

Evaluación del profesorado: reflexiones a tenor de una experiencia en la Universidad

Juan Fernández Sierra
Departamento de Didáctica. Unidad de Evaluación
Universidad de Almería



RESUMEN

Al ser el profesorado el elemento más influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, parece lógico que no quede fuera de las acciones evaluativas. Sin embargo es esta una tarea problemática no sólo por su complejidad técnica, sino sobre todo por sus connotaciones éticas, sociales, profesionales y por sus posibles repercusiones políticas y sindicales. De ahí la importancia de conocer una experiencia de evaluación del profesorado universitario y sus posibilidades de transferencia a otros niveles educativos.

El cambio de la burocracia profesional no se produce cuando los nuevos administradores anuncian grandes reformas, ni tampoco cuando las tecnoestructuras gubernamentales intentan poner a los profesionales bajo su control. Por el contrario, el cambio se produce a través del lento proceso de cambiar a los profesionales. (Vroeijensti y Acherman, 1991: 95).

De los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza institucionalizada, el profesorado es, sin duda, el que mayor incidencia tiene en la formación y educación de los alumnos y, posiblemente, en el éxito o fracaso del sistema, pues, *la calidad del sistema educativo depende en definitiva de la calidad de las personas que lo desempeñan* (Wilson, 1992:126). Los profesores y profesoras son responsables de introducir, consciente y racionalmente cambios y matices que modulen el clima escolar o académico, de marcar el ritmo y calidad del trabajo y de orientar el cariz de

los aprendizajes de los estudiantes, tanto en sus acciones docentes, como en la organización social de la vida de las aulas y en la gestión y funcionamiento de las Instituciones Educativas, sean éstas escuelas, institutos o universidades.

Por otro lado, si aceptamos que la evaluación es el proceso por el que se obtiene la información necesaria para retroalimentar y regular el sistema, no podemos dejar fuera de las acciones evaluativas al elemento que mayor incidencia ejerce en los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados. Así pues, resulta comprensible el interés creciente por la evaluación del profesorado.

Interés que se presenta normalmente ligado a la cualidad de la evaluación como potenciadora de la calidad de la enseñanza y del desarrollo o perfeccionamiento profesional; pero que también es fruto de presiones socio-económicas e ideológicas que consideran que han de hacerse renta-



bles las inversiones en educación y, por tanto, el trabajo de sus profesionales. Cuestiones como la relación entre calidad de la educación y mejora de la economía y la competitividad productivo-mercantil, la adecuación de la enseñanza a las nuevas tecnologías y a las futuras exigencias sociales, la justificación del aumento o restricción presupuestaria y del control del gasto público, el surgimiento de corrientes defensoras de estándares instructivos nacionales e internacionales, etc., están detrás de esa preocupación evaluadora. O sea, que en la preocupación por la evaluación del profesorado confluyen dos líneas de intenciones que pueden llegar a ser, si no contrapuestas, sí difícilmente acoplables: por un lado, la evaluación entendida como un modo de aprendizaje profesional de los propios docentes y, por otro, como legítimo derecho de control social sobre el sistema educativo y, consecuentemente, sobre las actuaciones de los profesionales que en él trabajan.

Esta segunda concepción de la evaluación como control explícito o tácito está altamente arraigada en la sociedad y es la que comparten grandes sectores de los gestores de los sistemas educativo, político y económico. Los propios enseñantes han ido socializándose a lo largo de su experiencia profesional, de la historia de su profesión y de sus prácticas docentes, en ese mismo pensamiento; así pues, no es de extrañar que, cuando se habla de evaluación del profesorado, éste "ponga el grito en el cielo", ya que visto desde esa perspectiva sancionadora, se juegan su prestigio, su autoestima, su anonimato, e incluso, su trabajo. Como dice Casanova, *si el profesorado en su mayor parte utiliza así la evaluación, es lógico que no quiera que evalúen su actuación, porque únicamente serviría para decirle lo que no hace o lo que hace mal y eso, por supuesto, no es agradable para nadie* (Casanova, 1992: 24).

Por esta razón, dentro del sistema educativo, posiblemente sea la evaluación del profesorado la más candente y problemática, ya que a la complejidad inherente a todo lo educativo y a las suspicacias y recelos que cualquier evaluación suele provocar, ha de añadirse el hecho de que con ella pueda ponerse en peligro la seguridad profesional, psicológica y/o laboral de algunas personas. Así que, en principio, hemos de asumir que éste es un tema, no sólo complejo técnicamente y cargado de connotaciones éticas, sociales y profesionales, sino, además, polémico desde el punto de vista político y sindical.

Del control a la corresponsabilidad

La competencia y la dedicación de los profesores son requisitos vitales y previos para el logro de una educación de calidad. Sin embargo, en la actualidad y en muchos países de la OCDE existe un descontento público con el rendimiento de los enseñantes, mientras numerosos profesores se muestran claramente insatisfechos con su suerte (OCDE, 1991, p. 181).

Si el para qué evaluar es la primera pregunta que todo profesional debe hacerse antes de planificar un proceso de evaluación, cuando se trata de evaluaciones individualizadas, los propósitos por los que se pone en marcha deben ser el primer aspecto a debatir, aclarar y negociar, ya que ésta es siempre una cuestión delicada, entre otras, por tres razones:

En primer lugar, *por las inquietudes que despierta*. Los profesores, en principio, se resisten a ser evaluados. Un planteamiento apresurado acompañado de un estado de desinformación o una información sesgada pueden disparar las especulaciones, creencias y suposiciones erróneas, interesadas o malintencionadas y provocar una oleada

de protestas y resistencia activa, tanto de ellos como de sus organizaciones sindicales y profesionales, que truncarán toda posibilidad de procesos ricos y útiles para la mejora. Cuestiones relativas a qué datos recoger, quién/es van a obtenerlos y cómo serán empleados, son temas previos de negociación si se quiere solventar el problema más difícil, es decir, conseguir que se acepte la evaluación (Wilson, 1992).

En segundo lugar, *por los efectos secundarios* que puede provocar. La evaluación de los profesores, según el tipo y forma de planificarla y ejecutarla, puede ser más perjudicial que beneficiosa para los aprendizajes de los estudiantes. Evidentemente, si los docentes sienten que se pone en peligro su supervivencia laboral y profesional, tenderán a comportarse y actuar de forma tal que le garantice "quedar en buen lugar" ante la evaluación, independientemente de sus convicciones educativas y de la riqueza de los procesos que ello comporte. Dado el destacado papel que éstos juegan en los procesos de enseñanza y en los tipos de aprendizajes que se potencian en las aulas, una actuación no comprendida y asumida, no supondrá mejoras significativas en la calidad de la enseñanza, sino simples "blanqueos de fachada", pudiéndose potenciar acciones indeseadas y distorsionadoras para una enseñanza, formación y educación de calidad¹.

En tercer lugar, *por problemas éticos*, entre los que hay que destacar el de la publicidad de las evidencias afloradas mediante la acción evaluadora. Si queremos que la evaluación tenga valor formativo para todos los implicados en las acciones

evaluadas, es imprescindible el conocimiento, análisis y debate conjunto de dichas evidencias.

Ahora bien, aquí nos encontramos con un dilema de carácter ético difícil de solventar: por un lado, el derecho de los profesionales a su privacidad y, por otro, el derecho público a saber; que en nuestro caso podríamos concretarlo en cómo compaginar la preservación de la privacidad del profesor o profesora y la conveniencia de que los estudiantes sean informados sobre algo que les atañe tan directamente como la acción docente de la que son parte esencial, no sólo como un derecho legítimo, sino, y sobre todo, como la única posibilidad de poder participar racionalmente en el análisis conjunto de la situaciones de enseñanza-aprendizaje que se viven y potencian en las aulas.

¿Quiere ésto decir que nos encontramos en un callejón sin salida en cuanto a poder aprovechar las evaluaciones de los profesores para racionalizar debates que iluminen la mejora de los modos de acción docente y discente?

Hasta ahora, en las Universidades, que es donde, en nuestro país, se han llevado a cabo evaluaciones del profesorado², se ha optado por el "secretismo", es decir, se realizan estudios que se les entregan a los profesores y a los responsables universitarios, quedando archivados en sus respectivos cajones. En la comunidad universitaria predomina la idea de que este tipo de trabajos y forma de actuar posee poca o nula capacidad para mejorar las actuaciones docentes y la vida de las aulas. En esta línea, es fácil observar como, en las Universida-

1. P.e., en la enseñanza universitaria el profesor puede verse tentado a ser más laxo con sus exigencias y a subir las notas para que sus alumnos lo valoren mejor. En la primaria o secundaria pueden dedicarse a instruir más que a educar si se valora a los profesores en función de los resultados que sus alumnos obtengan en los tests de rendimiento, etc.
2. Evaluaciones que, dicho sea de paso, en general, no son tales sino cuestionarios de opinión de los estudiantes.

des en las que se han repetido este tipo de actuaciones durante varios años, muchos estudiantes son reacios a cumplimentar los cuestionarios³, quejándose de que "no sirven para nada" y de que ellos no llegan a enterarse nunca de los resultados.

Ante esta aparente inutilidad, algunos gestores e, incluso, parte del profesorado, piensan que habrían de hacerse públicos los resultados de las evaluaciones, presuponiendo que de esa forma sí serían eficaces para la mejora de la docencia; y de hecho, si no lo llevan a cabo, no es por convencimiento, sino por el temor a las reacciones y contestación que ellos prevén que puede tener esa medida.

La salida, a mi forma de ver, no está en la resolución imposible del dilema o contradicción mencionada, decantándonos por uno de los extremos o premisas, sino que hay que buscarla profundizando en el concepto y la praxis de la acción docente y discente universitarias, entendiéndolas y ejercitándolas como responsabilidad común de profesores y estudiantes que han de potenciar, más que relaciones jerárquicas y transmisoras-receptoras del saber, comunidades de aprendizaje mutuo. Desde esta dimensión, la privacidad como mezcla de lo personal y lo profesional deja de tener sentido, situándose el análisis de toda acción educativa y, por tanto, evaluadora en el ámbito público del aula, donde las responsabilidades y actuaciones son, inevitablemente, participadas y de dominio público⁴.

Bajo esta concepción es imposible plantear la evaluación del profesorado como una acción aislada, siendo preciso encarar estudios holísticos que no obvien la interconexión entre los diversos elementos y factores que determinan, inciden o condicionan las actuaciones formativas y educativas. En esta línea se pronuncia Dean (1991) para quién el denominador común de las razones por las que han de evaluarse los profesores es la ayuda en diversos aspectos de su desarrollo y actuación profesional. Habríamos, pues, de promover evaluaciones del profesorado que, como insiste incluso la OCDE (1991), tengan como punto de mira o intención el facilitarles su desarrollo profesional, a lo que yo añadiría, que además ayuden al estudiante a tomar conciencia de su papel y responsabilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el ámbito académico y social en el que se desenvuelven.

Una experiencia de evaluación del profesorado universitario

La evaluación se genera en un ámbito político de valoración, y se responde en un proceso ético de comunicación.
(Angulo, 1988:204)

Desde la perspectiva de la evaluación entendida como elemento facilitador del desarrollo profesional y de la comprensión del clima social de aprendizaje, y como

3. He podido observar (aunque no es nuestro caso) cómo los encuestadores (normalmente alumnos colaboradores), ante el abandono de las aulas por muchos estudiantes que no querían rellenar los cuestionarios, les han invitado a hacerlo argumentando que "les pagaban por cuestionario". Por solidaridad, sus compañeros los cumplimentaron en tiempo récord.
4. El pretendido secretismo de las opiniones de los estudiantes sobre las acciones de los profesores es una falacia, puesto que los comentarios, creencias más o menos fundamentadas, representaciones, etc., que éstos tienen de cada profesor o profesora es de dominio público en el ámbito del aula (y a menudo fuera de ella). Por lo tanto, el poner sobre la mesa los datos e informaciones recogidas por métodos más rigurosos lo único que puede suponer es dar seriedad y racionalidad al debate y colaborar en el desmonte de prejuicios e ideas preconcebidas. Lo contrario es adoptar la actitud del avestruz.

evidenciadora de los compromisos de los diferentes sectores (estudiantes, profesorado y personal de administración y servicios) en los procesos de enseñanza aprendizaje y en la democracia académica (universitaria), la Unidad de Evaluación de la Universidad de Almería, comenzó el curso pasado un proceso evaluativo en el que se combinan estudios de opinión con análisis de centros y evaluaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje que se ponen en marcha en las aulas universitarias. Todo tendente a ofrecer una visión global de la vida pedagógica de dicha institución. Optamos por un plan global porque queremos alejar el peligro al que alude Gimeno Sacristán (1993) al advertir que un sistema de evaluación de los profesores, de sus prácticas y sus rendimientos, sin otros sistemas complementarios de evaluación de otros elementos y condicionantes, puede llevar a cargar sobre la responsabilidad de los docentes los defectos del sistema escolar. En este artículo, por razones de espacio y sistematización de la exposición, y por la temática solicitada, me voy a centrar en los aspectos que pueden considerarse más próximos a la evaluación del profesorado.

En la puesta en práctica del trabajo que presentamos, podemos distinguir tres fases o dimensiones, con acciones y metodologías, en parte, diferenciadas, que responden a tres propósitos interconectados en todo proceso de estas características: información-captación, investigación propiamente dicha y deliberación-aprendizaje.

Fase de Información-captación

El proceso más delicado, en el que se juega gran parte del éxito o fracaso de una evaluación que -como la nuestra, nazca

con la intención de ser un proceso de aprendizaje colectivo y de autoaprendizaje que posibilite la comprensión y la mejora del trabajo docente y del ambiente social de aprendizaje que se producen en las aulas-, es el de su presentación a las personas que de alguna manera se van a ver o sentir como "sujetos evaluados".

Hay que ser sumamente cuidadosos con este aspecto. En el caso que aquí expongo, lo primero que hicimos fue explicar, debatir y consensuar con las autoridades académicas universitarias la filosofía del Plan, sus líneas generales de actuación y los focos primordiales de estudio. Alcanzado el acuerdo -que otorgaba a la Unidad de Evaluación la independencia de criterio y acción necesarios para desarrollar su trabajo bajo el modelo que McDonald (1978, 1983) llama Evaluación Democrática-, se abrieron diferentes vías de acción encaminadas a expandir los principios en los que se sustentan el Plan y a ofrecer nuestros servicios a la comunidad universitaria.

Una de dichas vías conducía a los profesores y profesoras individualmente y, a partir de ellos, a sus aulas. Se les enviaron diversos documentos sobre lo que nos proponíamos realizar, organizamos numerosas sesiones informativas y de debate en grupos reducidos, analizamos con ellos los instrumentos que estábamos elaborando, convinimos los términos de la recogida y utilización de los informes, recogimos sus sugerencias, etc. Seguidamente les invitamos a que solicitaran por escrito someter su docencia y sus clases a evaluación. A esta tarea informativo-concienciadora dedicamos, el primer trimestre del curso. La respuesta, teniendo en cuenta la novedad de la propuesta, fue altamente positiva, pues uno de cada cuatro⁵ docentes nos remitieron la solicitud complementada.

5. De 498 profesores y profesoras que componían la plantilla en el momento del envío, 120 respondieron positivamente a nuestra invitación solicitando ser evaluados.

Paralelamente, nos reunimos con los representantes del alumnado en las asociaciones estudiantiles y en las Juntas de Centro y, más tarde, con los delegados y subdelegados de los cursos de los profesores y profesoras que habían solicitado la evaluación, a fin de tenerlos informados, explicarles las características, importancia y conveniencia del proceso y pedirles su colaboración activa y consciente y la de sus compañeros.

Fase de investigación

Una vez concluida la fase anterior que podemos designar como de preparación, entramos en la investigación propiamente dicha. Ésta, en esencia, ha consistido en:

a) Aplicación de dos cuestionarios a todos los alumnos y alumnas de cada clase. El primero de ellos -de preguntas cerradas y preparado para lector óptico-, está compuesto por 41 ítems agrupados en cinco apartados que recogen información sobre: la actuación y actitud personal como alumno/a en la asignatura que se evalúa, la actuación y actitud del grupo/clase respecto a la asignatura evaluada, la actitud y actuación del/la profesor/a. la materia y sus contenidos, y las condiciones materiales y recursos disponibles. El segundo, en el que se combinan cuestiones cerradas y abiertas, pregunta a los estudiantes sobre su historial académico reciente; los aspectos positivos y negativos referidos al profesor/a, materia y a sí mismos; la adecuación de los materiales utilizados en las clases; los tipos de aprendizaje fomentados en las mismas y su grado de acuerdos con ellos, y, finalmente, se les pedían sugerencias para mejorar el funcionamiento de las clases en la asignatura en cuestión.

b) Una vez analizados los datos de los cuestionarios se realizan entrevistas a una representación⁶ de alumnos de cada clase. Durante ellas se profundiza en aquellos aspectos de la información obtenida que se consideran más significativos y relevantes para el análisis y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada materia y profesor en particular.

c) Después de este proceso, se elaboran informes personalizados en los que se plasman las interpretaciones y valoraciones que los evaluadores han realizado a partir de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos. Se le remite dicho informe a cada docente, junto con las tablas y análisis estadísticos correspondientes, y se les cita, para unos días después, a una entrevista. En ella se analiza conjuntamente el informe, se contrastan opiniones y se recoge información complementaria sobre diversos aspectos de su acción docente, de las actitudes y actuaciones de los alumnos, de las características de la materia, medios y recursos disponibles, etc.. Se finaliza dialogando sobre el proceso de evaluación seguido y solicitando sugerencias para su evolución. Con posterioridad, los evaluadores reelaboran el informe, lo convierten en definitivo y lo vuelven a enviar a cada profesor o profesora.

Fase de deliberación y aprendizaje

Esta es la fase más indefinida. De la utilidad de los informes y del proceso en general para el cambio y la mejora, nunca estaremos seguros. En cuanto al aprendizaje, podemos presumir que empieza con la primera propuesta y compromiso con el proyecto, ya que el debate y análisis de

6. Se hace un muestreo teórico, aumentado con algunos estudiantes al azar

una forma diferente de enfocar la evaluación ha de provocar el comienzo de la ruptura epistemológica del pensamiento docente del profesorado en este aspecto. En ese sentido, la entrevista o sesión de contraste entre evaluador y docente la consideramos una de las actuaciones más valiosas para provocar el aprendizaje perseguido.

No obstante, nuestras intenciones van más allá, pretendiendo avanzar dos pasos adelante. El primero consiste en lograr sesiones de triangulación entre profesores, evaluadores y alumnado. Esta propuesta, que estaba prevista en el Plan inicial, no se ha podido completar por motivos de tiempo, de personal y de posibilidades organizativas; empero seguimos pensando que es una acción imprescindible en un proceso de este tipo.

El segundo paso al que aludimos es al análisis y debate de los informes de evaluación conjuntamente profesor/a y su grupo-clase o una representación de éste. Esta es una decisión que algunos enseñantes ya han tomado y ejecutado. Nosotros aconsejamos este "broche final" porque, además de ofrecer a los profesores información valiosa para sus decisiones docentes y ser un escenario excelente de aprendizaje colectivo, imprime seriedad al proceso, demuestra a los estudiantes la voluntad de perfeccionamiento profesional de sus profesores, refuerza la importancia de sus opiniones, los anima a participar y colaborar en futuras actuaciones y evidencia la utilidad de la evaluación⁷.

Breves reflexiones sobre el proceso y los resultados

No es la finalidad de este artículo ofrecer los resultados de la evaluación⁸; sin embargo, voy a hacer mención a algunos de ellos, a fin de orientar un poco más a los lectores sobre la dirección hacia la que se encamina el proceso evaluador, y como motivo para algunas reflexiones.

Para comenzar, decir que las razones que han empujado, según sus propias manifestaciones, a los profesores y profesoras a someterse voluntariamente a evaluación, están mayoritariamente relacionadas con la posibilidad que ésta les brinda para comprender y mejorar su formación profesional en los aspectos didácticos. Un indicador que confirma este interés es la demanda explícita de actividades de formación (sobre todo en cuestiones metodológicas y de evaluación de alumnos) que muchos de estos profesores han realizado a los evaluadores, después de la lectura de sus informes de evaluación personalizados. Esto refuerza la idea o filosofía inicial del plan; no obstante, habremos de esperar algún tiempo para valorar la influencia de la evaluación en la competencia profesional y también para conocer la reacción, opinión y compromiso de los colegas y estudiantes que no han participado en esta primera experiencia. Contamos con poca información de los profesores que no solicitaron la evaluación, puesto que los contactos y las entrevistas se han realizado con los que sí. En opinión de estos últimos, hay muchos docentes que no quie-

7. Seguramente el lector haya echado en falta que hablemos de observación directa en las clases. Evidentemente esta es otra acción imprescindible, pero se necesita tiempo y personal. Este curso queremos poner en marcha alguna experiencia utilizando dicho método.

8. Los lectores de Investigación en la Escuela que estén interesados en obtener información más precisa y extensa sobre resultados pueden ponerse en contacto con el autor del artículo por fax (950-215269) o correo electrónico (jufenan@ualm.es).

ren ser evaluados porque prevén resultados negativos, están inmersos en la desidia o se consideran autosuficientes profesionalmente. No obstante, nos aseguran, muchos no la han solicitado por despiste u olvido y otros porque opinan que ésta tiene poca trascendencia académica. La demanda de evaluaciones que recibamos este curso, será un dato altamente significativo para comenzar el análisis de la aceptación y expectativas del profesorado ante esta propuesta.

Los alumnos y alumnas de los profesores y profesoras que han sometido a evaluación los procesos de enseñanza-aprendizaje que ponen en marcha en sus clases tienen un alto concepto del trabajo que éstos desarrollan. Prueba de ello es el hecho de que cinco de los seis ítems mejor valorados por aquellos hagan referencia a aspectos relativos al cumplimiento de sus obligaciones por los profesores, a la atención y al trato que dedican al alumnado y a su preparación para impartir las asignaturas sometidas a evaluación. No obstante, nos encontramos con grupos de estudiantes que tienen un concepto menos positivo de algunos de los aspectos indicados. El hecho de ser minoritarios suele relajar la preocupación de los profesores, que tienden a pensar que el problema está en la actitud de esos estudiantes y no en sus actuaciones docentes, por lo que se desechan las opiniones disidentes antes de penetrar en sus causas. Si realmente queremos que la evaluación no se convierta en un ejercicio de autocomplacencia o de desengaño de los profesores -según el signo de los resultados-, sino en un elemento de racionalización de la acción docente y discente, es imprescindible no ser absorbidos por el "síndrome de las mayorías". El estudio de las disensiones y los casos singulares, a menudo, suele arrojar mayor luz para la comprensión de los fenómenos y para el aprendizaje profesional que la simple

constatación de la media, moda, etc. y su significatividad estadística.

Cuando a los estudiantes se les pide que hagan sugerencias para mejorar el funcionamiento de la asignatura evaluada, nos encontramos con infinidad de matices, dependiendo, lógicamente, de cada caso concreto; pero también con algunas peticiones que se repiten reiterativamente (menos teoría y más práctica, menos materia, mejores explicaciones, etc.). Es curiosa la ausencia de recomendaciones o comentarios que conlleven cambios en sus compromisos discentes, individualmente o como grupo -esto resulta más llamativo al comprobar que, en general, valoran altamente la actitud y actuación del profesorado, algo menos las suyas personales y perciben como precarias las del grupo/clase-, síntoma de que siguen pensando en la enseñanza como una acción unidireccional donde ellos son el "recipiente a llenar".

Como evaluadores, esto nos reafirma en la idea de que no debemos ceñirnos a la evaluación de la actividad docente, recogiendo y ofreciendo información "privada" a los profesores, sino que es necesario abrir el foco de estudio y diversificarlo abarcando al cúmulo de interrelaciones que inciden en la vida académica, pues de lo contrario -aunque en el mejor de los casos la evaluación sirva al profesor para mejorar su competencia profesional-, el elemento alumno queda fuera del circuito de reciclaje, no asumiendo su papel de aprendiz, o sea, de sujeto activo en una enseñanza de calidad.

Otro dato significativo es la aceptación por los profesores de las opiniones emitidas por sus alumnos. Aquellos han expresado su acuerdo con la mayoría de las apreciaciones y valoraciones de éstos sobre sus actitudes y actuaciones docentes. No obstante, se han producido algunas diferencias de opinión y de posicionamiento entre ambos sectores, de los que yo desta-

caría, por su relevancia, la divergencia acerca de la concepción del saber en la Universidad y, por ende, sobre la forma de enfocar la docencia universitaria. Dicha disensión se ha evidenciado claramente cuando los profesores y profesoras han intentado introducir innovaciones metodológicas en sus clases.

No descubro nada nuevo si digo que los profesores universitarios no nos distinguimos precisamente por nuestras innovaciones pedagógicas. Pues bien, hemos podido observar como los que intentan dar un enfoque más dinámico a sus clases, introduciendo estrategias de trabajo diferentes a la enseñanza unidireccional o al dictado de apuntes, se encuentran, a menudo, con la resistencia de una parte importante de los estudiantes. Estos, que reconocen en las entrevistas el mayor valor formativo de modos de enseñanza más implicativos y manifiestan en los cuestionarios sus preferencias por los aprendizajes comprensivos, se contradicen en la práctica presionando al profesorado para que no se salga del patrón metodológico tradicional. Contradicción que se evidencia más si tenemos en cuenta que los aspectos metodológicos son sólo aceptablemente valorados por los estudiantes con respecto a los profesores y profesoras que se han sometido a evaluación, mostrando un bajo nivel de satisfacción con la metodología que en general se promueve en la Universidad.

Cuestiones como la "obsesión" por el aprobado a cualquier precio, la presión que sobre ellos ejerce la atomización y proliferación de asignaturas producida por los nuevos planes de estudio (lo que ha provocado una multiplicación del número de exámenes), junto a otras razones de tipo sociológico (desvalorización del saber, tecnicismo, masificación, "titulitis", "curriculosis", etc.), están detrás de estas aparentes paradojas.

Transferibilidad de la experiencia a otros niveles educativos

Los profesores están inmersos en la organización escolar que, a su vez, está inmersa en un sistema educativo que condiciona el desarrollo profesional (Santos Guerra, 1993: 162).

Si hablamos de las instituciones y centros educativos como organizaciones singulares es contradictorio pensar en planes de evaluación generalizables. La contextualización es condición *sine qua non* para diseñar y ejecutar acciones evaluativas formativas.

En el caso de la evaluación del profesorado, cuando nos referimos al ámbito universitario, podemos aceptar que por las características peculiares de este nivel educativo (edad y madurez de los alumnos, tipo de enseñanza, papel que juega la investigación, etc.) es posible pensar en evaluaciones individualizadas más o menos útiles para el replanteamiento de la acción docente de cada profesor. Sin embargo, me surgen grandes dudas de que en los niveles educativos obligatorios, donde la calidad de la enseñanza es inseparable del trabajo en equipo, la instrucción ha de supeditarse a la educación, etc., sea aconsejable, pedagógicamente, un proceso evaluativo de este tipo.

De este pensamiento nace la siguiente pregunta: ¿es útil, riguroso y justo abordar aislada o independientemente la evaluación de los docentes de la de los centros educativos en la que desarrollan su tarea?

Para Stake (1989) la evaluación del profesorado no puede realizarse independientemente de la del centro. De idéntica opinión es Simons (1981, 1987) para la que la evaluación del profesorado debe enmarcarse en el ámbito organizativo en el que se desarrolla su actividad profesional. En esa línea, Santos Guerra (1993) opina que el claustro de profesores es el lugar

adecuado y la mejor referencia para realizar la evaluación del profesorado. Frente a la evaluación de los profesores considerados como profesionales que actúan aisladamente en el aula -dice-, está la evaluación del equipo de profesores que es responsable de un proyecto educativo en un Centro. La estructura del centro, el clima organizativo, las coordinaciones profesionales, ínter e intra áreas, ciclos y niveles educativos, etc., son aspectos básicos para una evaluación del profesorado que quiera saber y comprender no sólo el qué, sino también, el por qué de lo que sucede y hacen los profesores, por ello su evaluación no puede abordarse independientemente de la de los demás aspectos, elementos y dimensiones del centro.

Laffitte Figueras (1992), siguiendo a McBride (1989), habla de tres modelos básicos de evaluación según se centre en el proceso, en el producto o en el marco contextual. Después de analizarlos opta por el último porque -argumenta- el profesor, para mejorar su situación, ha de reconocerse como miembro de un grupo de trabajo. Desde esta perspectiva la evaluación del centro es el primer eslabón, contemplando *la dialéctica continua entre las políticas de actuación determinadas a nivel administrativo (macro-organizativo) y la implementación real de la evaluación en los centros (micro-organizativo)* (p. 109).

De otra parte, el tipo de profesor (Elliott, 1986) y el modelo de formación y perfeccionamiento de los docentes por el que nos decantemos, es un factor determinante de las características que han de definir la evaluación del profesorado. En este sentido, autores como Schön (1988, 1992) o Pérez Gómez (1992) hablan de modelos basados en la "racionalidad técnica" o en la "racionalidad práctica". Desde la primera se concibe la acción profesional como una actividad instrumental dirigida a la solución de los posibles problemas plantea-

dos mediante la aplicación "al pié de la letra" de teorías y técnicas previamente aprendidas. La evaluación habrá de centrarse en la inspección directa del trabajo del profesor en el aula, en la preparación de sus programaciones y en los resultados obtenidos por los alumnos. Es una evaluación pensada y diseñada para controlar y, en todo caso, corregir los "desvíos" evidenciados.

Sin embargo, si partimos de los presupuestos de la racionalidad práctica consideraremos a los profesores como profesionales y artistas que no han de estar solamente capacitados para conocer y aplicar técnicas, sino también, y especialmente, para emitir juicios y decidir qué técnicas y actuaciones son apropiadas en cada situación y momento concretos. La comprensión holística y contextualizada de lo que sucede en el aula y en el centro y la intervención creativa y original de los profesores es condición indispensable para una educación de calidad. Para ello se necesita una evaluación basada en el conocimiento y comprensión de la complejidad de la vida del aula y del centro, en la que los profesores sean partícipes activos de su diseño, desarrollo y análisis, y cuya finalidad explícita y tácita sea facilitar la formación de profesionales reflexivos y autónomos comprometidos con el trabajo de aula, sin olvidar la gestión pedagógica y de gobierno del centro.

El desarrollo profesional e institucional son, desde esta perspectiva, interdependientes y, por tanto, la evaluación de ambos debe planificarse conjunta e interrelacionadamente. Así pues, queda vislumbrada la respuesta a la pregunta que había planteado al comienzo de este epígrafe. Es decir, en mi opinión, la evaluación del profesorado ha de planificarse y ejercerse inmersa en la evaluación del centro y del contexto general en el que se desarrolla su acción profesional, opción que presenta

importantes ventajas, entre las que podemos destacar:

* Hace ver y comprender a los profesores y a la comunidad educativa tanto las necesidades individuales como las institucionales.

* Da a las personas una mayor oportunidad de desarrollo profesional, al ofrecer a cada docente la ocasión de profundizar en el conocimiento de su papel, posición y función dentro de la institución y de los diversos órganos pedagógicos y de gobierno del centro.

* Posibilita la comprensión de la compleja vida del centro, aumentando la comunicación interpersonal, interprofesional e intersectorial, potenciando el trabajo conjunto y facilitando los cambios necesarios para la mejora de la calidad de la enseñanza.

* Facilita la formación continua y contextualizada del personal y de la institución, adecuándola al entorno en evolución que constituye la comunidad escolar.

Por último, quiero insistir en que la evaluación individualizada de los profesores y profesoras, más que al perfeccionamiento o aumento de la competencia profesional, va unida a la promoción y, por tanto, ligada en mayor o menor grado a la competitividad y a la supremacía de los intereses personales sobre los del equipo docente; valores diametralmente opuestos a las necesidades de trabajo colegiado y colaborativo del que tan falta andan nuestros centros educativos.

REFERENCIAS

- ANGULO RASCO, J.F. (1988). "Evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia", en *Revista de Educación*, nº286, pp.193-208.
- CASANOVA, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza. Edelvives.
- DEAN, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes. Open University Press. U.K.
- ELLIOT, J. (1986). "Autoevaluación, Desarrollo Profesional y Responsabilidad", en Galton, M. y Moon, B.: *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*. Barcelona. Martínez Roca.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). "¿Evaluación? No, gracias, calificación" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 243, pp 92-97.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). "Evaluación de profesores: ¿Mejora de la calidad o incremento del control?", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219 pp 22-27
- LAFFITE, R. (1992). *Evaluación del profesorado como medio para el desarrollo profesional y el perfeccionamiento de la práctica docente. Estructura de rendimiento de cuentas y responsabilidad comportamental*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- McBRIDE (1989). "Apraisal end the identification of Needs", en McBride: *The In-Service Training for Teachers*. NFER Publishing Company. Windsor.
- MCDONALD, B. (1978). *Democracy and Evaluation*. University of East Anglia. (Multicopiado). Norwich. England.
- MCDONALD, B. (1983). "La evaluación y el control de la educación", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional*. Barcelona. Paidós-MEC.
- PEREZ GÓMEZ, A.I. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A.: (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid. Paidós-MEC.
- SIMONS, H. (1981). "El proceso de autoevaluación en las escuelas". Institute of Education. University of London. U.K.
- SIMONS, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*. The Falmer Press. Londres. U.K.

- STAKE, R.E. (1989). "The evaluation of teaching", en Simons H. and Elliot J.: *Rethinking Appraisal and Assessment*. Open University Press. Milton Keynes. U.K.
- VROEIJENSTIJN, T.I. Y ACHERMAN, H. (1991). "Evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación de la calidad basada en la mejora", en De Miguel, Mora y Rodríguez: *La evaluación de las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades-Secretaría General. Madrid.
- WILSON, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid. Paidós-MEC.

SUMMARY

To be the professorship the most influential element in the teaching process-learning and their results, seems logical that not remain outside of the evaluation. However it is this a problematic task not alone by their technical complexity, but above all by their ethical connotations, social, professional and by their possible political and union repercussions.

RÉSUMÉ

Parce que le professorat c'est l'élément qui a plus influence au processus d'enseignement-apprentissage et leurs résultats, il me semble logique de ne rester pas dehors les actions d'évaluation. Cependant c'est une tâche problématique pas seulement a cause de leur complexité technique, aussi, et surtout, par leurs connotations éthiques, sociaux, professionnelles et leurs possibles conséquences politiques et syndicaux.