



LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA: LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES

TOMÁS ESCUDERO (*)
JOAN MATEO (**)
MARIO DE MIGUEL (***)
JOSÉ-GINÉS MORA (****)
SEBASTIÁN RODRÍGUEZ (*****)

INTRODUCCIÓN

La evaluación del profesorado es un factor inevitable a considerar en los análisis de la calidad de los sistemas educativos, y los propios profesores deberían conocer más acerca de ella, mostrando interés sobre los procedimientos que se utilizan y sobre los que deberían utilizarse. Con estas ideas concluye Nevo (1994) un reciente artículo sobre la manera en que pueden beneficiarse los profesores de su propia evaluación, intentando romper la imagen de ésta como algo generado contra el profesorado, y sustituyéndola por la de un instrumento a favor de los profesores y de su actuación profesional. En definitiva, una imagen más constructiva que la que ha sido habitual durante muchos años. La evaluación del profesorado debe ser un elemento importante para mejorar la competencia, la actividad y el reconocimiento del estamento docente y, a través de ella, incidir de manera positiva en el sistema educativo y su funcionamiento. Para ello se requiere el

compromiso, la aceptación y la participación de buen grado del profesorado en el proceso de evaluación (Haertel, 1991).

La evaluación de los profesores es una de las áreas de la investigación evaluativa con más tradición y a la que se han dedicado y se dedican más esfuerzos, pero al mismo tiempo es también una de las más conflictivas, sobre todo cuando se proyecta en el terreno de la toma de decisiones y en el de la puesta en marcha de programas de evaluación. Los problemas más importantes radican fundamentalmente en la definición de los criterios de calidad de los profesores, en los propósitos y consecuencias del proceso evaluador y en las diversas interacciones entre estos aspectos, sin olvidar las dificultades de aceptación por parte de los profesores de toda evaluación que no ofrezca claros beneficios potenciales para ellos y para su trabajo.

Sin embargo, es en el terreno de la práctica evaluadora, más que en el teórico, donde se acentúan las dificultades antes aludidas. Es evidente que si aspiramos a

(*) Universidad de Zaragoza
(**) Universidad de Barcelona
(***) Universidad de Oviedo
(****) Universidad de Valencia
(*****) Universidad de Barcelona

que la evaluación del profesorado adquiere su verdadera relevancia como factor esencial de mejora del sistema educativo y no se convierta, tal como señala McLaughlin (1990), en un ritual estéril, deberemos diseñar una puesta en práctica adecuada.

Tres son los tipos de problemas que pueden incidir en este bloqueo práctico:

- *Problemas técnicos en las estrategias y recursos de la evaluación.* Las diversas técnicas metodológicas, desde la autoevaluación hasta los test de capacidad o competencia, pasando por las medidas indirectas, observaciones o entrevistas, no acaban de convencer a los diferentes usuarios de la evaluación.
- *Problemas de gestión política de la evaluación.* ¿Dónde se inserta la evaluación del profesor dentro del contexto general de la acción educativa en un sistema escolar determinado? Con frecuencia, los procesos de evaluación se asimilan a la simple recogida de información.
- *Problemas de legitimación de la evaluación.* ¿Cómo se consigue la aceptación de la evaluación por parte del profesorado? Tal como señala Harris (1986), el reto de un programa de evaluación no reside en el terreno meramente técnico. Estos últimos problemas son los más difíciles de resolver pero, al mismo tiempo, los que solucionados producen unos efectos más positivos sobre la evaluación en su conjunto.

Un modelo de evaluación del profesorado será tanto más efectivo cuanto mayor sea el acuerdo que tenga detrás. La confianza entre profesores y responsables educativos es condición *sine qua non* para que un sistema de evaluación funcione. El juego político de poder entre administrador y administrado debe tener lugar dentro de una reglamentación acordada que evite ese tradicional ambiente de suspicacia y cinismo alrededor

de los propósitos de la evaluación del profesorado (Peterson, 1982).

Por tanto, hay que abordar el reto de cambiar normas, creencias y expectativas y, en general, la actitud de los implicados, de forma que se legitime entre los profesores su propia evaluación (McLaughlin, 1990). Desde esta perspectiva, los modelos de evaluación pueden introducir variantes en la medida en que pueden darse diferencias significativas entre las necesidades sentidas, los modelos organizativos vigentes o la valoración de las políticas educativas desarrolladas (Stiggins y Duke, 1988; McLaughlin y Pfeifer, 1988).

Hammond y otros (1983) establecieron las condiciones mínimas que debe reunir un programa de evaluación para que sea viable. Eran las siguientes:

- Todos los implicados en el sistema comparten y comprenden los criterios y procesos para evaluar a los profesores.
- Todos los implicados comprenden la relación de esos criterios y procesos con los temas dominantes de la organización, esto es, existe una sensación compartida de que tienen en cuenta los aspectos más importantes de la enseñanza y del sistema de evaluación en consonancia con los objetivos educativos y las concepciones del trabajo docente.
- Los profesores perciben que los procedimientos de evaluación les ayudan y les motivan para mejorar su rendimiento. Los directivos escolares perciben que tales procedimientos les permiten ofrecer liderazgo educativo.
- Todos los implicados en el sistema perciben que los procedimientos de evaluación les hacen descubrir el equilibrio entre adaptación y adaptabilidad, entre estabilidad para responder a demandas actuales y flexibilidad para responder a demandas no anticipadas.

padas. Esto es, los procedimientos consiguen, para todos los implicados en el sistema, un equilibrio entre control y autonomía.

Estas condiciones, que obviamente no se suelen dar cuando se plantean procesos de evaluación de profesores, al menos con carácter general o mayoritario, definen una idea de la evaluación potencialmente productiva para la mejora educativa. Es en este contexto en el que insertamos nuestro estudio. Entendemos que el primer paso para propiciar un diálogo significativo, que permita construir un modelo de acción generador de cultura evaluativa, es conocer los conceptos, creencias y sentimientos que mantienen los profesores sobre su propia evaluación. Para detectarlos se planteó la investigación cuyos resultados presentamos aquí. Confiamos en que la indagación realizada pondrá de relieve la opinión del profesorado en todos aquellos aspectos que hemos considerado claves para la reflexión y toma de decisiones en torno a diseñar procesos acordes con los principios planteados.

OBJETIVOS

En este estudio hemos pretendido dos tipos de objetivos: a) detectar las actitudes que manifiesta el profesorado de Educación Secundaria frente a la implantación de un sistema evaluativo de su labor profesional; y b) conocer la opinión que tienen estos mismos profesores respecto al modelo y procedimientos que se deben utilizar en dicha evaluación. Se trata, por tanto, de analizar la actitud del profesorado en relación con su evaluación y recoger información pertinente que nos ayude a diseñar un modelo sobre cómo debería realizarse esta función. Otros aspectos de la profesión docente han sido estudiados recientemente (INCE, 1998) en un estudio que analiza también opiniones y actitudes del profesorado de Secundaria respecto a un conjunto de aspectos relacionados con su profesión. Nuestro estudio

se concentra en un sólo aspecto de la vida profesional: la evaluación del trabajo del profesor.

Partiendo de estos propósitos, hemos concretado los objetivos de nuestro estudio en los siguientes términos:

- Efectuar un análisis documental y comparativo de los sistemas de evaluación del profesorado de Educación Secundaria con el fin de recabar información sobre los elementos que integran los principales procesos evaluativos.
- Elaborar un marco global para los distintos aspectos que implica la puesta en marcha de un proceso evaluativo del profesorado de Secundaria que incluya tanto los parámetros del modelo a utilizar, como la problemática que se deriva de estos procesos.
- Someter a consulta entre el profesorado el marco conceptual elaborado, con el fin de recabar sus opiniones en relación con el modelo que consideran más apropiado y detectar sus actitudes respecto a las condiciones que se deben garantizar en su implantación.

El trabajo que aquí se presenta se circunscribe al tercero de estos objetivos, puesto que, como ya hemos avanzado, su finalidad es presentar los principales resultados obtenidos de la consulta efectuada entre el profesorado de Secundaria respecto al modelo de evaluación que consideran pertinente para este nivel educativo.

METODOLOGÍA

La estructura metodológica del estudio responde, lógicamente, a los objetivos establecidos para cada una de las fases o etapas. Aunque, en sentido estricto, los objetivos de este trabajo sólo hacen referencia a la tercera (los procesos de consulta), consideramos necesario especificar las tareas y procesos

realizados en las dos fases anteriores a efectos de que se pueda comprender mejor el trabajo realizado y cómo se ha obtenido el instrumento que ha sido objeto de la encuesta (Mateo y otros, 1996). En términos generales, el proceso llevado a cabo ha sido el siguiente:

FASE DOCUMENTAL Y EXPLORATORIA

A partir de las fuentes iniciales consultadas para la elaboración de este proyecto y de las propias aportaciones y experiencias de los miembros del equipo investigador sobre esta temática, hemos llevado a cabo las siguientes tareas:

- Investigación documental sobre los sistemas y modelos de evaluación que se utilizan con mayor éxito en los países avanzados.
- Análisis de contenido de los informes y estudios que usuarios y analistas de estrategias de evaluación del profesorado realizan sobre las ventajas e inconvenientes que en la práctica tienen estos procesos evaluativos.
- Recogida de opiniones selectivas entre la audiencia implicada sobre los elementos que deben configurar un modelo de evaluación del profesorado, así como sobre los requisitos a tener en cuenta en su aplicación para que ofrezcan credibilidad y garantías.
- Utilización de un sistema de jueces para valorar la pertinencia y significatividad de la información recogida en relación con la construcción de un modelo teórico apropiado para la evaluación del profesorado de Educación Secundaria de nuestro sistema educativo.

Aunque los objetivos específicos de cada una de estas estrategias son distintos, el propósito fundamental de todas ellas es el mismo: *recabar información pertinente que nos aporte una descripción sobre los di-*

versos modelos que se están utilizando para evaluar el profesorado de Secundaria.

FASE DESCRIPTIVA-ANALÍTICA

Una vez recogida la información pertinente a través de los procedimientos anteriormente indicados, hemos procedido a elaborar, ensayar, aplicar y analizar un cuestionario mediante el cual tratamos de recabar las opiniones del profesorado sobre los parámetros que deben orientar la implantación de un sistema de evaluación a nivel de enseñanza secundaria. Las actividades concretas realizadas durante esta fase fueron las siguientes:

- Elaboración de un modelo conceptual sobre evaluación del profesorado que conjugue, por una parte, los elementos que intervienen en el diseño de un proceso evaluativo del profesorado —para lo cual hemos utilizado como referencia, entre otros, los modelos propuestos por Braskamp y otros (1984) y De Miguel (1991)— y, por otra, los distintos aspectos que conlleva la utilización de una metodología de investigación evaluativa.
- Partiendo de las distintas funciones y dimensiones que componen la estructura del modelo propuesto, se elaboró el cuestionario que íbamos a emplear como instrumento de recogida de información, optando por utilizar distintos tipos de preguntas y de escalas de medida en función de la naturaleza del objeto a evaluar.
- El cuestionario diseñado se sometió a una evaluación previa mediante dos técnicas distintas. Por un lado, fue evaluado mediante un sistema de jueces por profesores universitarios que pueden ser considerados como expertos en este campo. Por otro, se efectuó una aplicación piloto con el fin de recoger las principales

dificultades que el profesorado encontraba a la hora de cumplimentar el cuestionario (claridad, interpretación de cuestiones, lenguaje, etc.). En el primer caso se buscaba la validez de contenido del cuestionario respecto al modelo conceptual. En el segundo, su rigor y precisión como instrumento de medida.

- Una vez elaborado el cuestionario definitivo hemos procedido a concretar el resto de cuestiones que intervienen en la realización de una encuesta, a saber: selección de la muestra, organización del proceso, temporalización de la aplicación, sistema a utilizar en la codificación de los datos, etc.
- Finalmente, hemos procedido a recoger las opiniones del profesorado mediante los cuestionarios elaborados, a codificar la información obtenida en una base de datos, y a sintetizar y analizar los principales resultados que se deducen de las opiniones recogidas.

valoración de los datos obtenidos en dos etapas:

- En primer lugar, el equipo investigador hizo una valoración global de los resultados con el fin de estimar la coherencia de los datos obtenidos y determinar las principales relaciones e inferencias que cabe establecer entre los mismos. Partiendo de esta primera valoración se concretaron los pasos que posteriormente se iban a dar para contrastar la información obtenida.
- En segundo lugar, a la vista de los resultados el equipo investigador estableció sus propias valoraciones en relación con los distintos aspectos y dimensiones que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un modelo de evaluación del profesorado de enseñanza secundaria. Estas valoraciones dieron lugar a la formulación de alternativas que consideramos útiles para quienes deben tomar decisiones al respecto.

FASE EVALUATIVA

Una vez que se extrajeron los resultados del sondeo, se procedió a realizar una

A modo de síntesis, el diseño se puede concretar en el siguiente esquema:

FASE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Exploratoria/ documental	Análisis comparativo de modelos de evaluación de profesores.	Análisis documental de sistemas de evaluación del profesorado.
	Estimar las opiniones de los expertos y de la audiencia sobre los requisitos de un modelo de evaluación.	Recogida de opiniones a partir de la literatura y de grupos de discusión.
	Determinar las bases a considerar en la elaboración de un modelo.	Valoración de la información recogida.

FASE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Analítica/ Descriptiva	Establecer el marco teórico de la evaluación del profesor.	Determinar las funciones, dimensiones y aspectos que componen el modelo.
	Decidir el protocolo.	Elaborar el cuestionario a utilizar y realizar un ensayo previo.
	Recabar las opiniones del profesorado.	Determinar la muestra y el proceso de aplicación del cuestionario.
	Análisis de datos.	Aplicación de la encuesta, codificación y análisis de datos.
Evaluativa	Valoración de los resultados y propuesta de conclusiones.	Evaluación de resultados por el equipo investigador y propuesta de alternativas.

ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO ANÁLISIS DE LA MUESTRA

Una vez efectuados todos los análisis y revisiones pertinentes, la estructura del cuestionario definitivo que ha sido objeto de la consulta presenta las siguientes características. El contenido del cuestionario se estructura a partir de diez dimensiones que hacen referencia a los siguientes tópicos relativos a la evaluación: necesidad, finalidad, contenido, fuentes, agentes, estrategias evaluativas, temporalización, criterios de valor, consecuencias y garantías y aspectos deontológicos. La exploración de cada una de estas dimensiones se aborda mediante una serie de preguntas con estructuras diversas tanto en lo referente a las cuestiones planteadas como a las respuestas solicitadas.

El tipo de contenidos que se someten a consulta y la naturaleza de las respuestas solicitadas –actitudes y opiniones– permite utilizar técnicas de exploración muy diversas, lo que ha dado al cuestionario una gran variedad de ítems y formas distintas de contestación. Además de las

cuestiones relativas a las diez dimensiones señaladas, el protocolo incluye hasta un total de veinte variables de clasificación relativas a variables personales, sociales, académicas y profesionales de los encuestados a través de las cuales se pretende estimar posibles diferencias en las valoraciones efectuadas.

Se ha tomado una muestra de profesores de distintos tipos de centros de Secundaria elegidos al azar en varias Comunidades Autónomas (Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco). El muestreo se ha realizado respetando las proporciones poblacionales, de tal modo que la muestra sea suficiente y representativa de la población que se pretende encuestar. La distribución de las encuestas por Comunidades es bastante homogénea – en torno al 4%. El número de encuestas recogidas (1.869) es igualmente muy superior al que se requiere en los casos de poblaciones finitas. Los porcentajes según el tipo de enseñanza (59 % BUP y 41% FP y otros) se acercan bastante a la distribución de la población (56,5 % y 43,5% respectivamente).

Igualmente, la distribución en relación al género del profesorado no presenta sesgos importantes, aunque se observa una ligera tendencia entre las mujeres a responder la encuesta en menor proporción. No obstante, las desviaciones observadas no son en modo alguno relevantes, por lo que se puede afirmar que desde la perspectiva del muestreo, la encuesta es válida y representativa de la población a la que hace referencia. Aunque la encuesta tiene limitaciones de representatividad para todo el conjunto de profesores de Secundaria, ya que sólo se ha tomado una muestra geográficamente limitada, la variedad de situaciones y regiones consideradas hace que las conclusiones que se obtienen, aunque con prudencia, puedan ser razonablemente generalizables al conjunto de la población.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Detallamos a continuación el perfil de la muestra a la luz de una serie de variables que nos permitirán contextualizar la fuente de opinión y establecer posteriormente algunos análisis diferenciales.

Género. Globalmente la distribución de la muestra es de un 54% de hombres y un 44% de mujeres.

Edad. Más del 75% de los encuestados están situados en el intervalo de edad entre 30 y 49 años.

Origen y residencia actual. En general, puede afirmarse que se da un alto porcentaje de «arraigo» en la propia Comunidad Autónoma: un 80% de la muestra lleva más de 15 años residiendo en la Comunidad donde actualmente trabaja.

Situación/nivel administrativo. Aproximadamente el 85% del profesorado encuestado tiene consolidada su plaza bien como catedrático (22%) o como profesor numerario.

Experiencia profesional. Frente al 12% que sólo lleva menos de cinco años en el

ejercicio profesional, el 22% lleva más de 20 años. El porcentaje mayor de la muestra (41%) lleva entre 11 y 20 años como profesor, y el otro 25% tiene una experiencia entre 5 y 10 años. Los dos bloques de mayor experiencia (11 o más años) alcanzan conjuntamente el 63%. Puede concluirse que el profesorado encuestado tiene una significativa experiencia docente.

Presencia de cargos académicos. Aproximadamente un tercio de la totalidad de la muestra tenían algún tipo de responsabilidad de gestión-coordinación (excluida la dirección). Así, un 24% eran Directores de Seminario, un 5% Coordinadores de Área y otro 5% Jefes de Estudio.

Tipologías de Áreas. Cuatro grandes áreas de Seminarios aparecen representadas: Ciencias (32%), Humanidades-Filosofía (19%), Lengua-Literatura-Geografía-Historia (17%) e Idiomas (15%).

Actividades de Formación Continua. Por una parte, es considerado el número de cursos de formación a los que se ha asistido en los tres últimos años; por otra, el volumen de participación en congresos científicos, sus aportaciones, así como otras publicaciones científico-profesionales en el mismo periodo. El 13% de la muestra afirma no haber realizado ningún curso de formación, mientras que un 25% manifiesta haber realizado cuatro o más cursos. Por lo que respecta a las actividades científico-profesionales, más de un tercio del profesorado (36%) no ha asistido a ningún Congreso o Jornada, y sólo un 9% asistió a cuatro o más de este tipo de encuentros.

RESULTADOS

A continuación se presentan y comentan los resultados de la encuesta siguiendo la misma agrupación de cuestiones que se presentaban en la encuesta. Para simplificar la presentación de los resultados se han obtenido indicadores que sintetizan el tipo de respuesta a cada cuestión. En algunos ca-

Los resultados se han utilizado un índice ponderado sobre los porcentajes de cada respuesta (en una escala de cinco). Los pesos de la ponderación son +2 y +1 para los porcentajes referentes a contestaciones del tipo «muy de acuerdo» y «bastante de acuerdo», ponderación 0 para la respuesta central, y pesos de -1 y -2 para las más negativas¹. En otros casos, cuando las respuestas eran numéricas (escala de 1 a 5) se presentan los valores medios obtenidos.

NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN

La tabla I presenta los resultados correspondientes a la necesidad de la evaluación. Se observa que el aspecto más valorado es el que señala que la evaluación del profesorado debe ir acompañada por la del centro y por la del propio sistema educativo. Es decir, se hace hincapié

en la necesidad de contextualizar cualquier proceso de evaluación. Por el contrario, los aspectos menos valorados son los de ligar el éxito del aprendizaje de los alumnos y los incentivos económicos de los profesores con la evaluación del profesorado. Sin embargo, no se alcanzan valores negativos, por lo que no se llega al rechazo de dichas propuestas. Los profesores consideran que la evaluación del profesorado es un paso fundamental en todo proceso de mejora del sistema educativo, así como elemento básico de reflexión para el propio profesor. También hay un reconocimiento claro de su importancia para valorar debidamente la tarea del profesor, y la aceptación de que constituye la vía óptima para aportar elementos racionales de control del trabajo de los docentes.

TABLA I
NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN
Índice ponderado de la valoración de cada una de las sentencias

La evaluación del profesor debe ir acompañada de la evaluación del centro y del sistema educativo.	22,2
Una evaluación del profesor fiable, válida y justa es imprescindible en cualquier sistema educativo.	19,0
La evaluación del profesor es un elemento fundamental de reflexión para el propio profesor.	15,2
El reconocimiento del trabajo del profesor exige un proceso de evaluación del mismo.	12,0
La evaluación del profesor aporta elementos racionales de control de su labor profesional.	11,6
La innovación y mejora de la calidad de la educación exige la evaluación del profesor.	9,9
La promoción del profesorado pasa por su evaluación.	9,2
No es posible mejorar la calidad de la enseñanza sin una evaluación del profesor.	9,1
La evaluación del profesor es necesaria para el desarrollo profesional del docente.	9,0
La incentivación del profesor pasa por su evaluación	4,4
Se mejora el aprendizaje de los alumnos evaluando periódicamente a sus profesores.	3,0

Nota: Valores positivos (negativos) indican acuerdo (desacuerdo) creciente con valor numérico.

(1) Por ejemplo, porcentajes de 20% para «muy de acuerdo», 25% para «de acuerdo», 30% para «indiferente», 15% para «en desacuerdo» y 10% para «muy en desacuerdo», darían lugar a un indicador sintético de $30 (=20 \times 2 + 25 \times 1 + 30 \times 0 + 15 \times (-1) + 10 \times (-2))$.

TABLA II
FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN
Índice ponderado de la valoración de cada una de las sentencias

La evaluación aporta elementos básicos para la autocrítica.	16,6
La finalidad de la evaluación del profesor es la mejora de la calidad de la enseñanza.	14,6
La evaluación del profesor mejora el centro educativo y el sistema educativo en general.	13,8
Una finalidad fundamental de la evaluación es el desarrollo profesional del profesor.	9,9
La promoción del profesor pasa por su evaluación positiva.	9,4
Es necesario evaluar para detectar casos de negligencia profesional.	4,2
La evaluación ha de ser el camino habitual para exigir responsabilidades.	2,8
La evaluación es el elemento clave para cualquier tipo de incentívación económica.	1,6
El verdadero control pasa por la información.	0,5
El reconocimiento social del profesor se obtiene a partir de su evaluación.	-3,9
La evaluación no sirve absolutamente para nada.	-18,1

Nota: Valores positivos (negativos) indican acuerdo (desacuerdo) creciente con el valor numérico.

FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Cuando la encuesta se centra en la finalidad de la evaluación del profesorado (tabla II), aparecen cinco elementos que definen los objetivos de la evaluación y que recogemos en el mismo orden de importancia que resulta del análisis de la encuesta: la evaluación como base de la propia autocrítica, ligada a la mejora de la calidad de la enseñanza, como elemento clave para la mejora del centro y del sistema educativo, orientada al desarrollo profesional del profesor, y como aportación central en la promoción del profesorado.

Por el contrario, existe un claro pronunciamiento en contra de relacionar la evaluación con el reconocimiento social del profesor y como base para justificar posibles sanciones. Cabe señalar también que hay casi total unanimidad en rechazar la idea de que la evaluación no sirve absolutamente para nada. Hay finalmente una cierta indiferencia, cuando no desacuerdo, respecto a la idea de vincular la evaluación con la asignación de incentivos económicos al profesorado.

Podríamos concretar las conclusiones que se desprenden del análisis de este apartado señalando que los profesores

aceptan de forma generalizada la utilidad e importancia de su propia evaluación. La valoran particularmente como aportadora de elementos básicos de autocrítica y de elementos racionales válidos para justificar y orientar su promoción y desarrollo profesional, la consideran fundamental como guía para la mejora de la calidad del centro, del sistema educativo y de la enseñanza en general. Los profesores no aceptan, en cambio, la posibilidad de que su evaluación sirva para alimentar procesos sancionadores.

CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN

En cuanto a los elementos que deben dotar de contenido a la evaluación del profesorado, constatamos la importancia que se concede por parte de los profesores a la docencia (tabla III). La conducta docente, tal como la presentamos en la encuesta, considerada en catorce aspectos o dimensiones, es valorada muy positivamente en su totalidad. Destaca especialmente la buena opinión respecto de los siguientes elementos: asistencia, preparación, puntualidad, planificación, metodología, programación, clima, tutoría y participación en juntas de evaluación. El resto, sin desentonar

TABLA III
CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN (CONDUCTA DOCENTE)
Valoración media de cada criterio

Asistencia a clases	4,6
Preparación clases	4,5
Puntualidad	4,3
Planificación participación actividades	4,3
Clima clase	4,2
Metodología en clase	4,1
Participación en programación	4,1
Acción tutorial	4,0
Participación en juntas evaluación	4,0
Elaboración materiales	3,9
Cumplimiento programas	3,8
Atención a la diversidad	3,7
Asistencia a claustros	3,4
Preparación en actividades complementarias	3,1

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

TABLA IV
CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN (APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ALUMNOS)
Valoración media de cada criterio

Buenos resultados posteriores	3,1
Calificaciones de los alumnos	3,1
Resultado pruebas externas	2,9
Concordancia con restos de calificaciones	2,9

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

en absoluto, reciben una consideración ligeramente inferior.

En otro apartado dentro del análisis del contenido de la evaluación (tabla IV), se observa la existencia de una cierta resistencia por parte del profesorado a conectar su evaluación con los resultados de sus alumnos, valorando neutralmente esta posibilidad (valor en torno a 3).

Se valoran de forma muy moderada las actividades del profesor relacionadas con la investigación y la innovación educativa (tabla V): participación en actividades de renovación educativa, dirección de investigaciones con alumnos y participación en investigaciones educativas. Otras activi-

dades de cierto nivel –publicaciones en general y actividades de formación del profesorado– no gozan de buena consideración como elementos para la evaluación, situándose su valoración por debajo del término medio.

Respecto a criterios de perfeccionamiento (tabla VI), podemos observar que hay cuatro aspectos que reciben una valoración positiva, aunque sin sobrepasar niveles de tipo medio: la participación en actividades de formación relacionadas con la docencia, las actividades de actualización científica, la idoneidad de la formación inicial (es decir, la adecuación de la licenciatura cursada) y la práctica docente

TABLA V
CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN (ACTIVIDADES DEL PROFESOR)
Valoración media de cada criterio

Participación en actividades de renovación educativa	3,3
Dirección de investigación con alumnos	3,1
Participación en investigación educativa	3,1
Docencia en actividades de formación del profesorado	2,9
Publicación de artículos	2,8
Publicación de libros de texto	2,6
Premios, reconocimientos, becas	2,3
Tutor de CAP	2,2

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

TABLA VI
CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN (ACTIVIDADES DE PERFECCIONAMIENTO)
Valoración media de cada criterio

Participación en actividades de formación relacionadas con docencia	3,4
Participación en actividades de actualización científica	3,4
Adecuación de la licenciatura	3,2
Antigüedad en la docencia	3,0
Doctorado	2,7
Postgrados y masters en universidad	2,4
Calificaciones en la licenciatura	2,2
Otras licenciaturas	2,1

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

por antigüedad. Es obvia la baja estima que se tiene por otros tipos de formación, que aunque valiosos en sí mismos, se consideran poco orientados a la mejora directa y específica de la calidad de la enseñanza, y así reciben puntuaciones por debajo de la media: el doctorado, otras licenciaturas, postgrados y masters.

Se evidencia un rechazo generalizado, por parte del profesorado, al establecimiento de conexión entre ostentar un cargo académico y su evaluación como profesional docente (tabla VII). Consideran que constituyen dos situaciones totalmente separadas, e incluso valoran de forma especialmente baja cualquier vinculación con cierto tipo de cargos (representante sindical, miembro del consejo escolar).

Curiosamente, la valoración de los servicios a la comunidad (tabla VIII), que constituye un criterio altamente valorado en otros contextos culturales como pudiera ser el anglosajón (quizá con un mayor grado de integración de los educadores en todos los ámbitos sociales), no goza de la misma consideración por los profesores. Únicamente se salva el aspecto «relación con los padres», posiblemente por su estrecha vinculación con la formación directa del alumno.

Los resultados evidencian que el buen hacer en la clase sigue siendo el aspecto más valorado para evaluar al profesor. Las tareas de perfeccionamiento e investigación-innovación ocupan un segundo lugar. Se entiende que la mejora de la calidad profesional, bien sea a través de

TABLA VII
CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN (CARGOS)
Valoración media de cada criterio

Responsabilidad en actividades de formación de profesores	2,7
Director, secretario, jefe de estudios	2,7
Jefe de seminario, coordinador, tutor	2,7
Otros cargos «menores»	2,2
Miembro del consejo escolar	2,0
Representante sindical	1,5

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

TABLA VIII
CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN (SERVICIOS A LA COMUNIDAD)
Valoración media de cada criterio

Relación con padres	3,1
Actividades extraescolares	2,8
Formación profesores	2,8
Actividades de la comunidad	2,2
Actividad asociativa profesional	2,0

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

actividades de formación permanente, mediante la reflexión sistemática sobre la propia práctica, o desarrollando proyectos orientados a la mejora o al cambio de la intervención educativa. Sin embargo, no gozan de especial aceptación las funciones y cargos y los servicios a la comunidad, como elementos constitutivos de la evaluación del profesorado.

FUENTES DE INFORMACIÓN PARA LA EVALUACIÓN

El análisis de las fuentes de información para la evaluación (tabla IX) muestra que la propia opinión de los profesores es considerada la fuente evaluativa más relevante, seguida por la que puedan emitir los colegas del departamento, aunque también están bien valoradas las aportaciones de los alumnos y las del jefe de departamento. Poco crédito se concede a otras fuentes personales, como son los padres de los alumnos o los inspectores del cen-

tro. La dirección del centro y los otros profesores ocupan lugares intermedios en cuanto a la apreciación por parte de los profesores como fuentes evaluativas; sin embargo, cabe anotar que sus puntuaciones también resultan bajas. Es evidente que se consideran factores determinantes para otorgar relevancia a una fuente el hecho de ser conocedores de primera mano de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, bien sea porque lo conocen a fondo como especialistas, o bien por su condición de usuarios, así como la proximidad en el marco educativo a la persona a evaluar.

Los materiales elaborados por los propios profesores destacan como los documentos que son considerados básicos como fuente de evaluación (tabla X). Nuevamente aquellos elementos más directamente ligados con los procesos de enseñanza-aprendizaje gozan de mayor predicamento entre los docentes. Les siguen en importancia como fuentes documentales los partes de faltas y el

TABLA IX
FUENTES DE EVALUACIÓN (OPINIONES)
Valoración media de cada criterio

Propio profesor	3,4
Profesores del departamento	3,3
Alumnos	3,2
Jefe departamento	3,1
Dirección del centro	2,8
Profesores del centro	2,3
Inspector del centro	2,1
Padres de alumnos	2,1

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

TABLA X
FUENTES DE EVALUACIÓN (DOCUMENTOS)
Valoración media de cada criterio

Materiales elaborados	3,9
Partes de faltas	3,3
<i>Curriculum</i> profesor	3,2
Actas de Juntas de Evaluación	2,7
Informes de padres y alumnos	2,6
Protocolos exámenes	2,5
Actas de reuniones	2,5
Actas de calificación de alumnos	2,4

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

currículum del profesor. En el primer caso nos volvemos a encontrar con un elemento ligado a la responsabilidad directa del profesor, y en el segundo con un documento considerado como básico en cualquier proceso de evaluación personal. Todas las demás fuentes documentales se sitúan a notable distancia de estas tres primeras y obtienen puntuaciones bajas: las diferentes actas de uso común en los centros, los

informes de padres y alumnos y los protocolos de exámenes son considerados probablemente como elementos excesivamente burocráticos o desprovistos de valor de cara a extraer consecuencias de tipo evaluativo respecto del profesor.

Sorprendentemente, los especialistas externos han conseguido mejor consideración (tabla XI) como fuentes de evaluación por parte de los profesores, que

TABLA XI
FUENTES DE EVALUACIÓN (ESPECIALISTAS EXTERNOS)
Valoración media de cada criterio

Informes tras entrevistas	3,1
Informes tras revisión de documentos	3,0
Observación en el aula	3,0

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

TABLA XII
AGENTES DE LA EVALUACIÓN (PROFESORADO)
Valoración media de cada criterio

El propio profesor	3,8
Miembros del departamento	3,3
El jefe de departamento	3,0

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

TABLA XIII
AGENTES DE LA EVALUACIÓN (ÓRGANOS DEL CENTRO)
Valoración media de cada criterio

La dirección	2,9
El claustro	2,3
El consejo escolar	2,0

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

TABLA XIV
AGENTES DE LA EVALUACIÓN (ALUMNOS Y PADRES)
Valoración media de cada criterio

Alumnos individualmente	3,2
Alumnos en grupo	3,2
Ex alumnos	2,9
Padres de alumnos	1,9
APAs	1,5

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

otros profesionales más ligados a la práctica educativa habitual del propio centro, como son el director, los profesores no pertenecientes al departamento y el inspector. No se ha valorado desfavorablemente su posible actuación, tanto si es a través de informes tras entrevistas, revisión documental u observaciones en el aula.

AGENTES DE EVALUACIÓN

Coherentemente con lo anterior, los profesores entienden que el más importante agente de evaluación ha de ser el propio profesor (tabla XII). En segundo lugar, con valoraciones inferiores, se sitúan los restantes miembros del departamento. Finalmente, los profesores consideran con

neutralidad (valor 3) la posibilidad de ser evaluados por el jefe del departamento.

Se evidencia que tanto la dirección como el claustro y el consejo escolar son percibidos por los profesores como órganos que cumplen funciones administrativas, burocráticas o políticas, y que están alejados de un conocimiento directo de la labor docente del profesor, de ahí que no les concedan mucho crédito para actuar como agentes de evaluación (tabla XIII). Sus puntuaciones se mueven en unos valores francamente bajos para la función que teórica y legalmente les concede la legislación vigente.

La frontera que separa la consideración que conceden los profesores a los alumnos y a los padres como agentes de su evaluación es clara (tabla XIV). Entien-

den que los alumnos, como usuarios directos de su labor, están legitimados (tanto individual como colectivamente) para enjuiciarla, mientras que no conceden la misma franquicia a los padres. Es destacable la baja consideración en la que los profesores tienen a las asociaciones de padres.

En cuanto a posibles agentes externos, únicamente han recibido cierto crédito los denominados especialistas, expertos o técnicos en evaluación (tabla XV). Vuelve a llamar la atención la baja valoración recibida por un servicio como el de Inspección en su calidad de agente de evaluación, máxime cuando esta función, junto con la de supervisión, está considerada

como la más esencial en la labor inspectora. El resto de agentes: representantes de la empresa, organizaciones sindicales y representantes municipales, se mueven en niveles de valoración muy bajos, muy en consonancia con lo que ya apreciamos y señalamos anteriormente cuando se analizó el apartado de las fuentes.

ESTRATEGIAS EVALUATIVAS

Resulta difícil separar la estrategia y la fuente sobre la que se aplica. Esta vinculación provoca que los resultados de la tabla XVI sobre estrategias evaluativas estén

TABLA XV
AGENTES DE EVALUACIÓN (INSTITUCIONES AJENAS)
Valoración media de cada criterio

Especialistas en evaluación	3,0
Inspección	2,6
Representantes de la empresa	1,5
Organizaciones sindicales	1,4
Representantes municipales	1,2

TABLA XVI
ESTRATEGIAS EVALUATIVAS
Valoración media de cada criterio

Autoinforme sobre el desarrollo profesional	3,3
Encuesta de opinión de los alumnos	3,2
Observación por expertos externos	3,1
Análisis de la programación por expertos externos	3,1
Entrevistas con alumnos diversos	3,0
Informe del jefe de departamento	3,0
Informe del jefe de estudios	2,8
Informe de la dirección del centro	2,8
Encuesta de opinión a ex alumnos	2,8
Entrevistas con algunos ex alumnos	2,5
Informe de la inspección	2,2
Encuesta a los padres	2,1
Informe del consejo escolar	2,0
Entrevistas con algunos padres	1,9
Informe de la asociación de padres	1,6

Nota: Valores medios sobre una escala de 1 a 5.

TABLA XVII
TEMPORALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN
Índice ponderado de la valoración de cada una de las frecuencias

Evaluaciones trienales	2,3
La docencia cada curso	1,3
Más frecuente para los principiantes	-1,2
Continuamente	-2,2
Evaluación sexenal	-5,5

Nota: Valores positivos (negativos) indican acuerdo (desacuerdo) creciente con el valor numérico.

TABLA XVIII
TEMPORALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN
Valores más frecuentes para la evaluación de cada aspecto. Años.

Docencia	1
Investigación-innovación	3
Funciones y cargos	3
Perfeccionamiento profesional	3
Extensión y servicios comunidad	6

condicionados, coherentemente condicionados diríamos, con los analizados anteriormente. Así, observamos que las estrategias mejor valoradas son el autoinforme, la encuesta, la observación, la entrevista y el informe, cuando quien lo realiza o sobre quien se aplica es el propio profesor, los alumnos, expertos externos, el jefe de departamento, etc. Ocurre lo contrario cuando se trata de la dirección del centro, la inspección, los padres, etc.

TEMPORALIZACIÓN

No hay un acuerdo claro por parte de los profesores en cuanto a la cadencia temporal que se debe aplicar en la evaluación del profesorado (tabla XVII), aunque las opciones más valoradas son la trienal y la anual, mientras que se rechazan la evaluación sexenal y la continua.

En cuanto al periodo en el que se deberían evaluar distintas actividades (tabla XVIII), se opina que la docencia debe evaluarse anualmente, la investigación-innovación, las

funciones y cargos y el perfeccionamiento profesional cada tres o cuatro años, y finalmente la extensión y servicios a la comunidad cada seis. Consideramos de una lógica absoluta la propuesta que surge del análisis de las respuestas de los docentes, ya que los ritmos planteados se adaptan a los ciclos naturales en los que se cierra el periodo habitual de desempeño de la responsabilidad a evaluar.

CRITERIOS DE VALOR

Se ha valorado muy positivamente considerar como criterio de evaluación la evidencia cierta de participación del profesor en las actividades de planificación y de seminario (tabla XIX). También son bien considerados como criterios el progreso académico de los alumnos y la carencia de informes negativos. Llama la atención la baja valoración concedida a la ausencia de valoraciones negativas de los alumnos y al autoinforme anual sobre el desarrollo del curso, ya que contradice la alta estima expresada con anterioridad res-

pecto de que el profesor y el alumno sean considerados como fuentes y agentes de evaluación.

CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Destaca la alta valoración que reciben aquellas consecuencias que posiblemente van más ligadas al desarrollo profesional del profesor (tabla XX). Así, han recibido alta puntuación las ayudas para el seminario, la promoción profesional y las ayudas a la formación. El profesorado adopta una posición más negativa hacia aquellas consecuencias de las que se deriva algún tipo de beneficio económico. También se muestran contrarios a que el beneficio sea más clara-

mente personal o individual (año sabático). Finalmente, los profesores se muestran claramente contrarios a vincular la evaluación del profesorado a la obtención de cargos y a cualquier tipo de sanción.

GARANTÍAS Y ASPECTOS DEONTOLÓGICOS

Es general el sentimiento de que la evaluación debe realizarse en el contexto de un marco ético y legal preestablecido (tabla XXI). Respetar la confidencialidad, el derecho a estar informado, a poderse defender de los juicios de valor y de sus consecuencias, a asegurar la salvaguardia de la propia dignidad, etc., son aspectos que cualquier modelo evaluativo deberá cuidar con espe-

TABLA XIX
TEMPORALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN
Índice ponderado de la valoración de cada uno de los criterios

Participación actividades planificación y seminario	13,5
Progreso académico alumnos	11,3
Carencia de informes negativos	10,9
Participación actividades formación	10,6
Autoinforme anual	7,6
Ausencia de valoraciones negativas de alumnos	5,6

Nota: Valores positivos (negativos) indican acuerdo (desacuerdo), creciente con el valor numérico.

TABLA XX
CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN
Índice ponderado de la valoración de cada una de las propuestas

Ayudas para el seminario	14,5
Promoción profesional	12,6
Ayudas para la formación	10,5
Tiempo sabático	9,7
Disminución horario lectivo	9,5
Incentivar económicamente	6,7
Formación permanente	6,5
Desempeñar cargos académicos	3,4
Requisito para la sanción	0,5
Perder anteriores incentivos	-11,1

Nota: Valores positivos (negativos) indican acuerdo (desacuerdo), creciente con el valor numérico.

TABLA XXI
ASPECTOS DEONTOLÓGICOS
Índice ponderado de la valoración de cada una de las proposiciones

Se respetará la necesaria confidencialidad	25,5
La finalidad debe ser sólo la prevista	24,3
Los resultados deben comunicarse	22,9
El evaluado tendrá derecho a la revisión	22,1
Las consecuencias deben estar previstas	21,9
Los criterios deben ser conocidos	20,2
Respeto a las personas	19,4
El evaluador debe ser conocido	11,5
La Administración debe nombrar al evaluador	0,4
Libertad para ser evaluado	-1,7

Nota: Valores positivos (negativos) indican acuerdo (desacuerdo), creciente con el valor numérico.

cial atención. También es claro el rechazo a que sea la Administración quien nombre al evaluador y a que sea el evaluado quien decida si quiere o no ser evaluado.

RESULTADOS PARA DISTINTAS CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Finalmente, si consideramos los datos clasificados por otros criterios, como puedan ser la edad, el género, el nivel educativo en el que están situados o el cargo que ocupan, no se observan divergencias sustantivas en relación a los datos globales, aunque sí se aprecian algunas situaciones específicas a las que dedicaremos unos breves comentarios.

Se dan algunas diferencias importantes entre las contestaciones de los jefes de estudio y el resto del profesorado. Lo más destacado es lo siguiente:

- Habitualmente, los jefes de estudio se manifiestan más incisivos en señalar la necesidad y la importancia de la evaluación como elemento básico en la reflexión, control y mejora de los procesos educativos.
- En el apartado «finalidad de la evaluación» también se da una divergencia relevante en el apartado de «petición de responsabilidades». Los jefes de estudio como colectivo son

más proclives a servirse de la evaluación para este cometido.

- Una diferencia obvia que aparece en «contenido de la evaluación» es que los jefes de estudio valoran más positivamente la inclusión, como contenido evaluable, del hecho de ocupar cargos como director, secretario o jefe de estudio.
- Coherentemente con el aspecto anterior, en los dos siguientes apartados: «fuentes de información» y «agentes de evaluación», señalan de manera diferenciada la importancia como fuente y agente de la dirección del centro.
- En «estrategias evaluativas», los jefes de estudio se separan del resto valorando más positivamente como estrategias «la observación de la docencia por expertos externos» y «la credibilidad de los informes de la dirección del centro».
- La temporalización de la evaluación también nos ofrece discrepancias interesantes. Concretamente, los jefes de estudio son más partidarios de que los profesores noveles sean evaluados más frecuentemente y que la evaluación del profesorado sea un proceso continuo.

- En el apartado de «consecuencias» se muestran más convencidos que el conjunto del profesorado de considerar los incentivos económicos por razón de los sexenios como una de las consecuencias lógicas derivadas de la evaluación.

Para analizar los datos en función de la edad de los profesores, se les ha clasificado en cuatro tramos (menos de 30 años, 30-39, 40-49 y 50 o más). Se observa que apenas se dan diferencias entre las opciones de los profesores comprendidos entre 30-39 y 40-49. Donde sí aparecen importantes discrepancias es entre los tramos extremos (menos de 30 por un lado y más de 50 por otro), pudiéndose señalar las siguientes:

- Los profesores de más edad se manifiestan más proclives a valorar altamente la necesidad de la evaluación, así como a insistir en la importancia que tienen algunas de sus finalidades, como son el control, la incenti- vación y la promoción.
- Los profesores de más edad valoran más positivamente el cumplimiento del programa, la preparación de las clases, la metodología utilizada y el clima de clase.
- El profesorado joven es el que más confía en el propio profesor como fuente de información para la evaluación. En cambio el veterano valora mejor al alumno como medio de información.
- En consonancia con el apartado anterior, los profesores menores de 30 años vuelven a expresar su alta consideración del propio profesor como agente de la evaluación y sus dudas respecto de los alumnos.
- Dentro de la misma lógica, el autoinforme es preferido en mayor grado como estrategia por los profesores jóvenes que por los mayores de 50 años.
- El profesorado más veterano es partidario de que la evaluación sea

más frecuente cuando un profesor está en los primeros años de ejercicio profesional, algo con lo que no están de acuerdo los más jóvenes.

- Los incentivos económicos, la promoción profesional y disponer de un año sabático son consecuencias de la evaluación que están mejor consideradas por parte de los mayores de 50 que de los menores de 30.
- Finalmente, en la sección correspondiente a garantías y aspectos deontológicos se da una gran divergencia en lo que hace referencia a la responsabilidad de la Administración en el nombramiento y la competencia del evaluador, ya que los profesores veteranos se muestran más partidarios de esta opción, a gran distancia del resto.

CONCLUSIONES

LO QUE OPINAN LOS PROFESORES

La revisión de los resultados de la encuesta ha permitido extraer algunas conclusiones que delimitan con suficiente claridad el estado de opinión de los profesores de Secundaria respecto a la evaluación de su trabajo. Aunque las conclusiones que se obtienen son nítidas en la mayor parte de los aspectos considerados, no están exentas de contradicciones. Este hecho es, posiblemente, una consecuencia del propio estado de ánimo del profesorado, sometido también a tensiones contradictorias originadas, entre otros motivos, por el descenso en su posición social, por las dificultades para el desarrollo profesional y personal y, en algunos casos, por la insatisfacción con su trabajo. Las principales conclusiones que se van a exponer en estas páginas tratan de reseñar ambos aspectos: los hechos relevantes y los aspectos contradictorios.

NECESIDAD Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es mayoritariamente aceptada por el profesorado de Secundaria como necesaria y útil. Sin embargo, esta amplia aceptación hay que matizarla con otra opinión también dominante: la de que la evaluación del profesor debe ir acompañada por la evaluación de los centros y del sistema educativo, es decir, que les parece razonable ser evaluados siempre que se haga dentro del contexto en el que realizan su trabajo.

Los profesores creen que deben ser evaluados, en primer lugar, porque esta evaluación es una ayuda para la autorreflexión. Dos objetivos adicionales de la evaluación son también destacados: la mejora de la calidad y la posibilidad de ser utilizada para la promoción personal del profesor. Aunque dentro de una consideración positiva, es bastante débil la valoración que los profesores hacen de la posibilidad de que la evaluación sea utilizada como un sistema de control o como mecanismo para incentivar económicamente. Esta opinión choca con los objetivos que *de facto* tiene el actual sistema de sexenios.

CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN

Globalmente, los únicos aspectos que los profesores consideran que deben ser tenidos en cuenta para la evaluación son los referidos al comportamiento docente del profesor, fundamentalmente en el aula. Se aprecia, como rasgos más destacados, que la metodología didáctica y el cumplimiento de las obligaciones docentes del profesor son los dos aspectos más valorados. La participación en actividades complementarias y los resultados de los alumnos (evaluados por el propio profesor) son los únicos otros aspectos que se consideran positivamente. Todos los demás aspectos tienen una valoración negativa, aunque algunos se sitúan en la zona de la neutralidad. Destaca la opinión levemente negativa tanto respecto a la formación

previa de los profesores como a sus actividades de formación o investigación educativa posteriores. La valoración que el profesorado hace del hecho de ocupar un cargo académico es baja, pero lo es mucho más para otro tipo de cargos (ser miembro del consejo escolar o representante sindical). La apreciación que el profesorado tiene de los órganos establecidos de representación democrática no parece ser elevada. Por otro lado, las relaciones con el entorno a través de actividades de servicio a la comunidad, fuera del ámbito interno del centro, también son muy escasamente valoradas.

FUENTES, AGENTES Y ESTRATEGIAS DE LA EVALUACIÓN

Las opiniones de los profesores sobre quiénes no quieren que los evalúen son rotundas. En este sentido, es claro el rechazo hacia los organismos colegiados y hacia los agentes externos que tienen alguna relación con el centro: claustro, consejo escolar, los padres (especialmente las APAs) y los representantes sindicales y municipales son los órganos más rechazados como participantes en la evaluación. De nuevo aparece un resultado llamativo, el rechazo hacia todos los órganos sobre los que se pretende estructurar la participación democrática en los centros educativos. Este es un hecho preocupante que parece imposibilitar la necesaria reestructuración de estos órganos.

La opinión del profesorado sobre quiénes deben asumir la responsabilidad directa de la evaluación no aparece claramente en los resultados de la encuesta. Sin embargo, se perfila una opinión favorable hacia la intervención del entorno más próximo (el propio profesor, compañeros y alumnos) que se debilita cuanto más se consideran elementos alejados de ese entorno. Especialmente rechazada es la participación de los inspectores en la evaluación. Por otro lado, es curioso que una excepción a esta línea de opinión sea la consideración positiva que el profesorado tiene respecto a la posible intervención en

los procesos de evaluación de expertos externos, aunque la falta de definición de quiénes podrían ser estos evaluadores externos resta fuerza a esta aceptación.

PERIODICIDAD DE LA EVALUACIÓN

La opinión del profesorado respecto a la periodicidad de la evaluación es muy clara y se corresponde con los ciclos estándar para cada tipo de las actividades sometidas a evaluación. Mientras que para la docencia se considera adecuada una evaluación anual, para otras actividades académicas se piensa que sería adecuada una evaluación trienal.

CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Es sorprendente que la primera consecuencia que se cree debería tener una evaluación «individual» del profesorado sea que el seminario reciba ayudas económicas, mientras que los incentivos económicos personales son bastante menos considerados. Esta contradicción, especialmente relevante cuando el actual sistema de sexenios otorga casi exclusivamente este tipo de incentivos, resulta de difícil explicación. Sin embargo, otros beneficios personales, como promoción, tiempo o ayudas para la formación son bien valorados. Por el contrario, el profesorado muestra un rechazo claro a que la evaluación tenga efectos negativos.

DEONTOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

Las cuestiones en las que el profesorado muestra una mayor unanimidad son las referidas a cuestiones deontológicas. La confidencialidad, la defensa del evaluado y la claridad de objetivos, criterios y consecuencias son principios en los que se manifiesta una opinión más rotunda y mayoritaria. Por otra parte, aunque minoritaria, una porción importante del profesorado piensa que se debe respetar la libertad para ser evaluado.

PROPUESTAS PARA LA TOMA DE DECISIONES

A la vista de las conclusiones que se deducen de la encuesta, cabe plantear una serie de consideraciones que habría que tener en cuenta a la hora de tomar decisiones respecto a la evaluación del profesorado. A modo de propuestas para la reflexión, formulamos las siguientes cuestiones:

- Tomando como referencia los datos obtenidos a partir de esta investigación, y tomando en consideración el momento de reforma presente, siempre generador de ambigüedades e incertidumbres, se puede inferir que uno de los problemas fundamentales que condicionan la opinión sobre los procesos de evaluación del profesorado de enseñanza Secundaria es la *indefinición del rol que debe desempeñar el docente en este tipo de centros*. Desde esta perspectiva se entienden las siguientes posiciones del profesorado:
 - La opinión de que la evaluación de la labor profesional del profesor debe recaer esencialmente sobre aquellas «tareas» que podemos denominar «clásicas» (asistencia a las clases, preparación y explicación de las lecciones), sin tener en cuenta las otras funciones y roles distintos a los que desempeña en el aula y que comprometen ineludiblemente al docente en la transformación de la realidad de las instituciones educativas.
 - La posición defensiva del profesorado que parece inferirse de los resultados pone de manifiesto que las últimas disposiciones en materia de política educativa (LOGSE, LODE, etc.) no han conseguido generar aún entre el profesorado un cambio real en relación

con su rol profesional. Se observa cierto desajuste entre la «teoría» en la que se intenta fundamentar la función del profesor desde los ámbitos de la política educativa y el rol que realmente se ven obligados a desempeñar en la práctica educativa diaria.

- Los datos reflejan igualmente que los profesores manifiestan opiniones tal vez excesivamente condicionadas por el modelo de relación laboral definido por el estatuto de la función pública, y en el que siempre se da una cierta resistencia a la alteración de las reglas pactadas. La debilidad del individuo frente a la Administración Pública conlleva elevar el nivel de resistencia a «innovaciones contractuales» como las que podrían derivarse de la evaluación, especialmente en su dimensión económica.
- Como consecuencia de lo anterior, parece que aún no se ha logrado consolidar un nuevo modelo de profesor que responda a las demandas de una sociedad moderna en continuo proceso de transformación, por lo que habría de efectuarse una revisión de los enfoques y medios que hasta el momento se han adoptado.
- Junto con la indefinición del rol profesional, constatamos otro hecho que merece considerarse: *el rechazo y descalificación del profesorado hacia los sistemas de control que son propios de todas las organizaciones en las sociedades democráticas.*
 - Las opiniones de los profesores ponen de manifiesto que siguen considerando que las instituciones educativas constituyen organizaciones excesivamente cerradas, inspiradas en principios burocráticos y jerárquicos. No ha de extrañar que, en ese modelo, rechacen la función evaluadora más allá del nivel de los propios colegas (incluyendo el jefe de seminario o director de centro).
 - El rechazo que los profesores manifiestan a que órganos de participación social, como el consejo escolar, puedan ser agentes de evaluación constituye un dato preocupante, que refleja la falta de aceptación e integración de estos órganos en la institución escolar.
 - Esta misma actitud de rechazo se pone de manifiesto en relación con el Servicio de Inspección, que es considerado como un sistema de control burocrático del trabajo del profesor, y no como una estructura de apoyo que puede aportar soluciones a sus preocupaciones y problemas.
 - Partiendo de estos datos, procede profundizar en las causas que han originado esta posible disociación entre el profesorado y los órganos que tienen a su cargo velar por el buen funcionamiento de las instituciones educativas, y poner los medios que permitan reconducir la posible confrontación hacia procesos de colaboración.
- Antes de implantar un modelo de evaluación del profesorado, es necesario poner remedio a aquellas cuestiones que pueden determinar que estos procesos constituyan una estrategia ineficaz para la mejora de la función docente. Si su implanta-

ción no incide significativamente sobre la mejora del profesorado, no sólo pierde sentido la evaluación, sino que también habremos perdido una oportunidad para incidir sobre la calidad del sistema educativo. Por esta razón, entendemos que se debe proceder con cierta cautela ante este tema, teniendo siempre presentes las siguientes recomendaciones:

- No procede promover un sistema de evaluación del profesorado sin establecer previamente procesos de sensibilización y negociación que permitan que los docentes entiendan el sentido y utilidad que tales estrategias pueden tener para su desarrollo personal y profesional y para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la medida en que los profesores perciban esta estrategia como un mecanismo de control, su implantación siempre será cuestionada.
- No procede promover un sistema de evaluación del profesorado al margen de la evaluación de otros organismos y personas que igualmente inciden sobre su labor docente (dirección, inspección, etc.) y sobre el resto del sistema educativo. De ahí que sea necesario contextualizar la evaluación y comenzar su implantación a nivel de cada institución, posibilitando un diálogo abierto dentro de la organización y evaluando, al mismo tiempo, todas las partes implicadas en el funcionamiento de un centro educativo.
- Antes de implantar procesos de evaluación, es necesario clarificar de manera explícita y pública el contenido (qué

evaluar), los métodos (cómo) y los propósitos (para qué) a partir de los cuales se va a llevar a cabo dicho proceso. Especialmente es importante decidir el para qué, ya que, si la finalidad no está clara, todo lo demás puede ser considerado como innecesario.

- Ante la diversidad de alternativas que se postulan en relación con el concepto de eficacia docente (evaluación centrada sobre rasgos, factores, habilidades, competencias, tareas, desarrollo profesional, etc.) es importante delimitar el contenido de la evaluación de manera consensuada. Cada profesor debe conocer con claridad las tareas que conlleva su función docente y por las cuales va a ser evaluado.
- En el momento de seleccionar los contenidos de la función docente sobre los que se va a recabar información, se debe tener presente que es muy importante centrar las observaciones sobre aquellos aspectos que pueden resultar más útiles para sugerir a los profesores pautas sobre en qué pueden mejorar y cómo pueden hacerlo.
- Con el fin de que las estrategias tengan una mayor incidencia sobre la mejora, se deben potenciar prioritariamente los procesos de autoevaluación que las instituciones educativas generen desde dentro frente a los procesos de evaluación externa. La autoevaluación del profesorado cobra especial relevancia dentro de este contexto, aunque, en ocasiones, pueda reclamar la presencia del experto.

- Igualmente, cabe apuntar que en toda organización que se estructure bajo principios democráticos y participativos, los sistemas de evaluación del personal se establecen a través del consenso de las partes implicadas. Ello significa que, en el caso de las instituciones educativas, el modelo de evaluación de su profesorado debe establecerse partiendo del concurso de las partes implicadas (administradores y administrados).
 - Los resultados de nuestra encuesta reflejan la opinión de uno de los sectores implicados en el funcionamiento de las instituciones de educación secundaria –el profesorado– que, aunque debe considerarse importante a la hora de decidir el modelo, en modo alguno puede ser entendido como el único punto de referencia.
 - Resulta necesario, por tanto, que la Administración, como garante de las otras audiencias (alumnos, padres, asociaciones, etc.), recabe igualmente la opinión de otros sectores implicados en el funcionamiento de las instituciones educativas sobre el sistema que parece oportuno arbitrar para evaluar al profesorado.
 - Finalmente, consideramos que procede fomentar con cierta urgencia plataformas de encuentro a distintos niveles entre los diversos sectores «enfrentados», a fin de que se puedan establecer las bases de un modelo de evaluación del profesorado que sea aceptado por las partes implicadas.

BIBLIOGRAFÍA

- BRASKAMP, L. A.; BRANDERBURG, D.C.; ORY, J.C.: *Evaluating Teaching Effectiveness: A Practical Guide*. Newbury Park, Sage, 1984.
- HAERTEL, E. H.: «New forms of teacher assessment» en *Review of Research in Education*, 17(1991), pp. 3-30.
- HAMMOND, L.; WISW, A. E.; PEASE, S. R.: «Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature» en *Review of Educational Research*, 53(3)(1983), pp. 285-328.
- HARRIS, B. M.: *Developmental teacher evaluation*, Boston, Allyn & Bacon, 1986.
- INCE: *La profesión docente. Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997*. Madrid, INCE, 1998.
- MATEO, J; ESCUDERO, T.; MIGUEL, M. DE; MORA, J. G.; RODRÍGUEZ, S.: *Evaluación del profesorado de Secundaria*, Barcelona, CEDECS, 1996.
- MC LAUGHLIN, M. W.: «Embracing contraries: Implementing and sustaining teacher evaluation» en Millman, J. y Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation, Assessing Elementary and Secondary School Teachers*, Newbury Park, Sage, 1990.
- MC LAUGHLIN, M. W.; PFEIFER,: *Teacher evaluation: Improvement, accountability and effective learning*, New York, Teacher College Press, 1988.
- MIGUEL, M. DE: *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo, KRK Ediciones, 1991.
- NEVO, D.: «How can teachers benefit from teacher evaluation?» en *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2) (1994), pp. 109-117.
- PETERSON, C. H.: *A century's growth in teacher evaluation in the United States*, New York, Vantage Press, 1982.
- STIGGINS, R. D.; DUKE, D.: *The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation*, Albany, State University of New York Press, 1988.