

# HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE.

/

## TOOLS FOR TEACHER ASSESSMENT DEVELOPMENT.

Álvaro Yagües Cebrián

*(Inspector de Educación, Servicio Provincial de Huesca del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón; Pza. Cervantes 2, 2ª planta, 22002 Huesca, ayagues@aragón.es)*

### Resumen

Partiendo de la idea de que los niveles más altos de éxito de un sistema educativo dependen en gran manera del nivel de calidad de los docentes y considerando que el actual marco normativo define la evaluación como valioso instrumento de seguimiento y valoración de los resultados y de mejora de los procesos, se hace imprescindible establecer las características generales de dicha evaluación, los procedimientos e instrumentos más apropiados, así como la decidida implicación de la inspección de educación en un proceso que debe constituir una de sus funciones prioritarias.

Considerando la necesidad de establecer un marco de referencia bajo la forma de rúbrica, revisamos de forma somera los principales procedimientos e instrumentos para llevar a cabo dicha evaluación docente, analizando sus ventajas e inconvenientes, siempre desde la perspectiva de la inspección de educación.

**Palabras clave:** calidad de la educación; inspección educativa; evaluación del docente; procedimientos e instrumentos de evaluación.

**Abstract:** Starting from the idea that the highest levels of success of an education system depend largely on the quality of teachers and considering that the current regulatory framework defines assessment as a valuable tool for monitoring and assessment of results and improvement of the processes, it is essential to establish the general characteristics of this assessment, evaluation procedures and tools and the strong involvement of inspectorate of education in a process that should be one of its priority duties and responsibilities.

Considering the need to establish a framework in the form of rubric, we try to check in short the main procedures and instruments for carrying teacher assessment, analyzing their advantages and disadvantages, always from the perspective of inspectorate of education.

**Key words:** quality of education; inspectorate of education; teacher assessment; tools for teacher assessment.

## Introducción.

Un sistema de educativo de calidad, implica necesariamente un desempeño docente de calidad, lo cual no es una mera declaración de principios, dado que en nuestro actual marco legislativo constituye también un derecho de los usuarios de dicho sistema, sean alumnos o sus padres o tutores, ciudadanos en suma, como reconoce la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, que establece en su art. 4.1 que *“Los padres o tutores, en relación con la educación de sus hijos o pupilos, tienen los siguientes derechos: a) **A que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.**”*

De igual forma queda recogido en el art. 29 sobre los derechos de los padres o tutores legales, del DECRETO 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, *“Los padres o tutores legales, en relación con la educación de sus hijos o tutelados, tienen los siguientes derechos: 1.**A que sus hijos o tutelados reciban una educación con las máximas garantías de calidad, en consonancia con los fines establecidos en la Constitución, en el Estatuto de Autonomía de Aragón, en las leyes educativas...**”*

Profundizando en la cuestión de la calidad de la educación vinculada a un desempeño docente de calidad, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su art. 1, en el que se definen los principios del sistema educativo, sitúa como primero de ellos *“la calidad de la educación para todo el alumnado”* (letra a), y más adelante señala *“**La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación...**”* (letra m). De igual modo el art. 2.2 de la misma Ley Orgánica, en el que se determinan los fines, se indica que *“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado...”*.

Pero no sólo debemos aludir al marco legal que soporta dicha idea en nuestro país y comunidad autónoma, a modo de ejemplo, el Foro Mundial sobre la

Educación organizado por la UNESCO y celebrado entre los días 19 a 22 de mayo de 2015, en Incheon, República de Corea (Corea del Sur) bajo el título de *“Educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación”*, generó la denominada Declaración de Incheon, documento redactado y acordado bajo el epígrafe *“Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”*. En el mismo se establece en su número 9 como compromiso para el 2030, *“Nos comprometemos con una educación de calidad y con la mejora de los resultados de aprendizaje, para lo cual es necesario fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz....”*

Esta relación directa entre educación de calidad y calidad de desempeño docente ha sido perfectamente definida y descrita por diferentes estudios de los últimos años, entre los que cabría citar Gordon, Kane y Staiger (2006) *“...tener un profesor situado en el 25% de desempeño superior frente a uno del 25% inferior cuatro años seguidos puede ser suficiente para cerrar la brecha blanco/negro de los test estandarizados.”*, Barber y Mourshed (2007) *“La evidencia disponible sugiere que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes”* para determinar que *“La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”* y, finalmente, Hattie (2011) *“El profesorado es el factor fundamental que determina las diferencias entre centros y, también las diferencias en un mismo centro”*.

Es pertinente recordar en este punto que, en definitiva, y siguiendo a Santos Guerra (1996), lo que la evaluación persigue es transformar la realidad y, en consecuencia, corregirla, mejorarla u optimizarla. En consecuencia, podemos llegar a sostener, sin temor a equivocarnos, que una evaluación adecuada de dicha práctica docente puede contribuir a su mejora, como así sostienen varias

de las conclusiones del informe TALIS, OECD (2009b), en el que a la cuestión de qué opinan los docentes acerca de la evaluación de su trabajo y del retorno de la información obtenida, consideraban que no sólo sirve de ayuda en su trabajo, sino que además, aumenta tanto su satisfacción laboral y seguridad en el trabajo, como incrementa significativamente su desarrollo profesional.

No obstante existe un “pero” señalado por el mismo estudio, a saber, que ni son habituales en muchos sistemas educativos, ni acarrear consecuencias, positivas o negativas, para los docentes. En este apartado habría que hacer mención especial de los resultados obtenidos en España, dado que, a modo de ejemplo, los directores de centros de educación secundaria indicaban que el 36% de sus docentes no habían sido sometidos a una evaluación docente (frente al 9% de media de la OCDE).

#### **CINCINATTY PUBLIC SCHOOLS (34. 000 ALUMNOS)**

- Evaluación de acceso el primer año, evaluación de confirmación el cuarto y luego cada 5 años.
- Cada proceso de evaluación comprende 4 observaciones de aula: 3 por un docente evaluador / 1 por un administrador/supervisor.
- Grados obtenidos: APRENDIZ / INEXPERTO / PROFESIONAL / AVANZADO / LÍDER\*

\* Evaluación voluntaria. Permite el acceso a puestos definidos en los centros o en los servicios centrales: asesores, evaluadores, especialistas en el currículo o en materias concretas, coordinadores de equipos o programas, etc.

#### **Primero. Apuntes normativos.**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que en estos aspectos no ha sufrido modificaciones significativas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, destaca ya en su Preámbulo la evaluación como “...**un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos.**” y se añade que “...**resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, Administraciones,...**”. Dedicada, además, el art. 106 a la “**Evaluación de la**

**función pública docente”** y establece su finalidad **“...mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores...”**,

Debemos también mencionar el artículo 20.1 del Real Decreto Legislativo 5/2015 , de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (BOE 31 de octubre de 2015), referido a la evaluación de desempeño, que establece: **“Las Administraciones Públicas establecerán sistemas que permitan la evaluación del desempeño de sus empleados. La evaluación del desempeño es el procedimiento mediante el cual se mide y valora la conducta profesional y el rendimiento o el logro de resultados.”**

Por último, la implicación de la inspección se produce a través de las funciones que le son atribuidas en el art. 151 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en especial, **“Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.”** (letra b) y **“Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.”** (letra c).

Cabe añadir que en nuestra propia administración autonómica el DECRETO 211/2000, de 5 de diciembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación y se establece el sistema de acceso y provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Aragón, establece como funciones de los inspectores de educación vinculadas con la evaluación docente, art. 2, **“b) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de innovación pedagógica y de perfeccionamiento del profesorado.”** y **“c) Participar en la evaluación del sistema educativo en el ámbito territorial de Aragón, especialmente en lo que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través de análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.”**

A modo de conclusión, debemos incidir en las ideas de que la evaluación de desempeño es un procedimiento contemplado en nuestra legislación referido a empleados públicos, entre los que, naturalmente, se encuentran los docentes, que dicho procedimiento constituye un elemento imprescindible de mejora y que, además, es un procedimiento propio de las funciones de los inspectores

de educación, por cuanto nos va a permitir la supervisión de la práctica docente, la colaboración en su mejora continua y la participación en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.

## **Segundo. La evaluación docente. Premisas y características.**

Taylor y Tyler (2011) titulaban un interesante estudio “¿Puede la evaluación de los docentes mejorar la docencia?” y en él establecían una serie de premisas al respecto que pueden resultar interesantes, pues, de un lado, consideraban que el desconocimiento de cómo mejorar constituye, indefectiblemente, un obstáculo para alcanzar una mejora en cualquier actividad, y, de otro, que una evaluación bien definida permitía salvar ese obstáculo, dado que cualquier evaluación formal proporciona información a los docentes mediante su sistema de valoración y la devolución de información habitual, puede, además, animar a una “introspección docente”, de forma independiente a los criterios aplicados y finalmente, genera más oportunidades para el diálogo con otros docentes o supervisores sobre cuál es la praxis más efectiva.

El paso siguiente, obviamente, es plantearnos cuestiones del tipo ¿qué constituye una buena práctica docente?, o ¿qué aspectos evaluaremos? Lo cual nos conduce a otras consideraciones de suma importancia al respecto de la evaluación docente, de acuerdo con Jillian et al. (2013), a saber, que la misma debe permitir una concepción compartida de lo que entendemos por buena praxis docente y, por tanto, proveer de un **estándar de observación** (supervisión de la función docente), y, además, proporcionar a los docentes una **referencia significativa para mejorar su práctica** (colaboración en la mejora de la práctica docente), cuestión que a la postre incidirá en la mejora del aprendizaje de los alumnos.

En consecuencia con lo expuesto en el párrafo anterior, es necesario proveernos de un **marco de referencia** (*framework* en terminología anglosajona ampliamente aceptada) que, en palabras de Charlotte Danielson (2007), “*Propicia de forma adecuada la reflexión sobre la complejidad de la docencia, un lenguaje común para el diálogo entre los profesionales y una estructura para la autoevaluación y reflexión sobre la práctica docente.*” La misma autora añade al respecto de la elaboración del citado marco de



referencia una serie de recomendaciones que deberíamos contemplar a la hora de emprender la tarea de elaborarlo, a saber, debemos aplicar el sentido común, reflejando la praxis deseada, no aspectos que califica de “esotéricos”, debemos utilizar un lenguaje sencillo y claro que defina lo que la mayoría de los docentes conocen y en muchos casos ya llevan a cabo, y debemos utilizar como forma más adecuada la rúbrica, dado que permite una cierta autoevaluación y reflexión sobre la propia práctica, lo que, unido al diálogo entre iguales o con supervisores cualificados, puede generar gran cantidad de aprendizaje profesional.

Otro de los rasgos que deberían cumplir los “estándares” de referencia que apliquemos, de forma que podamos dotarlos de validez científica, serían objetividad, validez y fiabilidad.

Finalmente, al respecto de la elaboración de dicho marco de referencia, parece interesante la aportación realizada por Hess y West (2006) que indicaban que para que los estándares docentes tengan la relevancia adecuada y sean adoptados por la profesión, es esencial que los docentes asuman un papel protagonista en su desarrollo, siendo , además que la participación de los docentes sirve, para reconocer su profesionalidad, la importancia de sus competencias y experiencia y el grado de sus responsabilidades, cuestiones claramente vinculadas con la idea de “empoderamiento de los docentes” que la declaración de Incheon mencionada *supra* destacaba.

### **Tercero. Procedimientos e instrumentos para una evaluación docente.**

La OECD (2013) señala que los instrumentos más utilizados, con carácter general en los países de su ámbito, son en orden decreciente la observación directa del aula (95%), el análisis de los resultados de los alumnos (95%), la información devuelta por padres y tutores (89%), la discusión al respecto de la autoevaluación de los propios docentes (81%), las encuestas realizadas a los alumnos (79%) y finalmente la evaluación de conocimiento de los docentes de los contenidos propios (76%).

En consecuencia, parece procedente valorar diferentes aspectos de los procedimientos e instrumentos más usuales.



## 1. La observación directa de aula.

Constituye el elemento más tradicional y relevante desde la perspectiva de la inspección de educación a la hora de medir la efectividad de la praxis docente.

En palabras de Robalino, Körner y Murillo (2007), *“Un procedimiento muy habitual para obtener informaciones sobre el desempeño del profesor es observar cómo se desenvuelve en su contexto más habitual de trabajo: el aula. Esta observación puede ser formal, preparada de antemano, o informal, sin una preparación previa; puede utilizarse un protocolo de observación cerrada o recoger de forma abierta las percepciones del evaluador. La observación puede ser desarrollada por directivos, por inspectores, por colegas o por expertos, y suelen tratarse de dos o tres sesiones de observación de una hora.”*

En relación con los observadores debiera considerarse, para una mayor fiabilidad y validez del proceso y de acuerdo con las conclusiones obtenidas por MET (2013a), aspectos como que los observadores reciban una formación semejante que asegure una comprensión e interpretación común del concepto de calidad de la praxis docente en relación con los aspectos observados, que todos ellos conozcan en profundidad el instrumento de observación: dominen su estructura, comprendan las definiciones de las dimensiones e indicadores y tengan claro qué evidencias recopilar para cada dimensión analizada, que los observadores sean “calibrados” en relación con los instrumentos de observación utilizados de forma que se asegure la adecuación y reproducibilidad de los datos recogidos en cada observación y que haya, en la medida de lo posible, más de un observador participando en cada proceso individual de evaluación, por cuanto aportará más fiabilidad a la observación, a modo de ejemplo, se considera que cuatro observadores realizando una observación de aula cada uno aportan un mayor grado de fiabilidad que un único observador realizando cuatro observaciones.

El proceso de observación estaría constituido por tres fases concretas:

- **Reunión de pre-observación:** Reunión de 15 a 20 minutos con el docente centrada en aspectos relacionados con la preparación y planificación de la sesión observada, en la que habrían de considerarse las expectativas del

docente y del evaluador al respecto y la revisión de cualquier documentación relevante.

*Puede ser interesante la elaboración de un cuestionario previo que se remita al docente de forma que lo cumplimente y devuelva al evaluador antes de llevar a cabo la citada reunión en el que contextualice la sesión observada y defina objetivos y contenidos propuestos. También podría ser relevante y de ayuda la elaboración de un documento o protocolo que contuviese un listado de posibles cuestiones para plantear en dicha reunión al docente observado, del tipo ¿Qué objetivos educativos tiene la sesión?, ¿cómo verificará la adquisición el logro de los objetivos propuestos?, ¿cómo demostrarán los alumnos qué han alcanzado dichos objetivos?, ¿qué procedimientos e instrumentos de evaluación van a utilizarse?, etc.*

- Observación propiamente dicha: Observación de una sesión centrada en aspectos relacionados con el ambiente de la clase y con la propia enseñanza (metodología, etc.). En principio se establece la observación de una sesión completa, no obstante y de acuerdo con lo indicado con anterioridad, sería más interesante realizar un ciclo de tres o cuatro observaciones a lo largo de un mismo curso escolar, teniendo en cuenta que, con el fin de no invertir un número interminable e inabarcable de horas, diversos autores concluyen que los primeros quince o veinte minutos de observación permiten una recopilación de información lo suficientemente fiable.

*Pueden considerarse cuestiones como el “elemento sorpresa”, que parece asegurar un ejemplo más representativo de la práctica docente habitual, a pesar, por el contrario, de añadir ansiedad innecesaria y la sensación de primar la vertiente calificadora sobre el objetivo de mejora. También diversos autores, como Marshall (2009) indican la conveniencia de llevar a cabo breves observaciones cada dos o tres semanas, llegando a calificar de irresponsable basar la cumplimentación de la rúbrica en una única visita.*

*Es interesante, asimismo, que el evaluador disponga de un documento en el que registrar de forma conveniente lo observado, y que le sirva de ayuda, contemplando ejemplos de posibles evidencias esperables en la observación o indicadores muy definidos que le permitan graduar la observación.*

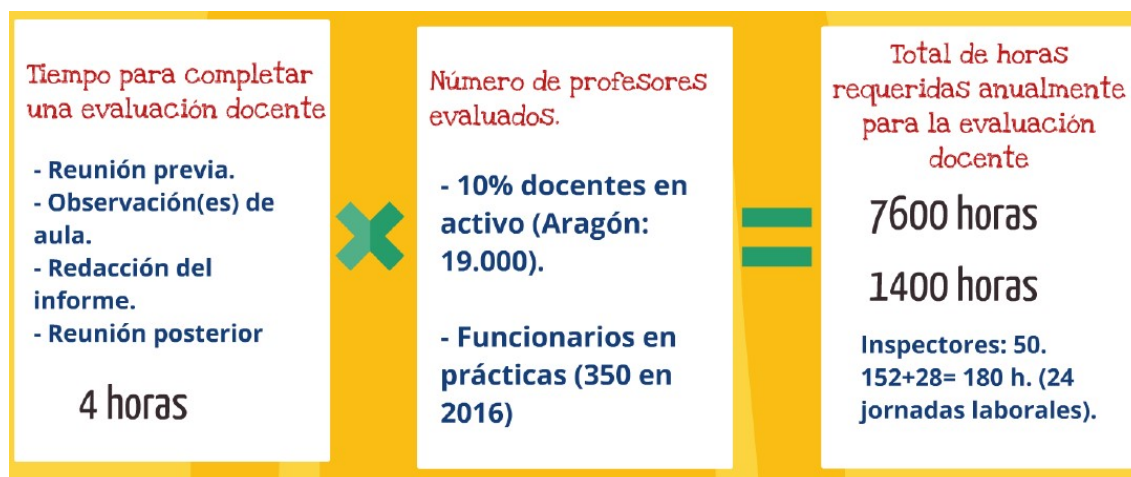
- Reunión de post-observación: En la misma se procederá a la discusión de

aspectos relacionados con la observación, basándonos en la reflexión del propio docente y se aportarán sugerencias de mejora, siendo preferible que se deje constancia escrita e incluyendo los descriptores de la rúbrica. La devolución de la información producto de esta observación al docente (*feedback*) se constituye en una de las herramientas más poderosas, dado que ha de ofrecer al docente recomendaciones valiosas acerca de la mejora de su práctica, reconduciendo prácticas inadecuadas e introduciendo innovaciones metodológicas acordes con las determinaciones que se tomen en el diseño del modelo de escuela deseado. Por consiguiente el instrumento de observación no debería constituirse en una mera lista de verificación, sino en una descriptiva rúbrica que defina con claridad cada dimensión / criterio / indicador, así como el grado de consecución atribuido, e incluso aporte ejemplos de observaciones de referencia, de forma que pueda proporcionar una guía detallada de cómo mejorar.

*Es interesante a este respecto las recomendaciones realizadas por Bambrick-Santoyo y Lemov (2012) sugiriendo las fases que una reunión de este tipo debería comprender:*

- 1. Alabanza Destacar las evidencias observadas de aspectos positivos.*
- 2. Sondeo Detectados los aspectos de mejora, preguntar al docente acerca de su importancia o de la manera en qué ha tratado de alcanzarlos.*
- 3. Identificación. Señalar lo que ha sucedido en la sesión al respecto del área de mejora determinada y acordar una técnica concreta para aplicar en la próxima semana.*
- 4. Práctica Simulación y ejemplificación de cómo puede llevarse a cabo tal técnica.*
- 5. Planificación Diseño o mejora de la siguiente unidad didáctica, de forma que incluya el uso de la técnica sugerida.*
- 6. Calendario Acordar el calendario de aplicación y seguimiento de la unidad didáctica y de la próxima reunión de evaluación).*

*También podrían resultar interesantes las recomendaciones del MET (2015) acerca de cómo llevar a cabo dichas reuniones con el fin de mejorar la receptividad, como, por ejemplo, comenzar con objetivos definidos y agenda, preguntar por lo que el docente cree que ha ido bien para evidenciar empatía, evitar expresiones negativas o acusatorias (En lugar de “¿Porqué no hizo ...?”, “Quizá pudo intentar hacer también...”) usar siempre premisas positivas (“Desde su larga experiencia como docente...”), desplazar el foco hacia los alumnos (“Los alumnos parecían no entender...”), mantener contacto visual, asentir, sentarse a un lado y no enfrente, no leer un documento, sino establecer una conversación.*



Uno de los modelos plausibles de proceso de elaboración del informe de la observación de aula, también de acuerdo con MET (2015), podría estar constituido por tres fases concretas:

- 1º. Recogida de datos: Observación y anotación de toda la información relevante de la clase observada, preguntas y respuestas de los alumnos, conductas observadas, expresiones, indicaciones, etc.
- 2º. Organización de la información: Organización de los datos y observaciones de acuerdo con la estructura de la rúbrica utilizada.
- 3º. Interpretación: El observador ha de determinar las calificaciones comparando las evidencias con el lenguaje de la rúbrica.

## 2. Análisis de los resultados de los alumnos.

Cuestión muy estudiada en Norteamérica, los denominados VAMs (*Value-Added Models*) constituyen los análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en las diferentes evaluaciones estandarizadas que existen, sobre la idea de que si una buena práctica docente es determinante en el aprendizaje de los alumnos, el aprendizaje de los alumnos (o su ausencia) debe ser capaz de aportarnos algo acerca de la calidad de la práctica docente que han recibido.

No obstante los aspectos negativos de utilizar tal análisis serían:

1º En el caso de evaluaciones externas, sólo tenemos datos de ciertas materias en ciertos niveles, por lo que afectan a un número minoritario de docentes.

2º Se produce una clara pérdida de fiabilidad estadística, dado que la asignación de alumnos y profesores no es aleatoria.

3º No ofrecen pistas para diseñar prioridades en la formación o desarrollo profesional de los docentes.

4º Permite identificar el buen o mal desempeño, pero no las prácticas específicas responsables. Existe el peligro real de enfocar la enseñanza hacia esas pruebas descuidando contenidos educativos más valiosos.

Braun (2005) determinaba que no deben constituirse en la única o principal referencia a la hora de tomar decisiones con consecuencias sobre los docentes y considera que sus aspectos positivos son que desplaza el centro del debate desde la calidad docente al que debe ser el objetivo primario, la mejora del aprendizaje de los alumnos, así como que introducen la necesidad de considerar y definir un componente cuantitativo en la evaluación de los docentes, siendo, además, perfectamente útiles para identificar a aquellos grupos de docentes que, por situarse en los niveles más bajos de análisis estadístico, necesitan una significativa mejora en su desempeño.

Por otro lado Kane, Taylor, Tyler y Woolen (2011) señalan que, si bien es cierto que la medición del rendimiento académico previo de los alumnos de un docente permiten predecir de forma fiable el rendimiento académico de sus alumnos en el futuro, la predicción es mucho más fiable si se incorpora como elemento de medida la observación de aula, y todavía es más fiable un sistema de evaluación basado en la observación del aula al que incorporamos posteriormente la medición del rendimiento académico.

### **3. Información proporcionada por los alumnos.**

Al respecto de este procedimiento evaluador, bastante en boga en los últimos dos decenios en el ámbito universitario, podríamos destacar como aspectos positivos, el hecho de que los alumnos han observado el desempeño de diversos profesores a lo largo de su vida estudiantil, por lo que poseen referencias contrastadas, son, además, capaces de diferenciar a profesores

carismáticos de aquellos que tienen un buen desempeño docente, tal procedimiento permite tener resultados sobre el desempeño del docente en el aula en un tiempo relativamente breve mediante el uso de cuestionarios apropiados y el histórico de estos cuestionarios permite realizar comparaciones del desempeño de un profesor a través del tiempo, así como entre profesores.

Por el contrario deberíamos considerar como aspectos cuestionables el hecho de que no son expertos en la disciplina, por lo cual no tienen la entera capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina en particular, es difícil que tengan una visión al margen de su propia experiencia, que cuanto más jóvenes, mayores son sus limitaciones de conceptualización de atributos de desempeño docente, lo que los podría llevar a evaluar atributos del profesor que no necesariamente forman parte de su desempeño profesional, que la opinión que tengan puede verse influenciada por la dificultad de la asignatura o la reputación del profesor y que pueden producirse valoraciones sesgadas por razones triviales.

En este punto es interesante, por curiosa, aunque circunscrita al ámbito universitario, la aportación realizada por el estudio de Braga, Paccagnela y Pellizzari (2011) que concluye que aquellos docentes que, tras ser sometidos a un proceso de evaluación docente, obtienen las valoraciones más altas, suelen recibir las peores evaluaciones por parte de sus estudiantes, mientras que los docentes que reciben mejores evaluaciones del alumnado, son aquellos cuyos alumnos obtienen calificaciones altas en los exámenes que dichos profesores preparan (concepto de *real teaching*, entendido como la presentación de materiales del curso con el objetivo de que los alumnos los comprendan y dominen, frente al de *teaching-to-the-test* entendido como la mera repetición de preguntas de examen y ejercicios con el objetivo de que los alumnos los resuelvan incluso sin una completa comprensión del significado de los mismos).

#### **4. Información de los padres.**

Al respecto de esta cuestión, compartimos lo indicado por Stronge (2006) quién destaca aquellos aspectos positivos que dicha información nos puede aportar, a saber, que las buenas relaciones y comunicaciones padres/escuela tienen

efectos positivos en el éxito escolar, que incluir de forma habitual la información de los padres o tutores en la evaluación docente consigue que éstos se involucren en la toma de decisiones sobre la escuela de forma sistemática, no incidental, que aporta una perspectiva y percepción diferente a la de los propios docentes y alumnos que, de otra forma, no sería accesible y que es un hecho demostrado que la mejora de calidad y frecuencia de las relaciones padres/profesores mejora sustancialmente los problemas de disciplina en el aula.

Como aspectos cuestionables podríamos indicar algunos de los citados al respecto de las informaciones proporcionadas por los alumnos, como pueden ser el hecho de que no son expertos en la disciplina, por lo cual no tienen la entera capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina en particular, que es difícil que tengan una visión al margen de su propia experiencia, que debido a sus condiciones socioculturales pueden tener limitaciones al respecto de la conceptualización de atributos de desempeño docente, lo que los podría llevar a evaluar atributos del profesor que no necesariamente forman parte de su desempeño profesional, que la opinión que tengan puede verse influenciada por la dificultad de la asignatura o la reputación del profesor y que pueden producirse valoraciones sesgadas por razones triviales

## **5. Autoevaluación (portfolio).**

En palabras de Santos Guerra (1996), *“La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”*. Es por ello que, en nuestra opinión, se constituye en un procedimiento de mejora muy relevante, cuyo instrumento más extendido en la actualidad, en especial en el ámbito universitario, quizá sea el portafolio.

El portafolio docente fue introducido por la asociación canadiense de profesores de universidad en los años 80, siendo utilizado para la acreditación y certificación de determinadas competencias profesionales a lo largo de la trayectoria profesional. Podríamos definirlo, Seldin (2004), como *“Una descripción objetiva de las principales fortalezas y logros de un profesor en su práctica docente. Recoge documentos y materiales que, de modo conjunto, dan*



*indicios del alcance y la calidad del ejercicio docente de un profesor."*

Suscribimos también la opinión al respecto de Shulman (1998) quién destaca como aspecto muy positivo en su calidad de herramienta para la evaluación del profesorado que *"...cambia el centro de actividad, que deja de estar a cargo de un observador para volver a manos del practicante"*, es decir, el docente asume, de alguna manera, el control, el poder y la responsabilidad de sus actos.

Existen muy diversos tipos en función de su contenido y finalidad, pero al respecto de la evaluación docente que nos ocupa baste establecer unos contenidos mínimos necesarios:

1. Evidencias de los efectos de la buena enseñanza:
  - Resultados académicos de los alumnos.
  - Producciones de diversa índole de los alumnos.
2. Evidencias de materiales elaborados por el profesor:
  - Manuales elaborados para los estudiantes.
  - Fichas / prácticas / esquemas / presentaciones.
  - Instrumentos de evaluación.
3. Evidencias de información/valoraciones procedente de terceros:
  - Encuestas realizadas a los alumnos / padres.
  - Agradecimientos de los alumnos (normalmente no solicitados).
  - Informes de coordinadores, Jefes de Departamento, etc.

A modo de ejemplo podemos citar el sistema de evaluación docente implementado en Chile en los últimos años, DOCENTEMÁS, y que se compone de un informe de autoevaluación (10%), una entrevista con un evaluador par (10%), un informe de referencia de terceros (10%) y un portfolio (60%) que incluye una unidad didáctica desarrollada y un vídeo de una sesión docente en el aula.

#### **Cuarto. Conclusiones.**

Un sistema educativo de calidad es uno de los principios de la educación en nuestro país y se constituye en un derecho para los ciudadanos, considerando, además, que la función docente es un factor esencial de la misma, como

diversos estudios de diferente naturaleza han demostrado en los últimos veinte años.

La evaluación docente, *per se*, aporta elementos de mejora de la docencia, por cuanto proporciona valiosa información acerca de la naturaleza de la mejora y favorece la reflexión de los docentes sobre la praxis docente.

La evaluación docente debe ser una de las ocupaciones prioritarias de la inspección de educación, por cuanto le va a permitir cumplir a entera satisfacción varias de las funciones atribuidas a la misma, a saber, la supervisión de la práctica docente, la colaboración en su mejora continua y la participación en la evaluación de los elementos que integran el sistema educativo.

Es necesario establecer un marco de referencia a la hora de plantear una adecuada evaluación docente, un **estándar de observación** compartido que habrá de ser elaborado aplicando el sentido común, reflejando la praxis deseada, con un lenguaje sencillo y claro que refleje lo que la mayoría de los docentes conocen y en muchos casos ya llevan a cabo. La forma más adecuada para ello es la rúbrica, por cuanto permite la autoevaluación y reflexión sobre la propia práctica. Es también necesario que los docentes asuman un papel protagonista en su redacción y desarrollo.

Respecto de los procedimientos más habituales y en orden de importancia, a nuestro juicio y considerando la implicación de la inspección de educación, cabe considerar:

1. **La observación directa de aula.** Ha de ser convenientemente planificada, disponiendo de protocolos claros de actuación vinculados a la rúbrica empleada. Los observadores han de someterse a un proceso de preparación previo que garantice, para una mayor fiabilidad y validez, una formación semejante, de forma que quede asegurada una comprensión e interpretación común, así como un conocimiento en profundidad del instrumento de observación; han de ser “calibrados” en relación con los instrumentos de observación utilizados de forma que se asegure la adecuación y reproducibilidad de los datos recogidos en cada observación y ha de haber, en la medida de lo posible, más de un observador participando en cada

proceso individual de evaluación

El proceso de observación estaría constituido por tres fases concretas:

- Reunión de pre-observación:
- Observación propiamente dicha:
- Reunión de post-observación: la más determinante, por cuanto canaliza hacia la mejora docente todo el proceso de observación.

## **2. Análisis de los resultados de los alumnos.**

Aun cuando no ofrecen pistas para diseñar prioridades en la formación o desarrollo profesional de los docentes, ni identifican las prácticas específicas responsables de un buen o mal desempeño y, en consecuencia, no deben constituirse en la única o principal referencia a la hora de tomar decisiones con consecuencias sobre los docentes, se considera demostrado que combinadas con la a observación de aula la predicción sobre el desempeño del docente aumenta considerablemente su fiabilidad.

## **3. Información proporcionada por los alumnos.**

Podríamos concluir que debe ser un elemento presente en una evaluación docente, por los aspectos positivos que aporta y su inmediatez, pero que debe constituirse en elemento de segundo orden o complementario de los anteriores por los aspectos negativos expuestos.

## **4. Información de los padres.**

La conclusión sería pareja al punto anterior, presente, pero de segundo orden o complementaria. Además la evidencia demuestra la mejora, en general, que supone para un centro educativo la implicación de las familias de forma sistemática, no incidental y la mejora de las relaciones con el profesorado.

## **5. Autoevaluación (portfolio).**

Se trata de un procedimiento, la autoevaluación, y un instrumento, el portafolio, que debiera explorarse *ad futurum*, como procedimiento de mejora muy relevante, integrado de un proceso de evaluación docente mejor definido y

más complejo, en el que deberemos partir de la amplia experiencia existente en el ámbito universitario, dadas sus diferentes tipologías y posibilidades.

### **Financiación, Conflicto de intereses.**

Financiación propia, sin que exista conflicto alguno de intereses.

### **Referencias Bibliográficas.**

Bambrick-Santoyo, P. y Lemov, D. (2012). Leverage Leadership: A Practical Guide to Building Exceptional Schools, Jossey Bass, San Francisco.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). "How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top", McKinsey & Company, Social Sector Office. Disponible en: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>. Fecha de consulta: 16 de febrero de 2014.

Braga, M., Paccagnella, M. y Pellizzari, M. (2011). Evaluating students' evaluations of professors. Working Paper n. 38. IGIER – Università Bocconi, Milano.

Braun, H.I. (2005). Using Student Progress to Evaluate Teachers: A Primer on value-Added Models. Disponible en: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICVAM.pdf>. Fecha de consulta: 3 de enero de 2014.

CPEIP (2008), Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación. República de Chile. 7ª ed. Diciembre 2008. Disponible en : [http://www.docentemas.cl/dm\\_documentos.php](http://www.docentemas.cl/dm_documentos.php) . Fecha de consulta: 14 de abril de 2014.

Danielson, Ch. (2007). Enhancing professional practice: A framework for teaching (2ª ed.). Alejandria.

Gordon, R., Kane, T. y Staiger, D. (2006) Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job. The Hamilton Project, The Brookings Institution, Washington, DC.

Hattie, J. (2011). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Abingdon and New York: Routledge.

Hess, F. M., y West, M. R. (2006). A better bargain: Overhauling teacher collective bargaining for the 21st century. Cambridge, MA: Cambridge Program on Education Policy and Governance.

Jilliam N. J et al. (2013). MET Project. Foundations of Observation. Considerations for Developing a Classroom Observation System That Helps Districts Achieve Consistent and Accurate Scores. ETS, PRINCETON, NEW JERSEY.

Robalino, M. y Körner. A. (ed.) (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente (2ª ed.). UNESCO, Andros Impresores, Santiago de Chile.

Kane, Th. Taylor, E., Tyler, J. y Wooten, A. (2011). Evaluating Teacher Effectiveness. Education Next, summer 2011, Vol 11, N. 3.

MET (2013a) Ensuring Fair and Reliable Measures Practitioner Brief. Bill & Melinda Gates Foundation. Disponible en :  
[http://metproject.org/downloads/MET\\_Ensuring\\_Fair\\_and\\_Reliable\\_Measures\\_Practitioner\\_Brief.pdf](http://metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf). Fecha de consulta: 22 de abril de 2014.

MET (2013b) Feedback for Better Teaching: Nine Principles for Using Measures of Effective Teaching.. Bill & Melinda Gates Foundation. Disponible en :  
[http://www.metproject.org/downloads/MET\\_Feedback%20for%20Better%20Teaching\\_Principles%20Paper.pdf](http://www.metproject.org/downloads/MET_Feedback%20for%20Better%20Teaching_Principles%20Paper.pdf). Fecha de consulta: 24 de abril de 2014.

- MET (2013c) A Composite Estimator of Effective Teaching: Research Paper. Bill & Melinda Gates Foundation. Disponible en : [http://www.metproject.org/downloads/MET\\_Composite\\_Estimator\\_of\\_Effective\\_Teaching\\_Research\\_Paper.pdf](http://www.metproject.org/downloads/MET_Composite_Estimator_of_Effective_Teaching_Research_Paper.pdf). Fecha de consulta: 25 de abril de 2014
- MET (2015) Seeing It Clearly: Improving Observer Training For Better Feedback And Better Teaching. Research Paper. Bill & Melinda Gates Foundation.
- OCDE (2009a). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Summary in Spanish. OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/34991371.pdf>. Fecha de consulta: 27 de abril de 2014.
- OCDE (2009b) TALIS. Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009. Madrid: Instituto de Evaluación. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf>. Fecha de consulta: 27 de abril de 2014.
- OECD (2013), Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching, OECD Publishing.
- Santos M.A. (1996). La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, Aljibe.
- Seldin, P., (2004). The Teaching Portfolio. A practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions, Third ed., Anker Publishing Company, Bolton.
- Shulman, L. (1998). "Portafolios docente: una actividad teórica", p.44-62, en Lyons, N. (ed.), With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism, Teacher College Press, Columbia.

Stronge, J. H. (Ed.). (2006). Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Taylor, S. y Tyler, J. (2012). Can Teacher Evaluation Improve Teaching?, fall 2012, Vol 12, N. 4.