

La selección y la evaluación del profesorado

Juan M. ESCUDERO MUÑOZ

Correspondencia

Juan M. Escudero Muñoz

Universidad de Murcia
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

Tel.: 868884016

E-mail: jumaes@um.es

Recibido: 3/2/2010
Aceptado: 15/4/2010

RESUMEN

La selección y evaluación del profesorado son dos temas a revisar y mejorar en la política educativa española, en particular en la educación obligatoria. Hay que tener en cuenta y valorar para ello el contexto y diversas presiones que ponen el énfasis en la rendición de cuentas. La perspectiva de la educación como un derecho esencial de todas las personas es la más idónea para una selección y evaluación docente pública, democrática y socialmente responsable. Un determinado marco de criterios relativos a la calidad de la enseñanza y la profesión docente, propósitos formativos y procesos concertados, relevantes y efectivos de selección y evaluación del profesorado, han de ser diseñados y bien desarrollados para avanzar en la provisión justa de la educación que hoy es necesaria.

PALABRAS CLAVE: Políticas y prácticas de selección, evaluación y rendición de cuentas docente. Dimensiones, criterios, propósitos, actividades e implicaciones.

Teacher selection and evaluation

ABSTRACT

Teacher selection and evaluation are two important issues that need to be revised and improved in the Spanish educational policy, particularly in compulsory education. Several pressures that are now stressing professional accountability must be taken into account. The approach to education as a basic human right for all is considered the most relevant for a public, democratic and socially responsible selection and evaluation of state teachers. A general framework of criteria -including teaching quality, training proposals, concerted processes-, which is relevant and effective in the selection and evaluation of teachers, needs to be designed and well developed to make progress in the fair education provision which is currently needed.

KEY WORDS: Teachers selection, teaching accountability and evaluation. Dimensions, criteria, purposes, activities and implications.

Las políticas de profesorado son posiblemente uno de los ámbitos que mejor revela la enorme distancia que suele haber en educación entre los grandes discursos y reconocimientos y las decisiones y actuaciones concretas. Dentro de ellas, las relativas a la selección y evaluación docente se llevan la palma a escala internacional y, desde luego, también en el caso español. Nadie se atreve a discutir que la calidad del profesorado sea uno de los factores más decisivos para mejorar la enseñanza y los resultados escolares y, sin embargo, la selección de los docentes, que se hace pero es manifiestamente mejorable, o la evaluación, que en realidad brilla por su ausencia, siguen constituyendo asignaturas pendientes. Se trata de dos procesos complejos y difíciles de comprender e integrar dentro de las políticas educativas, así como de lograr acuerdos, criterios y propósitos, condiciones, instrumentos y dinámicas idóneas para que no queden atrapados por burocracias inútiles. El reconocimiento de su complejidad no debiera llevar, sin embargo, a la parálisis, pues se trata de asuntos que realmente importan si se sigue declarando que la educación es un derecho esencial que ha de garantizarse como es debido a todas las personas al menos en la escolaridad obligatoria. Éste será el foco de referencia preferente, pues ampliarlo a todos los tramos del sistema educativo exigiría más espacio y consideraciones diferenciadas. El texto está organizado en tres apartados. El primero alude al contexto que hay que tomar en consideración; el segundo, discute y propone criterios para repensar y realizar la selección y evaluación; y el tercero, finalmente, apunta algunas implicaciones posibles.

El contexto y el continuo relacional de la selección y la evaluación del profesorado

El estado de la cuestión en el sistema educativo español

La selección y la evaluación del profesorado en el sistema educativo español tienen flecos importantes que están pendientes de revisiones y decisiones necesarias. El sistema bien conocido que se viene utilizando para la selección del profesorado merece dudas serias respecto a su capacidad de acreditar con validez (quizás también con fiabilidad) las creencias, concepciones, representaciones, capacidades, compromisos, y acaso hasta la conciencia, que comporta la profesión en la que se quiere entrar. La evaluación del profesorado a lo largo de la carrera, por su parte, sigue en el limbo de los justos a pesar de sucesivas declaraciones acerca

de su importancia para la calidad de la educación desde mediados de la década de los noventa (MEC, 1994; 1996) hasta la reforma en curso (LOE, 2006). Algunas prácticas formales de evaluación en curso son aisladas, individuales, limitadas a objetivos como la acreditación para la dirección de centros, la concesión de licencias por estudios o la promoción a la inspección (ESCUADERO, 1998). Otros propósitos como su conexión con la formación del profesorado, la innovación y la investigación, explícitamente referidas en la LOE (2006, artículo 1006), siguen en la agenda de planes futuros e inciertos. El Borrador del Estatuto de la Función Pública Docente (MEC, 2007) ha puesto sobre la mesa de la negociación con los sindicatos una serie de tramos a lo largo de la carrera que podrán alcanzarse en razón de la evaluación de diversos aspectos entre los que se incluiría expresamente la docencia, aunque con carácter voluntario. Las negociaciones están atascadas hace ya más de dos años; una de las desavenencias es precisamente la evaluación del profesorado y, todavía más, la de la enseñanza. A pesar de plantearse sólo como voluntaria, las críticas han sido de todos los colores: obedece a una filosofía empresarial, es competitiva, jerárquica y constituye un atentado contra el cuerpo único de docentes. Algunos sindicatos sí la aceptarían, pero han dejado claro que de ninguna manera habrían de tomarse en consideración los resultados académicos del alumnado a efectos de promoción. O sea, la actual selección del profesorado no se considera revisable ni está en cuestión; la evaluación no está ni, en realidad, se la espera. Este dato ha de tenerse en cuenta al sugerir propuestas, aunque no necesariamente en el sentido de que las cosas sigan como están.

Un panorama heterogéneo a escala internacional

Las políticas de selección y evaluación del profesorado en los países más desarrollados son muy variadas. En líneas generales, en todos se aplican procesos explícitos de selección (más en la educación pública que en la privada); en algunos, sobre todo los anglosajones, hay sistemas formales de evaluación para diferentes propósitos, pero en otros muchos está sobre la mesa, incluso con sentido de urgencias, pero la realidad de los hechos no es muy diferente a la nuestra (ESCUADERO, 1998; GOLDRICK, 2002; GOE, 2007; BOLÍVAR, 2008; LADERRIÈRE, 2008; VAILLANT, 2008; STEINER, 2009). En un seminario de la Asociación de Inspectores Suizos (WEISS, 2008), se presentaron balances del estado de la cuestión en los países OCDE (LADERRIÈRE, 2008; PAQUAY, 2008). Las conclusiones más destacables fueron que, allí donde se está aplicando alguna modalidad de evaluación docente, es más sumativa que formativa, sin incidencia contrastada en el desarrollo profesional, la renovación de la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. La conexión de la evaluación docente con la calidad de la enseñanza y los resultados escolares no está clara (LADERRIÈRE,

2008). Si se toman en consideración datos PISA, hay países que figuran en los primeros puestos del ranking y realizan una evaluación explícita e individual de los docentes, como Suecia, pero no existe como tal en otros, como Finlandia. Hay otros como Inglaterra en los que hay modelos detallados y basados en competencias que se aplican incluso con furor, pero sus resultados escolares siguen siendo manifiestamente mejorables. Ese panorama lleva a pensar que, a pesar de que haya ciertos argumentos para sostener que pueda existir alguna relación entre calidad educativa, selección y evaluación del profesorado, sus conexiones se están por conocer y ponderar. Una cosa es la calidad de la enseñanza (una cuestión, por cierto, bastante difícil de definir), y otra, su incidencia en los aprendizajes escolares, que son algunos de los indicadores empleados al hablar de eficacia docente (STAKE, 1998; FENSTENMACHER y RICHARDSON, 2005). A las dificultades teóricas y metodológicas de la selección y evaluación del profesorado se añade el hecho de que sobre esos procesos también inciden factores y condiciones estructurales, sociopolíticas e ideológicas que afectan poderosamente a su planteamiento, desarrollo y posibles efectos; son, en realidad, como árboles en bosques que hay que reconocer.

Presiones diversas hacia la rendición de cuentas

Tanto la selección como la evaluación, aunque con matices diferenciales, representan procesos de rendición de cuentas (BOLÍVAR, 2008; PAQUAY, 2008). Son dispuestos y aplicados para juzgar y decidir sobre personas que desean acceder a la profesión o que la están ejerciendo. Siendo muy esquemáticos, dos son las fuerzas en tensión que afectan a estos procesos y decisiones. Una de ellas, fuertemente marcada por la ideología neoliberal y conservadora, coloca la educación, los centros, la enseñanza y, por lo tanto, la profesión docente dentro de una ideología y lógica mercantil, competitiva, obsesionada por la productividad, competitividad y eficacia, en un empeño manifiesto por alinear los sistemas escolares con las demandas económicas de la globalización en sus caras menos amables. Las reformas basadas en estándares, la elevación de niveles y el afán de regulación y control se han convertido en marcos de vigilancia y control de los centros y los docentes, expuestos, además, a reglas de juego sostenidas sobre el supuesto de que las leyes de la oferta y la demanda (privatización de la educación, libertad de elección, etc.) son los resortes más efectivos para provocar las innovaciones y cambios que se precisan en orden a incrementar los niveles de eficacia y productividad educativa. Dentro de ese concierto, la selección y la evaluación son mecanismos decisivos. Los criterios que se diseñan y aplican para realizarlas no son neutrales. Se basan y derivan de la lógica de fondo a la que obedecen y, desde luego, sus propósitos y consecuencias van más allá

de la realización de operaciones cosméticas. Hay centros públicos que pueden ser cerrados o sometidos a conciertos privados (ELMORE, 2004), así como un clima de caza y captura, sospecha y culpa, atribución de responsabilidades cada vez más elevadas al profesorado. Han de dar cuenta de su trabajo y resultados y, bajo determinados presupuestos, asumir decisiones contundentes. La presión ambiental de las administraciones, y tanto sean nominalmente de izquierda como de derecha, se ejerce a través del afán de establecer, vigilar e intervenir sobre el profesorado con “buenas prácticas” oficialmente decretadas (ADAMS, 2008) y, en su caso, utilizadas como criterios (estándares o competencias docentes) para la selección y la evaluación. La edad de oro de la confianza y la autonomía de los centros y profesores, si es que alguna vez existió, pertenece al pasado. Ahora prima la vigilancia, el control, la rendición de cuentas, la evaluación, sea con mecanismos formales u otros más bien informales, pero a la postre también acuciantes. Una salvedad: las tecnologías de vigilancia y rendición de cuentas afectan preferentemente a los centros públicos y al profesorado funcionario. Los concertados y privados siguen mereciendo el beneficio de la duda, seguramente porque se entiende que ya están debidamente controlados por la oferta y la demanda de los clientes que los mantienen y reclaman.

Si éste es el escenario donde se están moviendo algunos sistemas escolares y representa una tendencia que puede llegar a extenderse y consolidarse en el futuro previsible, como indicó el famoso informe de la OECD (2001), no es el único en la actualidad ni se está desplegando por igual en diversos contextos políticos locales y nacionales. Otro, también descrito en dicho informe, constata la persistencia de un modelo “teco-burocrático”, sostenido por otro tipo de fuerzas e intereses que pugnan por su continuidad. Ofrece estabilidad y uniformidad de estructuras, profesionales y roles, procedimientos, servicios y grandes finalidades. No garantiza, sin embargo, sino que llega incluso a obstruir transformaciones culturales y capacidades organizativas y pedagógicas que serían necesarias para afrontar los desafíos educativos y sociales que están reclamando los cambios profundos acaecidos en todos los órdenes de la vida. En lo que respecta al profesorado, el modelo burocrático de gobierno de la educación tiende a aplicar modelos contractuales “basados en la carrera” (funcionarios de por vida) en lugar de contratos “basados en puestos” (LADERRIÈRE, 2008). De ese modo, las condiciones de trabajo materiales quedan mejor garantizadas, pero no sucede otro tanto con la motivación, la implicación y la acomodación del personal a las necesidades del sistema, ni tampoco sus relaciones con los aprendizajes de los estudiantes (Escudero, 2009a). Los cambios y las respuestas del sistema educativo, los centros y profesores a los retos escolares son filtrados por estructuras burocráticas que regulan formalmente todo tipo de objetivos, pero son insensibles

e incapaces de activar y comprometer las ideas, las capacidades y los compromisos necesarios para garantizarlos. Puede abusar de reglamentaciones externas (así emiten mensajes simbólicos a la sociedad), pero desatienden las culturas, los significados y las prácticas de los sujetos que las filtran, interpretan, adaptan, distorsionan y obstruyen, o sencillamente ignoran.

A fin de cuentas, el modelo mercantil nos parece cuestionable, pero también el burocrático, pues no contribuyen a proveer como es justo el derecho esencial a la educación. El primero, porque lo niega radicalmente al reducirlo a mercancía y mérito; el segundo, porque sostiene expectativas infundadas en el poder taumatúrgico de estructuras y regulaciones externas insensibles a la singularidad de los contextos, las culturas y las prácticas de los sujetos, tendiendo más, de ese modo, a proteger regularidades y rutinas en curso, sean o no efectivas, que a apoyar y exigir las transformaciones necesarias. De manera que, si los sistemas escolares, sus instituciones y profesionales quieren servir al bien común de la educación, hay que constituir un espacio alternativo a esas dos formas de gobierno del sistema y sus profesionales. Han de crearse otras lógicas diferentes que, de una parte, refuercen estructuras escolares y pedagógicas democráticas y acordes con el derecho esencial a la educación, así como buenas condiciones dignas y estables del trabajo docente. Al mismo tiempo, sin embargo, es preciso instituir cierta cultura, reglas de juego y funcionamiento de las organizaciones escolares y de quienes trabajan dentro de ellas que garanticen mejor que hasta la fecha la asunción de responsabilidades efectivas para el desarrollo de oportunidades y resultados escolares aceptables con todo el alumnado. La condición funcional del profesorado no debiera ser un pretexto para eludirlas, sino todo lo contrario: un conjunto de buenas condiciones laborales para hacerlas más posibles. El contexto de sistemas educativos como el español, cuyas tasas de éxito escolar son manifiestamente mejorables, debiera representar un tipo de presión moral y social que justifique alguna rendición de cuenta no mercantil, sino justificada por imperativos éticos. Habrá que explorar qué hacer, cómo y para qué, eludiendo modelos gerenciales, técnicos o mercantiles o consintiendo dejaciones injustificables.

Situar la selección y la evaluación del profesorado dentro de un continuo y una red amplia de relaciones

Esos procesos, como se está indicando, están expuestos a muchos factores, dinámicas, poderes e intereses que hacen de ellos mucho más que opciones técnicas o recursos instrumentales. Requieren además, como se decía más arriba, visiones globales que hagan posible contemplar los árboles sin perder de vista el bosque. Conviene, por lo tanto, no establecer concepciones estancas de la

selección y la evaluación docente pues, en último extremo, ambas representan tramos de un continuo que, a su vez, guarda relaciones con otros elementos. De tal continuo forman parte hitos importantes como el atractivo y la consideración social e intelectual de la profesión; el acceso, la organización y el desarrollo de la formación inicial; la selección para entrar en la profesión, los primeros años de la carrera; la adscripción a centros, cursos y programas educativos; los estadios sucesivos a través de los que va desplegándose la carrera docente hasta la jubilación (BEHRSTOCK y COGGSHALL, 2009). Posiblemente, las políticas específicas en materia de selección y evaluación docente tendrán tanto más sentido y coherencia cuanto mejor sostengan una idea de la profesión como un trayecto de vida personal y profesional que se va haciendo. Ninguno de esos procesos es comprensible sin reconocer sus relaciones con la formación inicial, las instituciones universitarias responsables y los formadores, el desarrollo y el aprendizaje docente a lo largo de la carrera, las condiciones de trabajo del profesorado, la gestión de los centros y sus relaciones con las políticas y la administración de la educación. En buena lógica, una rendición de cuentas democrática y provechosa no puede recaer sólo sobre el profesorado. Supondría una concentración indebida y exclusiva de responsabilidades sobre una profesión que no pasa precisamente por sus mejores momentos de reconocimiento, valoración y confianza (PAQUAY, 2008). Como dispositivos reflexivos, críticos y concertados para mejorar la educación a lo largo y ancho de los sistemas escolares, los procesos de selección y evaluación han de aplicarse también a los formadores de profesores, a los centros de formación inicial y continuada, a los servicios de las administraciones y sus profesionales, por ejemplo inspectores, asesores de formación, equipos de apoyo y orientación.

Criterios para la selección y la evaluación del profesorado: un marco de referencia

Los criterios a utilizar en cualquier propuesta de selección y evaluación docente son cruciales. No podremos analizarlos aquí con todo el detalle que merecen, pero es conveniente trazar algunas coordenadas generales. Haremos, en primer lugar, una mención a su carácter especialmente controvertido (remiten a algún modelo deseable de docente, de centros y de educación) y, después, indicaremos de forma ilustrativa un posible marco de referencia.

- a) *La tarea controvertida de establecer criterios.* Para poder diseñar e implementar cualquier plan de selección y evaluación del profesorado es preciso despejar al menos estos dos interrogantes: ¿es posible definir la calidad de la enseñanza con una serie de criterios bien fundados para seleccionar y evaluar al profesorado? ¿Es posible relacionar la calidad de la enseñanza y

la profesionalidad docente con los aprendizajes de los estudiantes, con la construcción de buenas organizaciones educativas y hasta con la vivencia y el desarrollo positivo de quienes apuestan y ejercen la profesión?

La primera de esas cuestiones plantea si es posible caracterizar una enseñanza de calidad, la segunda, que designa un terreno todavía más resbaladizo, si procede relacionar la docencia con los aprendizajes de los estudiantes (eficacia), los centros y la misma profesión. Se trata de interrogantes de gran calado y dificultad, pero son inexcusables, tal como sostienen diversos enfoques de la literatura pedagógica sobre ello (WILSON, 1992; MILLMAN y DARLING-HAMMOND, 1997; STAKE, 1998; GOLDRICK, 2002; GOE, 2007; BOLÍVAR, 2008; MATHERS *et al.*, 2008; PAQUAY, 2008; POCHARD, 2008; STEINER, 2009).

La calidad de la enseñanza es un asunto extremadamente controvertido. Bien entendida, no puede considerarse como una propiedad “objetiva” de la docencia, pues, en realidad, caben al respecto tantas opciones como diferentes sean las concepciones y sistemas de valores desde las que se defina y, por lo tanto, se establezcan los criterios correspondientes para valorarla. No es igual definirla como una actividad que sólo es buena si obedece a reglas preestablecidas y se traduce en conductas y comportamientos discretos y mensurables, que entenderla, más bien, como una práctica personal, situada y construida interpretativamente por los docentes. No es lo mismo cifrarla como técnica o como construcción personal situada que dar un paso más y establecer el criterio de que, para poder valorarla positivamente, ha de ser moralmente defendible, conectar abiertamente con la justicia social, la democracia y la equidad (STAKE, 1998; FENSTENMACHER y RICHARDSON, 2005; FURMAN, 2004; NIETO, 2005; ESCUDERO, 2006; WHITTY, 2006; VILLEGAS, 2007; COCHRAN-SMITH, 2009). De manera que el reconocimiento de la enseñanza como una actividad práctica, una práctica inteligente y una práctica moral tiene que comportar criterios consecuentes. Todavía pueden ser más sutiles si, como procede, se asume que la enseñanza no es sólo una actividad pensada, sino también situada y vivida; si no sólo comporta racionalidad, sino también dosis importantes de intuición, creatividad, experiencia, sabiduría, conocimientos implícitos. Por ello, seguramente hay que descartar que sea posible y deseable establecer criterios universales, estandarizados, objetivos y predeterminados para decidir acerca de la calidad de la práctica docente.

Al presumir alguna relación entre calidad docente y eficacia docente (aprendizajes de los estudiantes) surge, a su vez, otro escollo no menor. A

pesar de que hay bases para sostener que cualquier enseñanza no vale por igual (GOE, 2007), no es sencillo determinar sus relaciones precisas con el aprendizaje. Las experiencias y resultados del alumnado dependen de muchos factores y condiciones que los que procede atribuir debidamente a sus profesores, debiendo incluirse entre ellos el grado en que los mismos estudiantes se implican en el estudio, sus intereses, motivaciones y expectativas. Y, desde luego, las controversias abundan en relación con las facetas de la profesión docente referidas a tareas y responsabilidades situadas más allá del trabajo con el alumnado. Hay sólidos argumentos a favor de una profesionalidad implicada en los centros, en el trabajo con los colegas y con otros profesionales y agentes sociales, las familias en particular (FULLAN y HARGREAVES, 1997). Por esa dirección, no obstante, se entra en un territorio minado (HARGREAVES, 1996). La profesión docente ha ido quedando sometida a dinámicas de ampliación e intensificación de tareas y cometidos que, en muchas ocasiones, llevan al desbordamiento emocional e intelectual, a crisis de identidad tan perjudiciales para el profesorado como para el alumnado (BOLÍVAR, 2006). La idea y la práctica del profesor como un profesional que va a su aire, no es positiva para los cometidos escolares ni tampoco, a fin de cuentas, para los docentes y los centros. Procede, pues, atender a esta dimensión, aunque haya de hacerse con mesura, sin elevar el listón hasta el punto de intensificar indebidamente tareas y cometidos irrealizables que, además, pudieran distraer la atención y las energías de lo esencial, la enseñanza y el aprendizaje.

- b) *Un marco general de dimensiones y criterios.* El marco que se propone a continuación sugiere tres dimensiones de la profesión docente –enseñanza y aprendizaje, participación activa en la vida del centro y relaciones profesionales con los colegas y otros profesionales. Hay marcos sólidos y bien contruidos de competencias docentes incluso con sentido evolutivo, como puede verse en los establecidos por el gobierno de Irlanda del Norte (GTNCI, 2005; WHITTY, 2006) o algún otro descrito en Escudero (2009a). Sin entrar en pormenores, a continuación se indica una serie de criterios ilustrativos y en forma de interrogantes, pues, como se verá en el apartado siguiente, deben tomarse como referentes para la discusión, reflexión y valoración, no como listas de características discretas a verificar.

Enseñanza y aprendizaje.

- ¿En qué grado cuenta el profesorado con los conocimientos necesarios para justificar la *planificación* de la enseñanza atendiendo al alumnado, cursos y etapas correspondientes, decidir con fundamento sobre los contenidos a trabajar en el aula y el modo de organizarlos, el tipo de objetivos y aprendizajes a desarrollar, las metodologías, materiales y relaciones a sostener con

los estudiantes y los criterios y procedimientos adecuados para realizar una evaluación del y para el aprendizaje? ¿En qué grado toma en cuenta valores acordes con el derecho de todos a la educación, es consciente y asume consecuentemente el propósito de sacar de cada estudiante el máximo de sus posibilidades atendiendo a la diversidad y procurando la personalización del aprendizaje? ¿En qué medida actualiza y revisa sus ideas y conocimientos, accediendo y utilizando proyectos y materiales valiosos para el nivel y alumnado con el que trabaja, y basa sus decisiones en el análisis y reflexión sobre contenidos, metodologías y resultados logrados o no? ¿De qué manera es coherente su planificación de la enseñanza con el proyecto de centro, etapa, curso, procurando la coherencia y continuidad necesaria?

- ¿En qué grado los contenidos, las tareas y los aprendizajes, las estrategias didácticas y el uso de materiales en el *aula* contribuyen a propiciar un aprendizaje profundo, el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y aspectos esenciales del desarrollo personal y social del alumnado? ¿Es adecuado el clima y las relaciones dentro y fuera del aula (tutorías) para una implicación activa y responsable del alumnado en el trabajo escolar, sosteniendo altas expectativas y los apoyos convenientes para lograrlas? ¿Es el aula un espacio social y personal basado en el respeto mutuo, el cuidado, la atención personal, la responsabilidad, el esfuerzo y la autonomía? ¿Las tareas, los contenidos, las estrategias metodológicas, los materiales, las relaciones de apoyo personal, son acordes con las diversidades del alumnado y en particular con aquellos en mayor riesgo de exclusión? ¿Hasta qué punto el profesorado tiene claros y justificados los aprendizajes, el modo de seguir y evaluar su desarrollo, la validez de los procedimientos de una evaluación que sirva tanto para valorar procesos y resultados como para decidir sobre la enseñanza?

- ¿De qué manera y con qué criterios el profesorado va decidiendo sobre su enseñanza *analizando, reflexionando y sacando conclusiones* provechosas para su mejora sucesiva?

Participación e implicación activa en la vida del centro.

- ¿En qué grado el profesorado participa activamente en la elaboración del proyecto curricular del centro, en la discusión y concertación de concepciones, propósitos, decisiones metodológicas y criterios de evaluación compartidos, así como sobre el clima de centro y aula, el cuidado y la responsabilidad conjunta del alumnado, los derechos y los deberes de los estudiantes y de los docentes?

- ¿En qué grado tiene conciencia y asume responsabilidad y lealtad institucional con el funcionamiento del centro, del currículo y la enseñanza, y con su revisión y mejora? ¿En qué grado participa activa y críticamente en el gobierno del centro dentro de la política educativa nacional y autonómica, tomando en consideración y debatiendo retos sociales y educativos sobre los que decidir? ¿En qué grado se participa, se discuten y asumen las políticas de centro en materia de relación con el entorno, las familias y otros agentes sociales?

- ¿En qué grado se establecen y asumen responsabilidades institucionales en materia de programas y medidas de lucha contra el fracaso y la exclusión educativa? ¿En qué grado lo que se piensa y se acomete al enseñar es acorde con el derecho de todo el alumnado a una buena enseñanza y aprendizaje, se toma en consideración una idea moral de la enseñanza proveyendo oportunidades para el logro de los aprendizajes debidos y se realiza una evaluación con criterios y procedimientos válidos tanto para apreciar lo que se aprende como para decidir sobre la enseñanza sucesiva?

Relaciones profesionales de colaboración con los colegas u otros profesionales y agentes sociales.

- ¿En qué grado se participa activamente en estructuras y relaciones de colaboración profesional discutiendo y coordinando actuaciones con el alumnado? ¿En qué, cómo y en base a qué criterios pedagógicos los docentes deciden colegiadamente y asumen efectivamente los compromisos adoptados?

- ¿Hasta qué punto se sostienen relaciones profesionales que estimulen el análisis, la reflexión y la valoración de los contenidos, objetivos, metodologías y resultados de la enseñanza? ¿En qué medida se participa activamente en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos de renovación pedagógica? ¿Se participa y comparte conocimiento a través de actividades como la observación mutua de la enseñanza, el análisis de trabajos de los estudiantes, el estudio detallado de casos o problemas, de los resultados de los estudiantes y grupos de ellos en particular?

- ¿En qué grado se contribuye a establecer alianzas sociales con otros agentes en orden a determinar y compartir proyectos que hagan posible una atención efectiva al alumnado, sus necesidades y aprendizajes? ¿Se asumen relaciones positivas con las familias basadas en el respeto y el logro de responsabilidades compartidas, en el reconocimiento de sus realidades sociales y culturales, en la escucha de sus inquietudes?

Esas dimensiones y criterios, que están abiertos no sólo a la reflexión sino también al debate, a ser sustituidos por otros bien justificados y quizás especificados cuanto proceda, obedecen a algunos supuestos en concreto.

Los docentes han de contar con conocimientos sólidos y diferentes (psicológicos, sociales, culturales, antropológicos, éticos, organizativos, políticos, etc.) que les permitan comprender lo que tienen entre manos, asumir y comprometer ciertas creencias, propósitos y valores, tanto al planificar y justificar sus proyectos de enseñanza como al sostener interacciones didácticas y relaciones sociales y personales con sus alumnos. Sin bases sólidas y renovadas de conocimiento (LISTON, WHITCOMB y BORKO, 2009) no es posible desarrollar las capacidades ni las actitudes, tampoco recrearlas personal y socialmente, que requiere una buena enseñanza. Ha de estar bien armada en torno a qué vale la pena enseñar, qué aprendizajes han de ser cultivados y desarrollados a través de qué tipo de estrategias, materiales y relaciones pedagógicas (PÉREZ GÓMEZ, 2009), qué y cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes y también las propias prácticas y esfuerzos. La preparación culturalmente sólida y el desarrollo conveniente de herramientas (capacidades para realizar acciones inteligentes), disposiciones personales, madurez emocional y asunción de valores esenciales como el cuidado, la construcción de vínculos positivos y fuertes con el alumnado, el afán de sacar de cada uno de ellos el máximo posible y la conciencia del significado social y humano de su trabajo, son aspectos cruciales para la atención a la diversidad, en particular la que afecta a la población escolar en situación de mayor desventaja en capital

cultural y social. Con unos u otros criterios y especificaciones, esos presupuestos nos parecen esenciales en la selección y evaluación docente. Y, como quiera que esta profesión no se ejerce en “academias particulares”, sino en instituciones educativas y sociales, es razonable que haya que atender, exigir y valorar algún sentido de pertenencia, de lealtad institucional y de compromiso con los centros. La participación activa en la creación y el desarrollo de proyectos colectivos, en la creación y el sostenimiento de comunidades profesionales (también abiertas a otros agentes sociales y las familias) donde debatir y concertar concepciones y finalidades, prácticas pedagógicas, climas organizativos y relaciones humanas y sociales cálidas, acogedoras, exigentes y con apoyos, la realización habitual de análisis, reflexión y crítica, tanto individual como colegiada, para ir renovando y mejorando lo que sea adecuado, justo y razonable (ESCUADERO, 2009b), son cometidos y responsabilidades que no debieran entenderse como algo voluntario, sino la expresión elemental de ética profesional. Por ello justifican su presencia y atención en la selección y evaluación.

Sugerencia para mejorar el proceso de selección del profesorado y acometer planes relevantes y viables de evaluación

Del análisis del contexto planteado en el primer apartado y de la propuesta de criterios marco que se acaba de comentar, pueden extraerse algunas implicaciones para la selección y la evaluación del profesorado. Esos dos procesos, que han de considerarse dentro de un continuo y, por lo tanto, comparten determinados elementos, son singulares por el momento de la carrera docente en que se sitúan, por las dimensiones, criterios, propósitos y consecuencias, así como por otras decisiones de carácter contextual y metodológico que procede contemplar.

Algunas propuestas generales para mejorar la selección del profesorado y otras decisiones asociadas

Como se dijo en su momento, este proceso, al menos en el contexto español, no está en discusión, pero sin embargo, merecería algunos retoques dignos de atención. Vamos a mencionar sólo dos en concreto. En uno se aboga por ampliar la mirada y dejar de acometer la selección docente como un episodio aislado de otros contingentes y también importantes; en el otro se advierte que, de acuerdo con las dimensiones y criterios expuestos, habría que reconsiderar los procedimientos que se vienen aplicando para decidir qué aspirantes pueden entrar o no en la carrera docente.

En nuestro contexto, la selección a través del sistema conocido de la oposición es el proceso más explícito y pautado para decidir sobre quiénes merecen la condición de funcionarios de la enseñanza. Colateralmente, también determina listas de aspirantes interinos que pueden llegar a ejercer sin haber aprobado el examen y hacer méritos que serán tenidos en cuenta en intentos posteriores. Sin poder entrar en valoraciones de esta vía, lo cierto es que, una vez lograda la plaza y realizado el año de funcionarios en práctica según un modelo contractual basado en la carrera, se adquiere un trabajo de por vida y, cuando no existe una evaluación docente posterior, nunca más habrá que “pasar examen”. En otros contextos, como informa Behrstock y Coggshall (2009), la selección no está aislada del proceso de adscripción dentro de un distrito escolar de modo que no sólo cuenten las opciones individuales de profesores sino también las necesidades de los centros, y no sólo el concurso de plazas, sino también posibles competencias requeridas por la docencia en contextos de singular dificultad. Asimismo, la decisión de emplazar al personal en centros, así como etapas, cursos y clases particulares, está expresamente ligada a criterios en los que hay que armonizar tanto las preferencias particulares como también los requerimientos de los puestos de trabajo. De ese modo, por ejemplo, el patrón de responsabilidad invertida, según el cual los más antiguos eligen los mejores cursos y grupos, está controlado por razones más sólidas de forma que, si es el caso, quienes cuenten con más experiencia y cualificación sean los que se ocupen de los grupos o programas más difíciles. O sea que la selección, la adscripción, el emplazamiento y asignación de cursos y grupos de clase son procesos y decisiones que bien requerirían alguna revisión y posiblemente mejora. Hasta la fecha, son los profesores según sus intereses, posibilidades y preferencias quienes eligen centros; en el futuro, también los centros tendrían que poder elegir a sus profesores. Para ello habría que explorar qué puede dar de sí una combinación del modelo de carrera con el otro basado en el puesto de trabajo (LADERRIÈRE, 2008; POCHARD, 2008), buscando algún equilibrio entre las necesidades del sistema y de los centros con las opciones legítimas, pero particulares, de los docentes. En un debate y concertación sobre el particular, también habría que considerar los criterios y mecanismos que rijan la movilidad entre centros, los traslados, comisiones de servicio y otras decisiones similares.

El segundo retoque al que nos referíamos más arriba afectaría al proceso de selección mediante el concurso oposición. Si tomáramos en consideración las tres dimensiones de la profesión docente y los criterios apuntados, es más que dudoso que el modelo en curso ofrezca garantías de seleccionar debidamente a personas que han de contar con valores, creencias, compromisos, tacto y sensibilidad, madurez emocional y altruismo social, conocimientos sólidos y capacidades

inteligentes con las que operar e ir reconstruyendo crítica y reflexivamente en contextos y con estudiantes singulares. En relación con todos esos criterios, la oposición no pasa de ser un simulacro, además ficticio y reducido. Si acaso, llega a captar ciertos conocimientos disciplinares y algunos trucos de planificación, quizás más influidos por academias que preparan para las oposiciones que por una formación inicial de calidad. Respecto a todo lo demás las oposiciones son ciegas. No constituyen un procedimiento válido ni fiable para captar disposiciones, capacidades y compromisos con la vida de los centros, el trabajo con los colegas u otros profesionales. No ofrecen ninguna garantía de seleccionar bien al profesorado en razón de que sean conscientes y asuman como es menester el conjunto de valores, principios y compromisos relativos a conectar su profesión con la equidad, la justicia social, la democracia, ni tampoco con talentos, sensibilidades, el tacto o las capacidades emocional y social de sostener relaciones positivas, de apoyo, conexión y ayuda a los niños y jóvenes para que no desenganchen de la educación y las escuelas. Los requisitos, conocimientos, capacidades y actitudes más esenciales para la profesión no pueden apreciarse en un formato tan reducido, fortuito y desconectado. Aspectos tan relevantes y complejos no pueden comprobarse en un momento puntual donde sólo pueden intuirse facetas superficiales de la profesión sobre las que, por añadidura, aplican juicios y decisiones evaluadores (miembros de las comisiones) cuyos criterios de selección quizás debieran ser también objeto de discusión. Una formación inicial de calidad, y dentro de ellas los períodos de prácticas en centros, debiera aportar informaciones relevantes e influyentes para la entrada o no en la profesión –son sugerentes algunas propuestas como las que describe Villegas (2007) a propósito del desarrollo de la enseñanza como justicia social–. El período inicial de entrada en la profesión (MARCELO, 2009) merecería, igualmente, ser mejor diseñado, cuidado en su desarrollo y apoyo a los noveles y, en casos justificados, constituir un modo efectivo sobre la acreditación definitiva o su negación.

La evaluación del profesorado a lo largo de la carrera: superar una omisión indebida, pero hacerla relevante, viable y con ciertos efectos

Si se acepta que los profesores importan e influyen en los contenidos, experiencias y resultados de los estudiantes en su paso por las escuelas, en el gobierno y el funcionamiento de los centros, y en la tarea de sumar y coordinar esfuerzos con los colegas y otros agentes sociales, no es razonable cubrir un tupido velo sobre el mayor o menor grado en que asumen de modo efectivo la parte de responsabilidades que les toca, valorándola de acuerdo con criterios aceptablemente bien fundados y concertados. Por lo dicho, sin embargo, hay un abanico de opciones a ponderar a la hora de pensar, establecer y aplicar

planes formales de evaluación docente. Bien entendido, por lo demás, que no sólo se valora y decide sobre el profesorado a través de esquemas explícitos y oficiales (hay formas implícitas y sutiles de evaluación informal) y, también, que la existencia de políticas explícitas al respecto no garantiza por sí misma los propósitos deseables. Hay algunas verdades, pero también mitos respecto a la evaluación del profesorado que desaconsejan cualquier expectativa desmedida sobre sus contribuciones positivas. Existe bastante consenso en que la profesión docente ha de ser sometida a seguimiento y evaluación, pero, más allá de ese postulado genérico, abundan los interrogantes sobre todo lo demás. Enunciados sucintamente, los componentes de un plan explícito incluyen los propósitos de la evaluación, las dimensiones y los criterios, la atención a contextos (centros y determinadas características del alumnado) y otros elementos diferenciales (niveles educativos, etapas de la carrera), la periodicidad, los instrumentos con los que recabar evidencias, el uso individual o colectivo, la comunicación, análisis, juicios y toma de decisiones (reconocimiento, incentivos económicos, promoción), los evaluadores y su formación, la concertación con sindicatos y profesores y su participación activa, así como la de otros sujetos (colegas, alumnado, familias, etc.). Por muchos y sofisticados que parezcan, prácticamente todos los referidos se toman en consideración en la literatura especializada (LADERRIÈRE, 2008; MATHERS *et al.*, 2008). Los problemas residen en cómo articularlos, de qué manera viable implementarlos y qué condiciones y dinámicas se consideran potencialmente más provechosas.

Pensando en el contexto español, y tomando buena nota de la tradición, las reservas sindicales, la disponibilidad de medios y la cultura dominante (tan proclive a todo género de complacencia con tal de no enfadar al profesorado, como a instaurar procedimientos inoperantes), hoy por hoy no consideraría viable ni provechosa una decisión administrativa consistente en diseñar y aplicar planes oficiales y masivos para la evaluación del profesorado. Basta pensar en la inutilidad de la evaluación docente practicada en otros niveles (la enseñanza universitaria), para desistir de entrar en una dirección similar en otros a los que nos referimos aquí.

Ello, sin embargo, no tiene que llevar a dejar las cosas como están, ni a plantear el asunto en términos de o todo o nada. La evaluación docente no puede razonablemente omitirse, aunque haya que debatir sus propósitos, concertar y clarificar sus focos y criterios, concretar actividades (quizás mínimas, pero relevantes y efectivas) y, desde luego, ligar la evaluación con algún tipo de decisiones. Algunas sugerencias sobre tres aspectos concretos.

Los propósitos de la evaluación docente. Éste es un primer interrogante a despejar. Como dice con razón Paquay (2008), la evaluación del profesorado es problemática porque en ella se cruzan lógicas que pueden resultar contradictorias. Señala cuatro: rendición de cuentas y desarrollo profesional (formación, innovación, etc.), rendición de cuentas y mejora de la enseñanza, control del profesorado por parte de la administración y los poderes públicos, protección de los intereses del “consumidor”, dice el autor, debiendo sustituir el término por el de ciudadano (familias, alumnado), más acorde con la educación pública y las garantías del derecho a la educación. Esos cuatro propósitos dan pie suficiente para advertir la presencia de tensiones difíciles de resolver, pues abren derivas capaces de alimentar todo tipo de controversias. Pueden servir, no obstante, de referencia para justificar que ha de haber alguna modalidad explícita de evaluación docente preferentemente asociada: a) al desarrollo y la potenciación de aprendizajes docentes (es un imperativo de cualquier profesional, más todavía si tiene entre sus manos un servicio social y público); b) el sostenimiento de políticas y prácticas comprometidas efectivamente en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (es un derecho del alumnado, las familias y la sociedad); y c) el cultivo explícito de una cultura y normas dentro del sistema educativo, los centros y la profesión docentes que no sean indiferentes a las diferencias entre ser y ejercer este oficio de unas u otras maneras (a la postre, aquello que no se valora, no se considera importante y se devalúa). Aquí y ahora, por lo tanto, sería conveniente ir pensando en prácticas de evaluación docente que permitan justificar y orientar el desarrollo profesional, y que tiendan –como un proceso, no como un acontecimiento drástico– a garantizar mejor que hasta la fecha lo que es necesario mejorar en la enseñanza con propósitos claros de garantizar como es debido los aprendizajes escolares de todo el alumnado. Al lado de esos dos propósitos, que podrían tener un cierto sentido instrumental, parece conveniente destacar el valor intrínseco de una política y práctica relevante y viable de evaluación: habría de suponer un mensaje dirigido expresamente al profesorado y, quizás, también a la sociedad. Aun reconociendo el carácter situado y personal de la enseñanza, es preciso dar la batalla a la máxima perniciosa según la cual cada maestrillo tiene su librillo y, por lo tanto, todo vale. Sostenerlo y no enmendarlo, no sólo emite un mensaje social poco deseable para la profesión, sino que también puede representar una forma de descrédito y desconsideración hacia quienes optan por ella y la ejercen durante muchos años. La clarificación de los propósitos y su combinación con los criterios expuestos en el apartado anterior representan dos tareas y componentes de la evaluación docente.

Actividades mínimas, pero relevantes y efectivas. Como decía, no se trata de idear sistemas formales y sofisticados de evaluación docente, sino de acometer

ciertas actividades, quizás tan elementales que es casi un insulto suponer que no existen, aunque, en muchas ocasiones, eso es lo que dice la realidad de los hechos corrientes. Es posible que para llevarlas a cabo ni siquiera sea preciso crear nuevas estructuras organizativas, sino dotar a algunas de las existentes (equipos de ciclo, departamentos didácticos, comisiones de coordinación pedagógica, etc.) de sentido y contenidos, propósitos y criterios válidos y modos de hacer razonables y efectivos. Apuntemos algunas posibles actividades.

Las *sesiones de planificación del currículo y la enseñanza*, o con carácter más específico, el diseño de materiales y unidades de trabajo, pueden representar un contexto de actividad propicio para la evaluación, estrechamente ligada, además, a la formación en el puesto de trabajo y la mejora de la enseñanza.

La *observación entre iguales* de la enseñanza en el aula, entendida como un espacio abierto al escrutinio público y la valoración constructiva (¿por qué no incluir las voces de los estudiantes?), puede constituir una excelente actividad, poco compleja en términos de procedimiento y potencialmente poderosa para recabar evidencias de la práctica, reflexionar sobre las mismas y tomar decisiones razonadas para aprender en y desde el análisis de la práctica, comprender y mejorar.

La misma *autoevaluación* de la propia por parte de los profesores de acuerdo con criterios relevantes (puede ser una manera efectiva de propiciar la participación activa en el proceso) es una actividad que, sobre todo si ocurre en un clima favorable y libre de amenazas, haga posible una valoración docente personalizada y realmente formativa.

La elaboración por parte del profesorado de *portafolios docentes* (proyectos, materiales de trabajo, videos de enseñanza, opiniones de los estudiantes, guiones de desarrollo de sesiones, valoraciones y aprendizajes), y *muestras de tareas y trabajos* realizados por los alumnos, pueden generar actividades que integren una evaluación docente expresamente centrada en contenidos, metodologías, exigencias y seguimiento de procesos de enseñanza cuyo análisis permita, tal vez, entender mejor lo que van aprendiendo los estudiantes y sus posibles relaciones con lo que hacen y piensan sus profesores.

Aunque tiene sus dificultades, algunas casi insuperables de despejar plenamente, el análisis detenido de los *resultados de los estudiantes* en determinados cursos, materias y grupos, pueden y deben constituir un material inexcusable sobre el que trabajar para evaluar al profesorado. No tiene por qué utilizarse a efectos de compensación (pago por rendimientos), pero sí para dar la batalla a la cultura

profesional que tiende a tirar sistemáticamente balones fuera (lo estudiantes son los únicos responsables de sus logros o fracasos), a la lógica institucional de la confianza (todo el mundo hace lo que puede), o a filosofías tan descabelladas como sutiles que llevan a sostener todavía que el profesor o la profesora que más suspende es el que ofrece una enseñanza de más calidad. Los aprendizajes logrados o no por los estudiantes, y no por la media de la clase sino desagregando datos pertinentes según alumnos, no pueden dejarse fuera de la evaluación: llevaría a sacar consecuencias indeseables respecto de la razón de ser de la escuela y de los profesores. Otra cosa es qué se haga con esos datos y, sobre todo, qué políticas activas y efectivas se apliquen para que ocurra lo que ocurre, todo siga igual.

¿Actividades de evaluación con consecuencias? Sin pretensión de agotar la relación de posibles actividades concretas, las indicadas muestran espacios de acción intermedios entre los planes oficiales y administrativos de evaluación y una cultura mínima según la cual es justo y razonable rendir cuentas de lo que se hace al ejercer la profesión, en base a qué se hace y qué efectos está teniendo, principalmente respecto a los aprendizajes del alumnado. Algunas de esas actividades formalmente ocurren, pero convendría imprimirles el sentido de evaluación formativa que potencialmente pueden comportar. Otras no suceden, sencillamente porque no hay cultura y poderes que las sostengan, las requieran de modo efectivo y extraigan de ellas buenas posibilidades y consecuencias. En otros contextos, la evaluación docente y, en particular, los aprendizajes de los estudiantes tienen, además de otras consecuencias formativas, también efectos retributivos. Es, quizás, uno de los temas más espinosos, tanto por las dificultades técnicas que comporta como por los supuestos en que pueda sostenerse la hipótesis según la cual así se estimula la mejora profesional (GOE, 2007; LADERRIÈRE, 2008). Sin entrar en la cuestión, o la evaluación, situada en manos de los centros y profesores con un enfoque de mínimos como el propuesto, tiene algunos efectos, o no servirá para nada. La perspectiva adoptada aquí apela más a una ética de la profesionalidad que a una política de palos y zanahorias. En línea con la primera, sin embargo, un par de consideraciones finales. La primera se refiere al lugar y el acomodo de la evaluación docente dentro de las condiciones de trabajo y la concertación sobre la profesión docente. Muchas de las actividades indicadas requieren afrontar asuntos vidriosos como las tareas y los tiempos de dedicación del profesorado fuera del aula y, por extensión, la jornada laboral por semana. En términos estructurales de tiempo (el Borrador del Estatuto Docente establece treinta y siete horas y media), no debiera aducirse en contra de la evaluación la falta de horas: sería cuestión de cumplir sencillamente lo legalmente establecido. La segunda se refiere precisamente al contenido y el valor de las tareas realizadas. Entendida en los términos expuestos, no parece comprensible el pavor despertado por la evaluación

de la docencia y la inclusión dentro de ella de diversos aspectos (participación en la vida de los centros, formación en el centro de trabajo, renovación pedagógica, resultados académicos). La evaluación voluntaria de la docencia puede ser una trampa para no llamar a las cosas por su nombre, o para sostener lo contrario de lo que se dice al afirmar que la calidad de la enseñanza es un factor decisivo de la calidad de la educación. Hacerla, con todo, no coyuntural, esporádica, sumativa y al servicio exclusivo de necesidades particulares de promoción, seguirá significando no tomar el toro por los cuernos. Apostar por ir en otras direcciones, quizás menos complacientes pero difíciles de eludir si se aspira a una educación en mejores condiciones y con logros más razonables, exige implicaciones decididas de la administración (la inspección en particular), los sindicatos, los equipos directivos de los centros y, desde luego, el profesorado. La cultura, normas y prácticas que son precisas para su reconocimiento y dignificación reclaman una rendición de cuentas pública y democrática y, ligada a ella, una evaluación viable, relevante y con posibilidades de generar decisiones pertinentes.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, P. (2008). "Considering best practices: the social construction of teacher activity and pupil learning as performance". *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 375-392.
- BEHRSTOCK, E. y COGGSHALL, J. (2009). "Teacher hiring, placement and assignment practices". Consultado 12-12-09 en www.ncctq.org
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2008). "Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Borrador del Estatuto del Funcionario Docente no Universitario (2007). Ministerio de Educación. (Consultado 15-10-2009) en hl35.dinserver.com/hosting/fuso.es/feuso/media/23borrestdoc0907.pdf
- COCHRAN-SMITH, M. (2009). "Reculturing teacher education". *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 458-468.
- ELMORE, R. (2004). "Knowing the right thing to do: School improvement and performance based accountability". NGA Center for Best Practices. Consultado 4-05-2009 en www.ecs.org/html/Document.asp?chouseid=5066

- ESCUADERO, J. M. (1998). "La evaluación docente: naturaleza y propósitos de la evaluación del profesorado". En J. M. Escudero, M^o T. González y J. Cerro (Eds.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Murcia: ICE/DM.
- ESCUADERO, J. M. (2006). "La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos". En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *Formación del profesorado y educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUADERO, J. M. (2009a). "Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica". En M. de Puelles Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ESCUADERO, J. M. (2009b). "Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación". *Ágora*, 10, 7-31.
- FENSTENMACHER, D. y RICHARDSON, V. (2005). "On making determinations of quality of teaching. Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences". Consultado 10-3-2008 en www.personal.umich.edu/~gfenster/teaqual14ss.PDF
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena pelear en la escuela?* Sevilla: Publicaciones MCEP.
- FURMAN, G.C. (2004). "The ethic of community". *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215-235.
- GOE, L. (2007). "The link between teacher quality and student outcomes. A research synthesis". Consultado 3-12-09 en www.ncctq.org
- GOLDRICK, L. (2002). "Improving teacher evaluation to improve teaching quality. NGA Center for Best Practices". Consultado 3-12-09 en www.nga.org
- GTCNI (2005). "GTCNI Reviews of Teacher Competences and Continuing Professional Development". Consultado 10-5-08 en www.gtcni.org
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- LADERRIÈRE, P. (2008). "Tendances actuelles de l'évaluation des enseignants". Consultado 13-12-09 en <http://www.irdp.ch>.
- LISTON, D., WHITCOMB, J. y BORKO, H. (2009). "Thoughts on reclaiming the role of Social foundations in teacher education. Editorial". *Journal of Teacher Education*, 60 (2), 107-111.
- MATHERS, C., OLIVA, M. y LAINE, S. (2008). "Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts". Consultado 15-11-09 en www.ncctq.org

- MEC (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Educación*. Madrid.
- MEC (1996). *Valoración de la labor profesional de los docentes*. Madrid.
- MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- NIETO, S. (2005). *Razones del profesorado para mantener el entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- OECD (2001). *Schooling for tomorrow. What schools for the future?* París.
- PAQUAY, L. (2008). "Vers quelle évaluation du personne enseignant pour dynamizer leur development professionnel et leur implications vers des resultats". Consultado 13-12-09 en <http://www.irdp.ch>
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2009). "La función docente en la era de la información. Aprender a enseñar y enseñar a aprender en la sociedad de la información". En M. de Puelles Benítez (Coord.), *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- POCHARD, M. (2008). "Livre vert sur l'évolution du metier enseignant". Consultado 4-03-09 en <http://lesrapport.ladocumentationfrancaise.fr>
- STAKE, R. (1998). "Teacher Evaluation. Research Report No CRAME". Consultado 19-12-09 en www.education.ualberta.ca/educ/psych/cramerr98-01.pdf
- STEINER, L. (2009). "Determining processes that build sustainable teacher accountability systems". Consultado 10-12-09 en www.tqsource.org
- VAILLANT, D. (2008). "Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22.
- VILLEGAS, A.M. (2007). "Dispositions in teacher education. A look at social justice". *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- WEISS, L. (2008). "Quelle évaluation des enseignants au service de l'école?" Actes du Seminaire 2007. IRDP. Consultado 13-12-09 en <http://www.irdp.ch>.
- WHITTY, G. (2006). "Teacher professionalism in a new era. General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture". Belfast. Consultado 15-12-09 en www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI%20Paper.doc
- WILSON, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.

