

LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO. UN TEMA A DEBATE

Joan Mateo (Universidad de Barcelona)
Tomás Escudero (Universidad de Zaragoza)
Mario de Miguel (Universidad de Oviedo)
José Ginés Mora (Universidad de Valencia)
Sebastián Rodríguez (Universidad de Barcelona)

RESUMEN

La evaluación del profesorado es una de las áreas de la investigación evaluativa con más tradición y a la que se ha 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.

A través de nuestro artículo planteamos en toda su complejidad, la problemática general en torno al tema y sus posibles respuestas, así tratamos aspectos tales como: La caracterización de la función docente como contenido clave a evaluar, la definición de los criterios de calidad de los profesores, los propósitos y consecuencias del proceso evaluador, sin olvidar el reflexionar en torno a las dificultades de aceptación de modelos evaluativos que no ofrezcan claros beneficios potenciales para los profesores y para su trabajo.

Hemos tratado de presentar la evaluación del profesorado vertebrada a través del eje formado por la propia evaluación, los procesos de formación permanente-innovación y el desarrollo profesional.

Finalmente se aborda en el artículo la evaluación de la función directiva y el planteamiento institucional respecto de los procesos de acreditación de directores de centros educativos.

SUMMARY

The assessment of the teaching staff is one of the areas of assessment research with more tradition and one into which more effort has been put, whilst being, at the same time, one of the most problematic, especially when referring to the field of decision-making and the putting into operation of assessment programmes.

In our article we set out, in all their complexity, the general problems surrounding the subject together with possible solutions, dealing with aspects such as the nature of the duties of the teaching staff as a key aspect to be assessed, the definition of the criteria of quality in respect of teachers, the aims and consequences of the assessment process without forgetting to take into consideration the difficulties in getting assessment models accepted when they do not offer clear potential advantages for teachers and their work.

We have endeavoured to present the assessment of the teaching staff by dividing in into the three areas which together constitute the crux of teacher assessment self-assessment, continuing training processes-permanent, innovation and professional development.

Finally the article touches upon the assessment fo the role of management and the official position regarding the processes of recognition of the heads of educational centres.

INTRODUCCIÓN

A través del artículo que vamos a presentar, os proponemos un recorrido que iniciaremos con la descripción de las dificultades que presenta la operativización de cualquier modelo de evaluación del profesorado. Analizaremos posteriormente algunas de las respuestas que se han propuesto en torno a los contenidos, los propósitos, los aspectos metodológicos y culturales que arman y condicionan el tema. Seguiremos con la exposición de la normativa y los principios de intervención, estos últimos básicamente concentrados en los procesos de formación continuada. Reflexionaremos respecto de las vías de acción (o de contención) que se nos antojan como más efectivas y adecuadas y trataremos finalmente de establecer los parámetros básicos sobre los que consideramos viable, la configuración e implantación de un modelo evaluativo del profesorado.

Cabe añadir, que parte de la información utilizada, proviene de un estudio financiado por el CIDE, finalizado en el año 1995 (Mateo y otros), llevado a cabo por el mismo equipo de autores de este artículo.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ACCIÓN EVALUADORA. DIFICULTADES DE PARTIDA

El profesorado tomado individualmente y muy especialmente como colectivo, constituye uno de los ejes principales sobre el que gravita la calidad de cualquier sistema educativo y su evaluación se está convirtiendo en tema capital en las sociedades occidentales.

Se produce, sin embargo, un dilema fundamental que condiciona el diseño de

cualquier praxis evaluativa, por un lado se considera la evaluación del profesorado, tanto por parte de los expertos como de la comunidad educativa, como el elemento clave en la mejora del sistema educativo y al tiempo, a nadie se le escapa que su formalización es tremendamente compleja y problemática, por no decir que se presume conflictiva, no encontrándose soluciones totalmente satisfactorias entre las ensayadas por gran parte de los países de nuestro contexto socio-cultural más cercano.

En nuestro país la LOGSE preve su evaluación en el artículo 62, inscrito en el título cuarto de la ley, llamado «de la calidad de la enseñanza». Parece, por tanto, que la opción tomada trata de fundamentar o justificar la acción evaluativa ligada directamente a una posible mejora de la calidad de la enseñanza.

Sin embargo el término «calidad de la enseñanza» no está definido operativamente; posiblemente en el futuro, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación lo concrete, pero no es ningún secreto que detrás del mismo subyace un constructo muy complejo, en cuya configuración intervienen numerosos agentes y entre los que se dan una ingente multiplicidad de interacciones.

Surge de momento, el temor que desde la administración, en un exceso de simplificación (por no decir de simplismo), se identifique calidad educativa con rendimiento escolar y se quiera responsabilizar en exclusiva al profesorado de la cadena posible de petición de responsabilidades en torno al funcionamiento global del sistema educativo, ignorando por un lado, la amplitud conceptual que abarca el término y por otro, la inexactitud de atribuir los resultados académicos a los docentes, olvidando que se hallan determinados también, por la acción de otros factores tales como: «procedencia social de los alumnos, condiciones de los centros, funcionamiento de los mismos y por la propia política educativa» (Gimeno, 1993, p. 24).

Por otra parte, es evidente que la ordenación del sistema educativo comporta, en el seno de un estado de derecho, la obligatoriedad de la administración de ejercer su control. Y aquí es donde, a nuestro entender, se origina otra gran área problemática, la que surge de la necesidad de institucionalizar la acción evaluadora con un objetivo sustancialmente distinto al anterior, en esta ocasión para ejercer el debido control sobre el sistema en cada uno de sus apartados y en el que el del profesorado se considera uno esencial.

En este sentido, se confunde, incluso por parte de los propios especialistas, la naturaleza de la acción controladora respecto de la evaluadora. Rul (1993) distingue con gran acierto entre los conceptos de «control-regulación» y «evaluación». «El control-regulación es responsabilidad exclusiva del poder legítimamente constituido y su misión es posibilitar el mantenimiento de la organización a través de la equilibración entre la norma (expectativa social) y la realización individual; la evaluación incide en el aprendizaje social de valores (interiorización), en la conformación cultural, su puesta en marcha corresponde a las fuerza sociales» (Rul, 1993, p. 20).

La dificultar de generar, formalizar y operativizar un modelo evaluativo está, por tanto, en la capacidad de lograr el conveniente equilibrio entre los dos aspectos (control y evaluación) y establecer un sistema relacional justo y eficiente entre ambos.

Dificultad que se complica por la ya mencionada distinción entre la naturaleza de los dos integrantes del modelo. Así la acción evaluadora es crítica y supone siempre ofrecer

visiones no simplificadoras de las realidades evaluadas; posibilita la interpretación de los hechos, el diagnóstico real y en profundidad de los problemas y es orientadora de la intervención. Bien aplicada debe ser siempre generadora de cultura evaluativa.

El control exige previamente a su activación, un importante grado de simplificación, no porque sea simplista, sino porque opera sobre la realidad instrumental. Su acción si es correcta genera cultura normativa, complemento necesario a la evaluativa para facilitar y hacer efectiva la acción mejoradora de la realidad educativa y vertebrar el cambio en profundidad.

Varias son, por tanto, las previsibles dificultades con las que hay que contar, cuando se estructure en la práctica un plan evaluador del profesorado (Mateo, J., 1993, Mateo, J. y otros (1995), Escudero, T. (1996):

a) *De orden conceptual*, centradas fundamentalmente en la dificultad de determinar los referentes que permitan substantivar la evaluación y los criterios evaluativos a aplicar.

b) *De orden técnico-metodológico*, Las diversas técnicas metodológicas, desde la autoevaluación hasta los tests de capacidad o competencia pasando por las medidas indirectas, observaciones o entrevistas, no acaban de convencer al profesorado.

c) *De cultura evaluativa*, ¿Cómo se establece una cultura de la evaluación entre el profesorado? Tal como señala Harris (1986), el reto de un programa de evaluación no se ubica en el terreno meramente técnico. La evaluación no es simplemente un argumento procesual, es sobre todo un instrumento generador de cultura evaluativa (Mateo 1995).

d) *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.

e) *De legitimación de la evaluación*, ¿Cuál es el marco legal idóneo dentro del que legitimar los propósitos, el alcance y las consecuencias que se derivan del proceso evaluador y en el que establecer las garantías necesarias para preservar los derechos de los evaluados?

f) *De orden deontológico*, ¿Cómo preservar y garantizar el derecho a la intimidad y al honor de los evaluados a la par que ejercer el debido control y las acciones que de él se deriven tal, como legítimamente le corresponde a la sociedad?

CONTENIDOS SUSTANTIVADORES DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

a) La función docente

La puesta en marcha de un proceso evaluador exige en primer lugar, focalizar adecuadamente la dimensión o dimensiones que mejor configuran el objeto o sujeto a evaluar. En nuestro caso, resulta obvio que no tratamos de evaluar al profesor como persona, sino como profesional docente.

Tal como señalábamos anteriormente, consideramos injusto derivar la evaluación del profesorado desde su responsabilización casi en exclusiva de la calidad de la enseñanza (el análisis de la misma debería realizarse desde el marco general de la evaluación del sistema educativo y no de la del profesorado). Su aportación es singular y significativa pero indirecta, si de algo cabe responsabilizarle es, a nuestro juicio, de la calidad del desarrollo de las funciones que le caracterizan como un buen profesional de la docencia.

Pero... ¿cuáles son los contenidos definidores de la función docente? La literatura al uso ofrece numerosos listados de los aspectos que saturan el término y que deberían constituir los indicadores claves en cualquier evaluación de profesores. Muchos de ellos son reiterativos y para evitar repeticiones nos limitaremos a exponer únicamente dos, cuyas presentaciones se nos antojan como complementarias:

Así y tomando como punto de referencia el «rol» profesional de los profesores, Scriven (1988 y 1994) (en Mateo, J. y otros 1995 y Escudero T. 1996) lleva a cabo un análisis detallado y propone los siguientes conocimientos y competencias básicas como los que debe reunir un buen profesor:

1. Conocimiento de la materia:

- a) en las áreas de su competencia.
- b) en materias transversales del currículum.

2. Competencias instruccionales:

- a) destrezas comunicativas.
- b) destrezas de gestión:
 - gestión del proceso.
 - gestión del progreso.
 - gestión de las emergencias.
- c) destrezas de programación y desarrollo:
 - planificación del curso.
 - selección y creación de materiales.
 - utilización de los recursos disponibles.
 - evaluación del curso, de la enseñanza, de los materiales y del currículum.

3. Competencias de evaluación:

- a) conocimientos sobre evaluación de los estudiantes.
- b) destrezas de construcción y administración de pruebas.
- c) clasificación/puntuación/calificación:
 - proceso.
 - resultado.
- d) registro e informe del rendimiento de los estudiantes:
 - conocimiento sobre informes de rendimiento.
 - proceso de información a estudiantes, administradores, padres y otros.

4. Profesionalidad:

- a) ética.
- b) actitud.
- c) mejora.
- d) servicio:
 - conocimiento acerca de la profesión.
 - ayuda a los profesores noveles y colegas.
 - trabajo para las organizaciones profesionales.
 - investigación sobre la enseñanza.
- e) conocimiento de los deberes.
- f) conocimiento de la escuela y su contexto.

5. Otros deberes con la escuela y la comunidad.

Por su parte Schalock y otros (1993) (en Mateo, J. y otros 1995 y Escudero, T.(1996)), ofrece una perspectiva algo distinta, partiendo del análisis de la productividad y la efectividad docente:

- 1) Conocimiento docente: Preparación en aquellas materias relacionadas con su profesión. Materia a enseñar, pedagogía, psicología del desarrollo, etc.
- 2) Destrezas docentes: Medios que los profesores usan para aplicar su preparación para la docencia; métodos y técnicas didácticas, estímulos, etc.
- 3) Competencia docente: Preparación específica para cumplir de manera adecuada con las responsabilidades y las funciones profesionales tales como diseño y planificación docente, motivación de los estudiantes, orientación y control del progreso de los estudiantes, trabajos con los colegas, administradores y padres.
- 4) Efectividad docente: La contribución del profesor a las ganancias de los estudiantes dentro de un área concreta de contenidos, en un cierto periodo de tiempo.
- 5) Productividad docente: La contribución del profesor a las ganancias de los estudiantes en todo el ámbito formativo, en un cierto periodo de tiempo.
- 6) Profesionalidad docente: Seguimiento de una conducta propia de un verdadero profesional de la docencia: cumplimiento profesional, trabajo con colegas, directivos, padres, servicios a la comunidad escolar, integración en actividades de perfeccionamiento profesional, autocrítica profesional, etc.

De forma muy sintética resumiríamos de manera más comprensiva lo anterior, agrupando los contenidos propios de la función docente, en tres grandes áreas:

- a) *Docencia*
- b) *Profesionalidad*
- c) *Servicios a la Comunidad.*

Bajo el primer epígrafe se sitúan a su vez, tres grandes subáreas: el dominio sobre

las áreas de conocimiento a impartir, la cualidad didáctica empleada en la tarea docente y el uso adecuado de los conocimientos de orden psico-pedagógico.

Dentro del segundo gran apartado encontramos toda una gama de actitudes por parte del profesor que pasan por el cumplimiento escrupuloso de sus obligaciones docentes, el cuidado de su formación continua a través de tareas de formación, reflexión crítica, investigación e innovación y el respeto a los fundamentos y actitudes éticas en el ejercicio profesional.

Finalmente cada vez más se entiende que la tarea docente debe trascender a lo puramente escolar, el profesor debe ser un miembro activo en el marco de su comunidad socio-educativa, por ello es habitual el ver situado por parte de numerosos estudios esta tercera dimensión (servicio a la comunidad) como fundamental en la definición de la función docente.

Sin embargo en la cultura real del actual profesorado, el peso o importancia que se concede a cada uno de los contenidos anteriores, es decididamente desigual. Así se desprende al menos del estudio ya mencionado (Mateo y otros 1995), en el que se encuestaron a más de 1.800 profesores de secundaria, pertenecientes a seis comunidades autonómicas (Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco).

En él, ante la cuestión de cuáles son los contenidos que mejor definen la función docente, la categoría más escogida fue la docencia en clase, seguida del cumplimiento de las obligaciones propias (más bien hacen referencia a las rutinarias) del profesor. Aparecen en segundo lugar las tareas de perfeccionamiento e investigación-innovación. Se muestran finalmente muy críticos a incluir, el desempeño de funciones y cargos y los servicios a la comunidad, como elementos constitutivos del constructo.

b) La función directiva

Por otro lado la mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación, para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo y es en la actualidad un hecho aceptado que con la evaluación de la función docente del profesorado no agotamos las posibilidades evaluativas del personal docente.

En los sistemas educativos desarrollados se admite, cada vez más, la importancia y la relevancia de la función directiva y su incidencia en el desarrollo y mejora del sistema escolar en particular y del educativo en general y de aquí la creciente atención que se concede a los procesos de selección, formación y evaluación de los equipos directivos de los centros escolares.

Existe una amplia literatura en torno a las funciones del director, en general se entiende que éstas estarán siempre condicionadas al modelo y a la cultura organizativa donde se insertan. Conviene en consecuencia que el directivo analice y reflexione previamente en torno a las características de la organización en la que actúa, a fin de incidir positivamente en la estructura, en el funcionamiento, en la cultura, en las interrelaciones y en las interacciones de dicho contexto escolar.

En síntesis y de una forma muy descriptiva, podríamos agrupar las funciones directivas en las siguientes (Gairin y Darder, 1994):

Funciones de *planificación* general del centro, que en el caso de nuestro país se concreta en la elaboración del Plan Anual.

Funciones de *organización* que implican fundamentalmente la definición y distribución de tareas, y la asignación de responsabilidades entre los miembros de la comunidad escolar.

Funciones de *coordinación*, armonización y sincronización de la actividad del conjunto de personas con los planes y la asignación de recursos económicos.

Funciones *ejecutivas*, tomar decisiones, dar instrucciones, realizar trabajos, aplicar recursos y solucionar problemas.

Funciones de *control y evaluación* de la eficacia del proceso educativo del centro.

De las funciones anteriores se derivan las competencias que le corresponden al director, y que en el marco de la LOPEG (Ley orgánica para la evaluación y el gobierno de los centros docentes), son claramente establecidas en su artículo 21 y que citamos a continuación:

1) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar del centro y a su Claustro de Profesores.

2) Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.

3) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.

4) Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.

5) Designar al Jefe de Estudios, al Secretario, así como a cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo al administrador, y proponer sus nombramientos y ceses a la Administración educativa competente.

6) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.

7) Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro.

8) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de su competencia.

9) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.

10) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con lo que se establece en la Ley.

11) Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Podríamos sintetizar lo anterior señalando que independientemente del enfoque más burocrático y detallado marcado por el artículo 21 de la LOPEG, coincidimos con las funciones señaladas por Darder y Gairin, aunque encontramos a faltar alguna dimensión que añadimos a continuación, dejándolas concretadas en las siguientes áreas de actividad:

Planificación.
Organización.
Coordinación.
Ejecución.
Evaluación.
Control.
Información.
Animación.

EL PROPÓSITO EVALUADOR

El proceso evaluador precisa ser orientado por el propósito que lo impulsa y lo justifica, en el caso específico de la evaluación del profesorado se reconocen los siguientes:

La mejora de la calidad de la enseñanza.
El desarrollo profesional del docente.
El reconocimiento social y económico de su labor.
El control y la consiguiente petición de responsabilidades.
La selección de profesores.

Es evidente que no todos los elementos mencionados son de la misma importancia y que están totalmente interrelacionados. Cualquier práctica evaluadora acostumbra a incorporar varios de ellos y deberá tener muy en cuenta sus interacciones más significativas.

Así entendemos que la justificación última de cualquier proceso evaluador, desde la perspectiva social, está en la mejora de la calidad de la enseñanza, pero ésta pasa necesariamente entre otros ámbitos, por el desarrollo profesional del docente tanto en su dimensión individual como colectiva.

No hay desarrollo profesional si no se produce simultáneamente un crecimiento personal y de la cultura grupal del colectivo institucional al que se pertenece.

Por otro lado el desarrollo del profesor va generalmente ligado a incentivos que pasan por el desarrollo de la propia carrera profesional y pretenden entre otras cosas, el reconocimiento laboral, social y económico de su labor.

Finalmente es obvio que la evaluación aporta elementos informativos respecto del docente que pueden ser utilizados por la comunidad para su selección o para el control del ejercicio de su función. Los mismos elementos son indispensables en los procesos de autorreflexión y retroalimentación profesional del docente.

Sin embargo, de los diferentes propósitos mencionados y teniendo presente sus interrelaciones, entendemos que en situaciones en la que no hay una tradición consolidada (ni tan siquiera incipiente) no es prudente iniciar los procesos evaluativos direccionados desde todos sus posibles propósitos, a nuestro juicio consideramos como el más nuclear y prioritario el que plantea la evaluación ligada al *desarrollo profesional*.

Orientar los procesos evaluativos desde su perspectiva más formativa abre un sinfín de posibilidades para racionalizar los procesos de mejora del profesor en tanto que profesional y consecuentemente mejorar la calidad de la enseñanza, finalidad última considerada como la más universal.

En la actualidad las administraciones educativas de los países mejor situados respecto del tema, están claramente evolucionando desde la evaluación ligada fundamentalmente al control y a la mejora salarial (pago por méritos o resultados) a la evaluación entendida como un proceso unido al del perfeccionamiento individual e institucional del profesorado y sustancialmente asociado a su desarrollo profesional.

Se configura, en definitiva, la evaluación de la función docente y de la función directiva como uno de los elementos caracterizadores del desarrollo profesional, conectado a la mejora de las expectativas profesionales y al reconocimiento social como base de los incentivos profesionales y sirviéndose de los procesos de perfeccionamiento personal e institucional como los instrumentos básicos de intervención.

Según Riegle (1987) en Mateo J. y otros (1995) y Escudero T. (1996), este desarrollo puede concretarse alrededor de cinco grandes áreas:

1. *Desarrollo instruccional* que enfatiza las destrezas técnico-pedagógicas.
2. *Desarrollo profesional* que enfatiza la mejora personal dentro de su tarea profesional.
3. *Desarrollo de la organización* que enfatiza las necesidades y prioridades institucionales.
4. *Desarrollo de la carrera* que enfatiza la preparación para el ascenso profesional.
5. *Desarrollo personal* que enfatiza la mejora individual en diversas facetas académicas, vitales, relaciones personales, etc.

Cualquier modelo evaluativo del profesorado que pretenda institucionalizarse, deberá tener en cuenta el cubrir las cinco áreas que concretan el propósito genérico enunciado como «desarrollo profesional». Descuidar alguno de estos aspectos provocará inevitablemente desequilibrios y disfunciones en la estructura de cualquier praxis evaluadora que queramos implantar.

NORMAS EN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

El Joint Committee mantuvo para la evaluación del profesorado las mismas normas que las ya propuestas en 1981 para la evaluación de programas, es decir las normas de *legitimidad, utilidad, factibilidad y precisión*.

Las normas de legitimidad hacen referencia a los derechos de las personas afectadas por la evaluación, comprometiendo a que ésta se lleve a cabo de acuerdo a

principios marcados por la ética y la legalidad, actuando siempre en beneficio de los evaluados:

a) Orientación hacia el servicio: la evaluación de los profesores debe estar al servicio de los principios educativos, de los mínimos institucionales, del rendimiento en la acción educativa y del logro de las necesidades educativas de los estudiantes y de la sociedad.

b) Seguimiento de obligaciones formales: se deben acordar y establecer de manera clara los procedimientos bajo los que se lleva a cabo la evaluación.

c) Manejo correcto del conflicto de intereses: se deben identificar los conflictos de interés y tratar de manera abierta y honesta, de manera que no comprometan los procesos y resultados de la evaluación.

d) Uso limitado de los informes de evaluación: debe asegurarse el uso apropiado de la información, limitándola a los individuos con una legítima necesidad de usarla y revisarla.

e) Interacción con los evaluados: se debe tratar a los evaluados de manera correcta y profesional, de manera que se refuerce su autoestima, motivación, rendimiento, etc. y no se perjudique su actitud hacia la evaluación.

Las de utilidad persiguen que las evaluaciones tengan incidencia en la mejora de la actividad profesional de los docentes:

a) Orientación constructiva: debe ayudar a las instituciones y sus profesores a mejorar sus servicios.

b) Usos definidos: se deben identificar los objetivos de la evaluación para planear las cuestiones adecuadas.

c) Credibilidad del evaluador: el proceso debe ser dirigido y ejecutado por personas calificadas profesionalmente de forma que sus informes sean respetados y creídos.

d) Funcionalidad de los informes: deben ser claros y precisos, de forma que sean valiosos para los evaluados y otras audiencias interesadas.

e) Seguimiento e impacto: debe existir un proceso de seguimiento para que los usuarios y los evaluados puedan recibir ayudas para comprender los resultados y actuar en consecuencia.

Las normas de factibilidad proponen la necesidad de una evaluación adecuada, eficaz, eficiente y realista, fácil de utilizar y viable social y políticamente:

a) Procedimientos prácticos: los procedimientos deben producir la información necesaria, minimizando molestias y costes.

b) Viabilidad política: el sistema de evaluación deberá desarrollarse y dirigirse con la colaboración constructiva de todas las partes implicadas.

c) Viabilidad fiscal: se debe proporcionar tiempo y recursos a las actividades de evaluación para que se desarrollen de manera efectiva y eficiente,

Finalmente las normas de precisión exigen que la información evaluativa sea relevante, válida y fiable:

a) Definición del contenido a evaluar: las responsabilidades, los objetivos, las cualificaciones, etc. de los evaluados deben definirse claramente, para que el evaluador pueda determinar criterios válidos de evaluación.

b) Análisis del contexto: la evaluación se realiza en un contexto que condiciona el rendimiento evaluado; aquel debe identificarse y describirse.

c) Descripción de los procedimientos: los procedimientos utilizados deben documentarse para que los evaluados y otras audiencias puedan valorarlos a la vista de los propósitos.

d) Medidas válidas: ajustadas al contenido a evaluar y a su potencial utilización, de manera que las inferencias sobre el evaluado sean válidas y precisas.

e) Medidas fiables: los procedimientos de medición deben ser consistentes y fiables.

f) Control sistemático de los datos: la información debe ser bien guardada, cuidadosamente procesada y mantenida.

g) Control de los sesgos: se debe asegurar la protección contra toda información afectada por cualquier tipo de parcialidad.

h) Control del sistema de evaluación: los procedimientos deben revisarse periódica y sistemáticamente.

En el marco legal del Estado Español, la evaluación del profesorado queda regulada mediante el título III de la Ley orgánica 9/95 (LOPEG) y que en los tres apartados de su artículo 30 especifica lo siguiente:

1. A fin de mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la valoración de la función pública docente.

2. En la valoración de la función pública docente deberán colaborar con los servicios de inspección los órganos unipersonales de gobierno de los centros y, en los aspectos que específicamente se establezcan, podrán colaborar los miembros de la comunidad educativa que determine la Administración correspondiente. En todo caso, se garantizará en este proceso la participación de los profesores.

3. El plan finalmente adoptado por cada Administración educativa deberá incluir los fines y criterios precisos de la valoración y la influencia de los resultados obtenidos en las perspectivas profesionales de los profesores de los centros docentes públicos. Dicho plan deberá ser conocido previamente por los profesores.

PROCEDIMIENTOS, FUENTES Y AGENTES

Cualquier modelo evaluativo del profesorado deberá decidir respecto de una serie de elementos configuradores de tipo estructural y metodológico. A la elección de los contenidos a evaluar, a la selección de los propósitos últimos que justifiquen y orienten todo el proceso y a la elaboración del marco jurídico que legalice el proceso

evaluador, habrá que añadir una amplia variedad de otros ingredientes metodológicos como son los procedimientos, las fuentes y los agentes evaluativos, que deberán ser introducidos en el modelo y deberán ser acordes con los contenidos y con los propósitos del mismo. (Denham, 1987).

En cuanto a los procedimientos o estrategias de recogida de información evaluativa, técnicamente son aceptables todos los que ofrece la metodología actual, no obstante aparecen como más utilizados y hasta nos atreveríamos a decir más idóneos: los cuestionarios, las entrevistas, la observación y los informes hétéro y autoevaluativos.

Respecto de las fuentes, parece razonable la posición de los profesores expresada en el estudio anteriormente mencionado (Mateo y otros 1995), en la que prefieren aquellas provenientes de su entorno más próximo (propio profesor, compañeros y alumnos) que a nuestro entender, deberán ser complementada con análisis de los documentos de trabajo del profesor y observaciones sistemáticas llevadas a cabo por equipos de evaluadores mixtos (internos y externos). En todo caso las informaciones deberían ser cruzadas, las interpretaciones contextualizadas y se debería debatir, incluso negociar, el informe final con el propio profesor.

La LOPEG, señala a los órganos colegiados de gobierno de los centros y a la inspección, como los agentes reconocidos para la evaluación del profesorado, hecho que contrasta con la opinión de los profesores, recogida en el estudio repetidas veces mencionado, en el que expresan su frontal rechazo a ser evaluados por los órganos colegiados del centro, por los padres y por los inspectores. Es la propia ley la que también reconoce el derecho de los profesores a participar en su propia evaluación. A nuestro juicio convendrá encontrar fórmulas de acción conjunta entre los órganos de poder y los profesores a fin de establecer estrategias evaluativas aceptadas por todos, la ley lo permite y el sentido común así lo aconseja.

CONSECUENCIAS EVALUATIVAS

Los propósitos y las consecuencias deben estar convenientemente relacionados, de esta forma se establece la coherencia global del modelo. Si proponíamos el desarrollo profesional como el propósito fundamental para la evaluación y sugeríamos la formación como el instrumento básico de intervención para alcanzarla, las consecuencias deberían orientarse a la consecución de dicho desarrollo profesional, que habitualmente se logra bien sea mediante el reconocimiento de los méritos profesionales contraídos o arbitrando los medios formativos que sean precisos para facilitar la mejora profesional.

La opinión del profesorado respecto a las consecuencias, (expresada en nuestro estudio, ya mencionado anteriormente) es totalmente clara. Consideran convenientes para el conjunto de la acción evaluadora, las consecuencias positivas, no necesariamente las que generan beneficios de tipo individual (p. ej. los sexenios), más bien prefieren las que pueda suponer ayudas económicas de tipo colectivo, o mejor aún las directamente ligada al desarrollo profesional como son: la promoción, o la consecución de tiempo o ayudas para la formación. Por el contrario muestran un rechazo claro a que la evaluación tenga efectos negativos.

LA FORMACIÓN CONTINUADA COMO MODELO DE INTERVENCIÓN

La evaluación moderna exige finalizar el proceso evaluador con un nuevo proceso orientado a la toma de decisiones. Toda evaluación de la que no se deriven consecuencias que faciliten la optimización del objeto/sujeto a evaluar pierde automáticamente todo sentido. No se trata de jugar a elaborar juicios de valor respecto de los demás, sino insertar el proceso evaluador en otro de orden superior que es el que mediante la adecuada toma de decisiones trata de servir desde la mejora de la calidad educativa, a la sociedad a la que se pertenece.

Ya hemos analizado en el apartado anterior las consecuencias que habitualmente emergen del proceso evaluador y volvemos a hacer referencia respecto de nuestra distinción entre la naturaleza del control y de la evaluación. Podemos observar, también, que la mayoría de las posibles consecuencias podríamos distribuirlas en dos grandes grupos: las que se podrían insertar en el marco de la acción controladora y las que podríamos situar en el de la cultura evaluativa.

La aplicación desculturalizada de premios y sanciones no aportan prácticamente nada en la mejora de la calidad de la enseñanza. La aplicación de los mismos principios, pero en el marco culturalizador del desarrollo profesional, aun siendo básicamente elementos claros de control, pueden conllevar mejora y crecimiento personal o colectivo, y aunque lo hagan de forma indirecta, mejorar la mencionada calidad de la enseñanza.

Sin embargo, la plataforma de intervención más sugerida (y sugerente) en la configuración de las praxis evaluativas actuales es la formación continuada. La evaluación en profundidad proporciona elementos racionales de diagnóstico, que permiten focalizar adecuadamente los procesos formativos individuales o grupales, para la mejora personal o institucional, condición indispensable (aunque no única) para la tan apreciada mejora de la calidad educativa. El desarrollo profesional otorga dirección y sentido al proceso a la par que coartada ética para su justificación. La acción armónica de los tres ingredientes, convierten a la evaluación de proceso técnico a instrumento culturalizador.

En la propia LOGSE se señala la importancia de la formación del profesorado como principio fundamental de intervención en la mejora de la calidad del sistema educativo, evidenciando por un lado la conjunción con la evaluación y el desarrollo profesional y por otro la estrecha conexión existente entre la formación del profesorado y las demandas sociales expresadas a través de sus respectivos sistemas educativos.

La formación continuada constituye en sí misma un modelo operativo completo y podríamos caracterizarla con Marcelo, C. (1989, p. 30) como «un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores (en formación o en ejercicio) se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional».

Sparks y Loucks-Horsley (1990), (en Latorre 1994) plantean la existencia de cinco modelos o referentes de formación, ya que no los considera como propuestas cerradas

sino más bien como ámbitos de encuentro entre diferentes estrategias y actitudes y los enuncia y conceptualiza de la siguiente forma:

— *El modelo de desarrollo profesional orientado individualmente.* El proceso formativo que propone se caracteriza porque plantea la necesidad de que sean los propios profesores los que se responsabilicen de él y por tanto son ellos mismos los que determinan sus propios objetivos formativos y las actividades de formación que les permitirán alcanzarlos.

— *El modelo de observación-evaluación.* Este modelo parte del supuesto, que la reflexión y el análisis sobre la propia actuación docente son medios fundamentales para facilitar el desarrollo profesional.

— *El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza.* Este modelo parte del supuesto que es posible conseguir la mejora de la escuela y de la enseñanza si el colectivo de profesores se implica en tareas de desarrollo curricular y de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Implicación que supone que los profesores incorporan nuevas funciones orientadas a la toma de decisiones, a la mejora de la práctica docente a la innovación y al cambio curricular.

— *El modelo de entrenamiento.* En este modelo es el formador el que selecciona las actividades que han de ayudar a los docentes a lograr los resultados esperados. Se supone que los comportamientos o técnicas que implican estas actividades vienen avaladas por un buen número de investigaciones sobre la práctica de los docentes para una enseñanza eficaz. Los resultados esperados siempre tienen presentes la mejora de las concepciones y el pensamiento de los profesores.

— *El modelo indagativo.* Este modelo requiere una priorización por parte del profesorado de las necesidades, lo que se traduce en la identificación de un área de interés. Posteriormente se recoge información respecto de la misma y, basándose en la interpretación de estos datos, se realizan los cambios necesarios en la enseñanza. El nivel de implicación de este modelo en la práctica puede adoptar diversos niveles: individual, en grupos reducidos o de mayor tamaño, pudiendo llegar incluso a afectar a toda la institución.

ACCIONES EVALUATIVAS EN NUESTRO ENTORNO MÁS PRÓXIMO

Para poder analizar con cierta perspectiva las posibilidades de materializar modelos evaluativos con aplicación en la realidad, vamos a hacer un breve recorrido por las prácticas evaluativas más corrientes que se llevan a cabo en nuestro entorno más próximo.

Según la investigación realizada por González, M.C. y otros (1991, 1995) y tal como lo resumimos en Mateo, J. y otros (1995) y Escudero T. (1996), no existe en ningún país de la Unión Europea un solo plan global de evaluación de sus profesores (entendiendo este término en toda su amplitud). Sin embargo reconocen que si existen en estos países una evaluación administrativa periódica para los funcionarios, dentro de los que se incluyen los profesores.

Estas evaluaciones las suelen realizar los directores de los centros y/o los inspec-

res, su orientación es más de supervisión y control que de evaluación en sentido global, aunque en algún caso puede llegar a tener algún efecto en la promoción o retribución del profesorado.

Con los matices apuntados, Francia, Bélgica y Alemania, para profesores menores de 50 años, tienen una supervisión periódica y sistemática de su profesorado, llevada a cabo por directores escolares e inspectores.

Los objetivos perseguidos son variados, pero suelen estar relacionados con el control pedagógico, la planificación de efectivos, el cumplimiento, la aptitud y la dedicación profesional.

La evaluación es individualizada y se apoya en diversas fuentes como son los registros escolares, informes, entrevistas y visitas a clase. Esta evaluación no tiene consecuencias económicas para el profesor, aunque en Francia podría incidir en su ascenso o descenso en el escalafón. En estas evaluaciones el profesor recibe los informes y puede presentar alegaciones a los mismos.

Otros países de la Unión tienen también experiencias similares, aunque no tan generalizadas y sistemáticas. Así por ejemplo en Luxemburgo los inspectores controlan de esta manera el trabajo de los profesores de primaria, no el de los otros niveles. En Escocia existen ciertas experiencias piloto para establecer una evaluación sistemática a todo el profesorado, pero con una mayor orientación formativa.

La evaluación propiamente pedagógica, más centrada en la práctica docente y con orientación formativa, se va abriendo camino en muchos países, en coordinación o independientemente de la evaluación más controladora del cumplimiento docente. En Inglaterra y Alemania existen bastantes experiencias en este sentido, con vocación de extenderse de manera generalizada.

Lo que sí existen en todos los países son procesos de evaluación de los profesores más específicos, en momentos concretos o para determinados fines selectivos y promocionales.

En el Estado Español al igual que en los países de nuestro entorno, tampoco se puede decir que exista un plan sistemático y global de evaluación del profesorado de primaria y secundaria en el sentido aludido anteriormente.

Obviamos aquí el reconocimiento que desde la década de los ochenta se hace de las actividades de formación del profesorado no universitario y de las actividades docentes e investigadoras del profesorado universitario y que se ven incentivadas económicamente con unos complementos de sueldo denominados sexenios en el primer caso y tramos en el segundo.

Sin embargo también existe aquí un cierto movimiento hacia la evaluación del profesorado más pedagógica en términos similares a los observados en la Unión Europea.

La reciente Ley de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros (LOPEG), que tiene rango de orgánica, contempla, tal como ya hemos visto, en su título tercero, la evaluación de la función docente, estando, tal como ya se comentó, encomendada a la Inspección Educativa y a la Dirección de los Centros la responsabilidad básica de llevarla a término. Sin embargo la Ley aún está pendiente de ser desarrollada y normativizada por las diferentes administraciones autonómicas.

PRINCIPIOS Y CONDICIONES PARA LA CONFIGURACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Hemos comprobado que no existen, al menos en el ámbito europeo, experiencias completas y lo suficientemente prolongadas, como para poder extraer conclusiones definitivas acerca de las características posibilidades y límites, que deberían configurar un modelo operativo de evaluación del profesorado, pero si creemos que se han llevado a cabo suficientes aproximaciones como para intuir el camino a seguir, para dotar a la evaluación de un punto de arranque con perspectivas de implantación. Elementos que aportamos aquí a modo de cierre del itinerario que proponíamos al principio.

En primer lugar consideramos que el marco que ofrece la ley orgánica 9/90 puede abrir expectativas fundadamente optimistas, si se aprovechan las experiencias anteriormente mencionadas y se respetan algunos principios sobre los que existe consenso en cuanto a su capacidad de crear unas condiciones iniciales favorables a la generación de cultura evaluativa.

Del análisis de las diferentes propuestas sugeriríamos respetar Al menos las siguientes recomendaciones técnicas:

a) Partir siempre de la existencia de un marco legal que regule y normativice el hecho evaluativo. Su existencia supone, entre otras cosas, el constatar el derecho que asiste a la sociedad a tener un profesorado competente al servicio del sistema educativo y al profesor de disponer de un marco de garantías que protejan sus derechos.

b) Profundizar en la dirección de modelos evaluativos participativos, donde el profesor, tal como ya preve la ley, sea sujeto activo de su propia evaluación.

c) Conectar la evaluación del profesorado a los procesos de formación, de mejora y desarrollo profesional y orientada a los procesos de innovación y cambio institucional.

d) La política evaluadora debe ser clara, conocida y debe tratar de gozar de una amplia aceptación, por lo que requiere mínimamente que el modelo:

- fije en cada caso los contenidos a evaluar.
- determine el propósito de la evaluación.
- señale los agentes evaluadores.
- seleccione las estrategias más adecuadas.
- utilice técnicas rigurosas de análisis e interpretación de la información.
- establezca el tipo de ayudas y consecuencias que se derivarán de la evaluación.
- pacte los modelos de formación y de retroalimentación.

Como recomendación general hay que dejar tiempo al profesorado para que vaya incorporando los elementos de decisión y de mejora surgidos de su evaluación, sin agobiarle con continuos procesos evaluativos. La marcha evaluativa debe hacerse por expansiones concéntricas que van avanzando lenta pero inexorablemente.

Es muy importante conseguir y mantener en todo momento la implicación del profesorado e incrementar su convicción en cuanto a sus posibilidades de crecimiento

y desarrollo tanto personal como institucional y su confianza en los procesos de formación como modelo general de innovación y de cambio.

La administración por su lado debe ofertarle los recursos necesarios para hacer posible el proceso de mejora. En este esquema lógicamente la sanción debe contemplarse como una posibilidad que si bien existe, se sitúa bajo el signo de la excepcionalidad.

Finalizamos este apartado sintetizando las conclusiones a las que llegamos a partir del trabajo de investigación acerca de la opinión de los profesores sobre su propia evaluación (Mateo y otros. 1995). Opiniones que deberán ser tenidas en cuenta, no tanto como elementos determinantes, sino más bien, como condiciones a debatir y considerar a fin de favorecer la generación de un clima positivo, para conseguir que el proceso evaluador supere la cota de lo cualidad puramente técnica y sea también un proceso culturalizador.

a) Los profesores consideran necesaria su evaluación pero entienden que ésta debe formar parte de la evaluación global del sistema.

b) Los profesores opinan claramente que la evaluación debe tener objetivos formativos para el individuo y para el sistema, mientras que mantienen reservas respecto a conectar la evaluación a objetivos de control o de incentivación económica personal.

c) La clase y las actividades directamente relacionadas con ella son los factores que los profesores consideran más importantes para su evaluación. El resto de actividades, incluidas las de formación y servicio, son poco consideradas por los profesores como elementos a tener en cuenta para su evaluación.

d) Rechazan el ser evaluados por agentes externos: sindicatos, padres e inspección. Hay mayor aceptación respecto de agentes próximos al profesor (alumnos, compañeros...).

e) No aceptan los efectos de la evaluación de tipo negativo y valoran escasamente los efectos económicos de tipo individual. Valoran mejor los efectos de promoción y ayudas a proyectos de formación e innovación.

f) Piden clarificación en los objetivos de la evaluación

g) Exigen la confidencialidad de la información evaluativa.

A MODO DE SÍNTESIS

La evaluación del profesorado es un factor esencial en cualquier propuesta de mejora del sistema educativo, sin embargo su operativización es altamente problemática y aún quedan por llegar soluciones satisfactorias en la mayoría de los países de nuestro entorno.

En nuestro país la LOGSE en su artículo 62 ya preveía su evaluación, posteriormente la reciente LOPEG caracteriza en su título III con más detalle el sentido de la misma, señalando específicamente al servicio de Inspección como encargado principal de llevarla a cabo, garantizando en todo caso la participación del profesorado en su propia evaluación.

Dos propósitos fundamentales justifican prioritariamente la evaluación del profe-

sorado, la mejora de la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional del docente. Se entiende que ambos propósitos van íntimamente unidos, así consideramos que el desarrollo profesional entendido armonizado en sus dimensiones individual e institucional concluye necesariamente en la mejora de la calidad de la docencia.

Los modelos evaluativos actuales se construyen a partir de configurar y engarzar elementos de tipo estructural y metodológico. Para diseñar un modelo, desde la perspectiva estructural hay que decidir el propósito (desarrollo profesional...), la orientación (formativa, sumativa...) los conocimientos y competencias a evaluar (dominio de la materia, competencias instruccionales, competencias de evaluación...) los elementos de profesionalidad (servicios a la comunidad educativa...).

Desde la metodológica habrá que decidir en torno a otra serie de ingredientes, como son las fuentes de información, los agentes evaluativos, los procedimientos y estrategias de recogida de información y los procesos de análisis de la misma, así como la orientación paradigmática general que afecta a todos los componentes, pero muy especialmente al enfoque en los procesos de toma de decisiones.

El modelo es la resultante en la práctica de la construcción anterior. En la actualidad, las administraciones educativas de los países más avanzados, están claramente evolucionando desde los modelos evaluativos concebidos fundamentalmente como instrumentos de control, en ocasiones ligados a mejoras salariales (pago por méritos), a modelos que entienden la evaluación como un proceso de desarrollo profesional (individual e institucional) asociado a la formación y perfeccionamiento del profesorado.

Se constituye así el eje formado por la evaluación, el desarrollo profesional y la formación continuada como vertebrador de la mayoría de las modernas concepciones evaluativas de los docentes.

Se perfila por tanto, tal como reconoce la propia LOGSE, la importancia de la formación continuada del profesorado, como elemento fundamental en la mejora de la calidad del sistema educativo y por tanto se reafirma su significación en el eje anteriormente mencionado.

Sparks y Loucks-Horsley nos plantean cinco modelos o referentes de formación permanente que cubren prácticamente todo el espectro de posibilidades formativas. A nuestro juicio se deben primar aquellos que favorezcan simultáneamente al sujeto y a la institución, que comporten mayor nivel de implicación y compromiso del docente con el centro y que conceptualicen al profesor como profesional reflexivo y crítico capaz de adoptar un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

La importancia de la formación continuada, se traduce en la creciente atención que todas las Administraciones Educativas le conceden. Existe una amplia oferta formativa a nivel de todo el estado y de las autonomías con competencias educativas, que va desde la formación dirigida a la generalidad de los docentes y pensada básicamente como instrumento de adaptación a los cambios del sistema educativo, hasta planteamientos más institucionales dirigidos a cubrir necesidades a nivel de un centro tomado en su conjunto.

Con la evaluación del profesorado no se agotan las posibilidades evaluativas del personal docente; en los sistemas educativos más desarrollados se admite cada vez

más, la relevancia de la función directiva, por su clara incidencia en la calidad del sistema escolar en particular y del educativo en general. De aquí el esfuerzo dedicado a los procesos de selección, formación y evaluación de los directivos de centros escolares.

En nuestro sistema normativo y tal como se señala en la LOGSE, los Directores de los centros sostenidos por fondos públicos, son elegidos democráticamente por los Consejos Escolares. Sin embargo es preceptivo para ser candidato a esta elección, el estar previamente acreditados. Las condiciones de acreditación están recogidas en el artículo 19 de la LOPEG. Las funciones y competencias que le corresponden al Director se definen en el artículo 21 de la misma ley y finalmente en el 34 la obligatoriedad de las administraciones educativas de establecer planes de evaluación de la función directiva.

Finalizamos señalando, que cualquier modelo evaluativo que se pretenda implantar, deberá partir de una conceptualización contextualizada en la realidad sobre la que pretende incidir. Deberá conjugar rigor y funcionalidad. Atrevimiento y prudencia. Esmero en el trato respecto de los elementos personales e institucionales a los que afecta e intervienen en el modelo. Incidir en lo formativo. Cuidadoso en lo legal y lo ético, deberá en definitiva superar la frontera de lo técnico para sumergirse en el ámbito de lo cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DENHAM, C.H. (1987). A perspective on the major purposes and basic procedures for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 1, 1, 29-32.
- ESCUADERO, T. (1996). Proyecto docente de Cátedra de Universidad no publicado. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- GAIRIN, J. y DARDER, P. (1994). *Organización de Centros Educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- GIMENO, J. (1993). El profesorado ¿Mejora de la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*, 219, 22-28.
- GONZÁLEZ, M.C. y otros. (1992). *La evaluación de profesores*. Proyecto de investigación. Madrid: CIDE.
- GONZÁLEZ, M.C. y otros (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: MEC-CIDE.
- HARRIS, B.M. (1986). *Development teacher evaluation*. Boston. Ma.: Allyn and Bacon.
- LATORRE, A. (1994). Models de desenvolupament professional del professor. *Temps de Educació*, 11, 59-87, 1^{er}. semestre 94.
- MATEO, J. (1993). *La evaluación del profesorado de secundaria*. Ponencia en el seminario sobre las reformas educativas actuales en España. Su evaluación: metodología y resultados, 26-28 octubre. Madrid: CIDE-UNED-CDLM.
- MATEO, J. (1995). *Avaluació*. Document intern. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- MATEO, J. y otros (1995). *La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión del profesor*. Proyecto de investigación del CIDE. Memoria Final. Barcelona.

- RIEGLE, R.P. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory*, 37, 53-59.
- RUL, J. (1993). *La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistemática*. Conferencia. Actas II Congreso de Inspectores de Educación. Alicante.
- SCHALOCK, M.D. y Otros, (1993). Teacher productivity revised: Definition, theory, measurement and application. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 2, 179-196.
- SCRIVEN, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, 4, 319-334.
- SCRIVEN, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, 2, 151-184.
- SPARKS, D. y LOUCKS-HORLEY, S. (1990). *Five models of staff development*. Oxford, OH: National Staff Development.