher evaluation: research versus practice, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5: 3, pp. 279-290.
- MEDLEY, D. (1979) The effectiveness of teachers, en PETERSON, P. y WALBERG, H. (eds.) *Research on teaching: concepts, findings, and implications* (Berkeley, California, McCutchan), pp. 11-27.
- MIZALA, A. y ROMAGUERA, P. (1998) ¿Cómo se comparan los resultados de la prueba SIMCE entre colegios privados y públicos?, *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, 2: 1, pp. 107-130.
- MIZALA, A. y ROMAGUERA, P. (2002) Evaluación del desempeño e incentivos en la educación chilena, *Cuadernos de Economía*, 39: 118, pp. 353-394.
- MONDY, R. y NOE, R. (1997) *Administración de recursos humanos* (México, Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana).
- MURILLO, F. J. (2005) *La investigación sobre eficacia escolar* (Barcelona, Octaedro).
- MURILLO, F. J. (Coord.) (2006) *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa* (Santiago de Chile, UNESCO).
- OCDE (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher* (París, OCDE).
- OCDE (2008) *TALIS. Teaching and Learning International Survey* (París, OCDE).
- ODDEN, A. y KELLEY, C. (1997) *Paying Teachers for what they know and do. New and Smarter Compensation Strategies to Improve Schools* (Thousand Oaks, California, Corwin Press).
- PEREDA, S. y BERROCAL, F. (1999) *Gestión de Recursos Humanos por Competencias* (Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A).
- PESQUERO, E.; SÁNCHEZ, M. E.; GONZÁLEZ, M.; MARTÍN, R.; GUARDIA, S.; CERVELLÓ, J.; FERNÁNDEZ, P.; MARTÍNEZ, M. y VALERA, P. (2008) Las competencias profesionales de los maestros de primaria, **revista española de pedagogía**, 241, pp. 447-466.
- POPKEWITZ, T. S. (1990) Profesionalización y formación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 184, pp. 105-110.
- REYES OCHOA, L. A. (2006) *Estándares de desempeño docente* (Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez).
- ROMÁN, M. y MURILLO, F. J. (2008) La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1: 2, pp. 1-6.
- RICHARDS, C. y MING DHEU, T. (1992) The South Carolina school incentive reward program: A policy analysis, *Economics of Education Review*, 11: 1, pp. 71-86.
- SARAVIA, L. M. y LÓPEZ DE CASTILLA, M. (2008) La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1: 2, pp. 75-91.
- SHON, D. (1983) *The reflective practitioner* (New York, Basic Books).
- STRONGE, J. H. (1997) *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice* (Thousand Oaks, California, Corwin Press).
- TEJEDOR, F. J. (1997) La evaluación institucional en el ámbito universitario, **revista española de pedagogía**, 208, pp. 413-428.
- TEJEDOR, F. J. (2003) Un modelo de evaluación del profesorado universitario, *Revista de Investigación Educativa*, 21: 1, pp. 157-182.
- TEJEDOR, F. J. y JORNET, J. (2008) La evaluación del profesorado universitario en España, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número especial. Ver: <http://redie.uabc.mx/Num.Esp1/contenido-contenido.html> [Consultado el 15.I.2010].
- THOMAS, M. A. y DAVIS, G. A. (1992) *Escuelas eficaces y profesores eficientes* (Madrid, La Muralla).
- TÓJAR, J. C. y MANCHADO, R. (1998) Innovación educativa y calidad de la enseñanza, en TÓJA, J. C. (coord.)

Evaluación del desempeño docente

Promover la calidad de la Enseñanza Universitaria (Málaga, ICE), pp. 9-25.

TORREGO, J. C. (2008) El profesor como gestor del aula, en HERNÁN, A. y PAREDES, J. (eds.) *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (Madrid, Mc.GrawHill), pp. 197-214.

VALDÉS, V. H. (2000) *En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, México, 23 al 25 de mayo. Ver: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm> [Consultado el 7.1.2010].

VILLAR ANGULO, L. M. (1990) *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal* (Granada, P.U.G).

WERTHER W. y DAVIS K. (1989) *Administración de personal y recursos humanos* (México, Graw-Hill).

YINGER, R. J. (1986) Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional, en VILLAR ANGULO, L. M. (ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones* (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla), pp. 164-184.

ZÚÑIGA, R. (1997) La evaluación en la acción docente, en APODACA, P. y LOBATO, C. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (Barcelona, Alertes), pp. 175-193.

Resumen: Evaluación del desempeño docente

Las instituciones de enseñanza, en el momento histórico actual, están sujetas a evaluaciones sobre su calidad, intentando responder a las demandas establecidas por las autoridades educativas y a las del entorno social y familiar, a la mejora de la calidad y a la consecución de equidad en el derecho a la educación de los ciudadanos. La consecución de estos objetivos puede favorecerse a partir de un programa bien planificado y estructurado de evaluación, tanto de los centros como de los profesores.

Evaluar el desempeño de un docente significa evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento y logros obtenidos de acuerdo a su cargo, durante un tiempo determinado y de conformidad con los resultados esperados. Se pretende dar a conocer a la persona evaluada sus puntos fuertes y sus necesidades formativas para mejorar su actuación profesional y contribuir así a la mejora de la calidad de la educación.

Descriptor: Desarrollo profesional docente, evaluación del desempeño docente, evaluación y calidad educativa, formación docente.

Summary: Teacher Performance Assessment

Education institutions, in the current historical moment, are subject to quality assessments, trying to respond the demands of education authorities and social and family environment, improving quality and achieving equity in education. Achieve these objectives can be promoted from a well-planned and structured evaluation of both schools as teachers.

Evaluate the performance of a teacher means to evaluate the execution of their tasks and responsibilities as well as success and achievements under his charge during a given time and in accordance with the expected results. Teachers evaluated have to know their strengths and training needs to improve their performance and thus contribute to improving the quality of education.

Key Words: Teacher Professional Development, teacher performance assessment, evaluation and quality of education, teacher training.

