

Evaluación Docente y Mejora Profesional. Descubrir el Encanto de su Complicidad

Teacher Evaluation and Professional Improvement. Discover the Charm of its Complicity

María Amparo Calatayud Salom *

Universidad de Valencia, España

DESCRIPTORES:

Evaluación docente
Mejora
Retroalimentación
Autoevaluación
Reflexión

RESUMEN:

Actualmente, nos encontramos en un momento óptimo y crucial, lleno de complejidad y con unas grandes necesidades de progresar y mejorar tras los meses de pandemia vividos tras el COVID-19. Aunque España, es uno de los países en los que apenas se ha abordado la evaluación docente, ésta debería de ir caminando hacia una corriente vinculada con el desarrollo docente, a través de procesos autoevaluativos. La razón de ser de este artículo radica, a través de los comentarios que vamos a presentar, en tratar de despertar la complicidad entre la evaluación docente y su incidencia en la mejora y desarrollo tanto profesional como personal. Si el profesorado descubriera el encanto que conlleva hacer una evaluación docente de calidad, le llevaría a practicarla porque le ayudaría a mejorar su práctica y, en definitiva, a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que es lo que, verdaderamente, nos debería de preocupar como profesionales de la educación. Por tanto, se incidirá en las reflexiones previas para despertar la complicidad entre la evaluación docente y la mejora profesional, se describirán los pilares en los que se ha de fundamentar y el itinerario autoevaluativo para su puesta en práctica.

KEYWORDS:

Teacher evaluation
Improvement
Feedback
Self-evaluation
Reflection

ABSTRACT:

Currently, we are at an optimal and crucial moment, full of complexity and with great needs to progress and improve after the months of pandemic experienced after COVID-19. Although Spain is one of the countries in which teacher evaluation has barely been addressed, it should be moving towards a trend linked to teacher development, through self-evaluation processes. The *raison d'être* of this article lies, through the arguments that we are going to present, in trying to awaken the complicity between teacher evaluation and its impact on both professional and personal improvement and development. Without a doubt, if teachers discovered the charm of doing a quality teacher evaluation, it would lead them to practice it because it would help them improve their practice and, ultimately, improve the learning processes of students, which is what, truly, we should be concerned as education professionals. Therefore, the previous reflections will be influenced to awaken the complicity between the teacher evaluation and the professional improvement, the pillars on which it has to be based and the self-evaluation itinerary for its implementation will be described.

CÓMO CITAR:

Calatayud, A. (2021). Evaluación docente y mejora profesional. Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 87-100.

<https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005>

*Contacto: amparo.calatayud@uv.es

ISSN: 1989-0397

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 21 de agosto 2020
1ª Evaluación: 3 de noviembre 2020
2ª Evaluación: 15 de diciembre 2020
Aceptado: 22 de diciembre 2020

1. Introducción

A estas alturas del siglo XXI en el que nos encontramos nadie duda porque así lo avalan tanto las investigaciones como los informes internacionales recientes como, por ejemplo, PISA, TIMMS, PIRLS, TALIS, etc. que el factor más importante para la calidad de la enseñanza es la calidad del profesorado. Calidad que no puede existir sin mecanismos de evaluación. Este binomio entre evaluación y desarrollo profesional es indisociable. A pesar de su relevancia existe una gran reticencia entre el profesorado en su puesta en marcha. Algunas de las preguntas que nos cuestionamos inciden en: ¿por qué existe entre el profesorado una alergia hacia la evaluación docente?, ¿cuáles son las razones que inundan esta cultura de aversión y rechazo hacia la evaluación?, ¿por qué no entienden el valor formativo y de mejora que tiene?, etc.

Ahora bien, la evaluación docente no es la panacea ante todos los desafíos con los que se enfrentan los sistemas educativos. Si bien como señala Jornet (2019), “un nuevo modelo de escuela es posible, pero para llegar a él hay que aclarar previamente en qué sociedad vivimos y cómo queremos vivir los próximos años, al menos” (p. 4), también es cierto que, a continuación de estas palabras, se añadiría que, necesariamente, hay que apostar por evaluar la escuela que tenemos en estos momentos para comprender sus fortalezas y debilidades que faciliten radiografiar la escuela que queremos en el escenario actual y, lo más importante, qué hacer y cómo para llegar a alcanzar este ideal. Como docentes, es nuestra obligación reflexionar qué sociedad queremos y diseñar evaluaciones que sean coherentes con esa sociedad (Murillo e Hidalgo, 2015).

Indudablemente, no es posible mejorar sin evaluar y, por lo tanto, es evidente que la evaluación del docente ha de estar presente en la mejora de los centros educativos, porque ella en sí misma garantiza de aprendizaje, diálogo, comprensión, mejora y desarrollo profesional y personal. De ahí, su exigencia y necesidad en aras a su complicidad con el cambio e innovación.

Estamos de acuerdo con Murillo e Hidalgo (2016) en que es posible una evaluación docente diferente, una evaluación que contribuya a que los profesores y profesoras trabajen para construir otro sistema educativo que ayude a una sociedad mejor y, por supuesto, como se justificará, posteriormente, esto pasa por impulsar una reflexión profunda de la práctica docente.

2. Reflexiones previas para despertar la complicidad entre la evaluación docente y la mejora profesional

La evaluación docente es, quizás, unos de los pilares del sistema educativo que más reflexión y discusión requiere para lograr un consenso mínimo y suficiente que permita al sistema avanzar hacia la mejora profesional. Pero, antes de embaucarse en ella, el profesorado debería de reflexionar sobre cinco cuestiones que consideramos que son, especialmente, relevantes:

2.1. La Primera Reflexión se centraría en aspectos que tienen que ver con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes

El profesorado está acostumbrado a evaluar al estudiante, exclusivamente, y sobre esa cultura evaluativa fundamenta su quehacer profesional y el sentido que le da a la educación, la enseñanza, el aprendizaje, etc. Es importante que nos preguntemos sobre cuestiones que tienen que ver con: ¿cómo realizamos el proceso de evaluación a nuestros estudiantes?, ¿qué sentido tiene la evaluación?, ¿qué funciones presenta?, ¿a quién sirve?, etc. Las posibles respuestas determinarán el sentido y funcionalidad que para nosotros tiene la evaluación de la práctica docente. Premisas que se podrían sistematizar en la siguiente frase: “Dime cómo evalúas a tus estudiantes y te diré que concepción tienes de la enseñanza y de la evaluación de la docencia”.

A este respecto quisiera señalar que, tradicionalmente, la evaluación educativa se ha considerado un hecho puntual en el proceso de enseñanza, con la finalidad última de certificar, a través de una calificación, el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. La evaluación se ha equiparado a conceptos como medición, clasificación, calificación, etc. (Calatayud, 2000, 2007). Funciones que ya no representan las acciones primordiales a las que ha de servir la evaluación. En la actualidad, el énfasis se encuentra en el

aprendizaje de los alumnos y en la evaluación como una valiosa herramienta capaz de dar respuesta a las necesidades de las distintas personas implicadas en el proceso educativo y de ofrecer una información detallada sobre su desarrollo. En este sentido, la evaluación se sitúa al servicio del aprendizaje, dado que éste es el mejor modo de ayudar a los estudiantes a aprender y a ser capaces de valorar el propio progreso académico y el desarrollo de sus capacidades personales. Para ello, la evaluación ha de dejar de representar una acción al margen del proceso educativo para convertirse en una situación habitual en la actividad escolar, en un elemento verdaderamente integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Calatayud, 2019).

2.2. Segunda Reflexión: ¿Por qué creemos que es necesario evaluar la práctica del profesor/a? ¿Cuáles son las razones que emergen para la cristalización de la evaluación docente?

Si no se está convencido/a de que la evaluación nos va a ayudar a mejorar, a detectar los puntos fuertes o débiles de nuestra actuación, nos va a hacer crecer profesional y personalmente, vale más que no la realicemos. Estamos convencidos y convencidas y, además, así nos lo ha demostrado nuestra experiencia profesional que si la evaluación no nace de una necesidad intrínseca del propio docente difícilmente puede ayudarlo a mejorar. La característica más importante que hace del docente un buen profesional es su capacidad para reflexionar sobre su propia práctica y, así, poder desarrollar estrategias para la mejora de su actuación. En este sentido es relevante destacar las palabras célebres de Einstein al señalar que lo que enseña no es la experiencia sino lo que, verdaderamente, enseña es la reflexión sobre ella. Por tanto, apostamos como señalan Méndez-Núñez y Murillo (2017) por la consideración del docente como un intelectual crítico y transformativo que reflexiona, aprende, diseña, construye y actúa con otros colegas y con los y las estudiantes para la mejora de la práctica docente.

Indiscutiblemente para mejorar la docencia es necesario evaluarla. Puesto que evaluar significa ser consciente de la realidad para transformarla en una mejora común. Pero realmente, ¿cuáles pueden ser las razones emergentes para la cristalización de la evaluación docente, en el escenario actual? En estos momentos, todas las direcciones apuntan hacia la evaluación del profesorado otra cuestión es como señala Bolívar (2009) cómo hacerlo en formas que motiven a los que ya lo hacen bien y, a la vez, contribuyan a mejorar aquellos centros y docentes que consiguen bajos niveles en su alumnado. En este sentido, nos encontramos con el dilema tantas veces planteado de “actuar por presión externa (control de resultados) o por compromiso e implicación interna (autoevaluación)” (p. 5).

Existen numerosos condicionantes acerca de las razones que, en la actualidad, están emergiendo con respecto a la evaluación. Para Bolívar (2009) muchas de estas razones se dirigen hacia dos escenarios diferenciados pero muy relacionados entre ellos: a) el incremento de la presión externa (descentralización y responsabilización de las escuelas, evaluaciones externas, orientación mercantil y competencia para conseguir alumnos, objetivos de la Unión Europea, etc.) y b) se reconoce que las escuelas y su profesorado tienen un grado de responsabilidad en el aprendizaje de los estudiantes, aun cuando haya otros factores asociados (gasto en educación, recursos disponibles, contexto sociocultural, etc.).

Tomando en consideración las aportaciones de Manso (2019), Jornet (2019), Murillo e Hidalgo (2016), Bolívar (2009), Kellegan, Stufflebeam y Wingate (2003), Pearlman y Tannenbaum (2003), Hernández y Sarramona (2002), Mateo (2000), See Murray (1997), Aylett y Gregory (1996), Seldin y Associates (1995), Nevo (1994), Villa y Morales (1993) Haertel (1991) y Natriello (1990), entre otros, si tuviera que incidir en las funciones que representa la evaluación, en estos momentos, las clasificaría en las siguientes:

a) Función de mejora de la práctica docente (la función genuina de la evaluación)

La evaluación promueve un mejor conocimiento de la práctica docente con el objeto de impulsar iniciativas que contribuyan a una enseñanza de mayor calidad. Para ello, la evaluación ha de ser entendida como un proceso de reflexión sobre la práctica, mediante el cual, los protagonistas conocen con profundidad el porqué de sus acciones. El proceso puede estar impulsado y facilitado por agentes externos, pero siempre tiene como finalidad la valoración crítica de la planificación y de la acción educativa de una comunidad escolar en su contexto de trabajo. Por tanto, la evaluación es entendida como formación y como proceso para aprender, para mejorar la acción educativa. Convirtiéndose en un factor decisivo para el cambio y la innovación de la docencia. Estamos de acuerdo con Jornet (2019) cuando afirma que “si utilizamos la

evaluación en un marco formativo para la mejora del profesorado, tenemos un gran potencial de cambio e innovación” (p. 3)

b) La evaluación como garantía de calidad de la práctica docente

La evaluación ejercida como actividad regular y sistemática tiene que facilitar el conocimiento del nivel de actuación profesional y para poder proteger al alumnado de posibles negligencias (Gimeno 2009; Hernández y Sarramona, 2002).

c) La evaluación docente como elemento decisivo en el proceso de revisión interna de los centros (mejora institucional)

La evaluación docente puede contribuir a mejorar el conocimiento y diagnóstico de la calidad de un centro favoreciendo el proceso de revisión interna sobre el funcionamiento del mismo e incluso posibilitar la implantación de medidas que puedan mejorarlo. Por lo tanto, la información suministrada por la evaluación puede favorecer que en el centro se puedan desarrollar planes de formación, de mejora, etc., así como también, puede facilitar un mayor diagnóstico de las necesidades de formación del claustro de profesores, etc. (See Murray, 1997). Como señala Jornet (2019) “la vinculación de las evaluaciones con planes de formación realistas es fundamental para dotar de utilidad a la evaluación y para que no caiga en ser una mera opción de gestión administrativa” (p. 5)

d) Función informativa y de rendición de cuentas

Como señalan Marchesi y Martín (2000), la evaluación también cumple la función de hacer públicos los resultados y el funcionamiento del centro para que éstos sean conocidos por la comunidad educativa y el conjunto de la sociedad. Siendo el objetivo de ello orientar las opciones posteriores de los distintos sectores de la comunidad escolar. Pero en realidad, hay pocas evidencias de que el rendimiento de cuentas del profesorado provoque, por sí mismo, una mejora de los resultados educativos. Así mismo, la publicación de los informes del rendimiento de centros no es por sí solo un mecanismo que genere la mejora.

Cada vez más, la responsabilidad social del dinero público empleado en la escuela, exige un rendimiento de cuentas ante los agentes sociales. Agentes que exigen una responsabilidad desde la esfera del poder y desde los derechos de los usuarios en una democracia. Ahora bien, las políticas educativas están empleando el rendimiento de cuentas dentro de una estrategia de cuasi-mercado como señala Bolívar (2008), donde se trata de presionar al profesorado para mejorar, cuando no de dar criterios a los clientes para elegir centros (otro modo de presión). Este es el sentido que

suele tener hacer públicos los resultados, estableciendo una clasificación entre escuelas. En estos casos, aparte de no ser ética, distrae a los estudiantes del mejor aprendizaje y a los profesores de la mejor enseñanza, para concretar a ambos en lo que piden en las pruebas. (Bolívar, 2008, p. 64)

El creciente interés por este movimiento que surgió en un contexto cultural anglosajón, a mediados de los años 70 se puede explicar por razones preferentemente sociohistóricas, señalando una serie de factores que condicionaron su aparición, como pueden ser: las severas presiones económicas, el aumento de la desconfianza entre los profesionales en general y, sobre todo, la razón para llevar a la opinión pública los problemas educativos que hasta el momento estaban restringidos al ámbito estrictamente profesional (Laffitte, 1994; Webster y Mendro, 1995). Si bien, un servicio público ha de ser evaluado también, en los últimos tiempos en Europa, a partir del caso inglés, como señala Bolívar (2008) se está poniendo al servicio de un rendimiento de cuentas a los clientes en una lógica mercantil. Y, por tanto, articular ambas lógicas (mejora y resultados, formativa y sumativa) es el reto de toda evaluación docente.

Hay que matizar que se trata de un movimiento como señalan McCormick y James (1996); Webster y Mendro (1995); Epstein (1993); Johnson (1991); Ball (1990), más propio de políticas conservadoras, cuyas preocupaciones entre otras, radican en torno a los estándares educativos y, sobre todo, en la necesidad de mejorar la calidad, aludiendo al buen rendimiento del alumnado. Es uno de los lemas más presentes en las políticas educativas actuales. En realidad, es un movimiento que si bien, en su origen, hacía referencia a aspectos económicos y presupuestarios, más asociado al control y a la transparencia del gasto, es en los últimos tiempos cuando realmente se ha ido desplazando hacia un significado más político, entendiéndo-

dose según Tiana (1996), como el derecho que la sociedad y las autoridades tienen a recibir información sobre la actuación y el rendimiento de determinados agentes responsables de áreas o asuntos en torno a los que existe un interés válido y legítimo por parte de otros agentes sociales. Concretamente, en el ámbito educativo, existen diversos modelos de rendición de cuentas que presentan en su trasfondo el deseo de atender a la clientela de la educación (Kogan, 1986; Pearlman y Tannenbaun, 2003; Wagner, 1989).

En este sentido, la rendición de cuentas como proceso en el que los sujetos que forman parte de organizaciones rinden cuentas periódicamente de las tareas educativas realizadas, ante cualquier organismo que tiene poder y autoridad (administración), etc. constituye la razón de ser del movimiento *accountability*. Concretamente para Martín Rodríguez (1988), dicho concepto se asienta en dos principales premisas: a) la escuela debe dar cuenta de su acción y b) los no profesionales de la educación deben tener la oportunidad de intervenir en la política educativa local e institucional. A simple vista, dicho movimiento puede considerarse como un elemento básico de las democracias políticas, en la medida en que los gobiernos son los responsables ante los parlamentos, etc. y al igual que ocurre en la industria, se debe de responder ante los accionistas por las decisiones tomadas por la dirección. (Carnoy, Elmore y Siskin, 2003; McCormick y James, 1996).

e) La evaluación como incentivo profesional de los docentes

Es importante tomar en consideración que la evaluación no se utiliza solamente con propósitos de mejora o comprobación de resultados, sino también se emplea como control, motivación o para ejercer la autoridad. Así, los profesores pueden utilizar la evaluación para la motivación de los estudiantes o los centros echar mano de la evaluación interna y externa para ofrecer una buena imagen a los clientes en el caso de los sistemas educativos en que los padres tienen derecho a elegir el centro donde estudiarán sus hijos.

Desde una visión crítica, Darling-Hamond (1994) argumenta que una política externa de evaluación de estudiantes, centros o profesores sólo puede legitimarse desde la postura de ofrecer apoyos para la mejora de la enseñanza. En este caso, la evaluación es usada para ofrecer a los profesores informaciones prácticas sobre el aprendizaje de los alumnos/as y proveer información para que la comunidad escolar se comprometa con “un proceso recursivo de autorreflexión, autocrítica, autocorrección y autorrenovación” (Darling-Hammond, 1994, p. 26). Esta misma autora (1994, p. 415) expone que el éxito de las políticas de evaluación dependen principalmente de: “1) que movilice efectivamente políticas curriculares y de desarrollo profesional del profesorado que fomenten una enseñanza de mayor calidad; 2) la eliminación de frustraciones y barreras que cercenan la posibilidad de una buena práctica docente; y 3) la provocación y estímulo de estrategias de indagación colectiva en las que estén implicados los profesores y otros educadores en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

La evaluación del docente puede convertirse como ha ocurrido en otros países, especialmente en Gran Bretaña y EE.UU, en un procedimiento para retener a los profesores más capaces mediante sistemas como la promoción o la incentivación salarial. En España hoy por hoy, los sistemas de motivación que se utilizan son los sexenios, concesión de licencias de estudios, etc. Como demuestra la experiencia en otros países el cobro de determinados complementos (pago por rendimiento) suele generar conflictos importantes entre el profesorado.

f) Función para la toma de decisiones y control administrativo (decisiones sobre el status escolar o institucional)

Es necesario obtener datos para controlar si los centros cumplen los objetivos marcados, así como también para orientar las decisiones de la Administración Educativa. Aunque como señala Bolívar (2009), es dudoso que la evaluación del profesorado, por sí misma, pueda provocar acciones que incrementen los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Enlazando con esta función también se evalúa a los centros para contrastar y ser comparados mediante la aplicación de pruebas estándares de rendimiento de los estudiantes. Aunque, por supuesto, cada contexto escolar es diferente, se supone que los profesores han de perseguir la consecución de unos rendimientos mínimos en todos los discentes.

En definitiva, la evaluación de la práctica docente puede y tiene varias finalidades, bien desde una vertiente formativa (la mejora docente) o sumativa (rendimiento de cuentas). Ahora bien, lo que sí que está

claro es que es necesaria puesto que el profesorado de los centros escolares ha de responder del servicio educativo que ofrecen y de los resultados alcanzados. En este sentido como señala Bolívar (2009), una evaluación de la práctica docente, unida a la evaluación de centros tiene dos grandes metas que, aunque opuestas a menudo, no tienen por qué serlo: a) “dar cuenta del funcionamiento de un servicio público y de la labor de sus profesionales, velando por una equidad del sistema y b) proceso de aprender mediante autoevaluación de equipos docentes, de la propia práctica para mejorar la acción educativa. Su punto débil es que exige el compromiso y apropiación de los implicados” (p. 7).

Ahora bien, si tuviéramos que resumir todas las funciones que, en la actualidad, cumple la evaluación del profesorado, tras la revisión de la literatura especializada al respecto, mencionaríamos las siguientes: el desarrollo profesional de los docentes, el control de su cumplimiento profesional, el reconocimiento social de su labor, la incentivación personal, las ayudas a determinados proyectos y actividades, la promoción profesional, la selección de cargos y responsables docentes, la mejora de la calidad de la enseñanza, la rendición de cuentas, la autocrítica del profesorado, el establecimiento de sanciones y la selección de profesores. Funciones que confluyen con las que presenta Manso (2019) “ofrecer información sobre su rendimiento, adjudicar bonificaciones o gratificaciones, permitir la progresión salarial y valorar la posibilidad de promoción” (p. 4).

2.3. Tercera reflexión: ¿Están preparados los docentes para ser evaluados?

En líneas generales los profesionales de la educación son reacios a ser evaluados. Existen varias reacciones al respecto: miedo, actitud de defensa, rechazo, resistencia, aceptación, participación e implicación, etc. Es un tema que despierta una enorme reticencia entre los docentes. Entre otras razones porque son muchos los profesores que entienden todavía al alumnado como el único objeto a evaluar. La evaluación se percibe realmente como una actividad de examinar y calificar el rendimiento de los estudiantes más que otros elementos o dimensiones de los procesos educativos. Por tanto, predomina un enfoque sancionador, controlador y de fiscalización hacia todo aquello que tenga que ver con la evaluación. Los docentes sienten miedo y angustia frente a la utilización de la información obtenida por el evaluador (Hernández y Saramona, 2002). Así como también, temen a la evaluación docente por el conflicto que ésta puede provocar en el profesorado respecto a su necesidad interna de seguridad y porque ésta sea percibida por muchos docentes como un ataque a su autonomía profesional (Martín-Moreno Cerrillo, 2006). Siendo, muchas veces, un problema más de actitud, de voluntad y de falta de formación, entre otros.

2.4. Cuarta reflexión: ¿Se cuenta con un equipo de docentes en el centro educativo con los que se pueda intercambiar puntos de vista y consensuar una mínima cultura evaluativa?

Se parte de la idea de que es necesario, por lo menos, asumir estos dos aspectos para intentar despertar la complicidad entre la evaluación docente y la mejora profesional. Por una parte: a) delimitar la cultura de trabajo del equipo de profesores. Cultura que ha de basarse en la colegialidad y la colaboración entre sus miembros, lo cual presupone una visión abierta al cambio y en la que los valores como la franqueza, la honestidad, el compromiso, el respeto, la apertura, la tolerancia, etc. formen parte de la cultura del equipo. Y en las que se promuevan verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje en la que se reflexiona conjuntamente sobre los aspectos mejorables de la práctica docente implicando para ello una cultura de mosaico-móvil, frente a una cultura balcanizada e individualista. Y, por otra parte: b) definir una mínima cultura evaluativa en la que todos tengan claro el por qué se va a hacer, cómo vamos a iniciar la evaluación, qué requisitos son necesarios, con qué dificultades nos vamos a encontrar y cómo las vamos a poder ir superando, etc. Adelantamos que algunas de estas estrategias serán explicitadas a lo largo de este artículo.

Pero quizás, ahora sea el momento de delimitar lo que se entiende por cultura evaluativa. Por cultura evaluativa entendemos el conjunto de creencias, valores, actitudes hacia la evaluación como valor formativo para la mejora del profesorado para ayudarlo en sus procesos de desarrollo profesional y personal. Además, crear cultura evaluativa como señala Jornet (2019), “no se basa únicamente en el hecho de hacer evaluación o utilizarla para diversos propósitos, sino en estudiarla (investigar sobre ella, mejorar la calidad de sus procesos) y advertir a los usuarios y colectivos implicados en las evaluaciones de los límites y

utilidad real que poseen, para intentar asegurar su validez y consecuencias, es decir, que sean útiles para lo que se diseñaron” (p. 3).

2.5. Quinta reflexión: ¿Por qué modelo de evaluación docente optar?

Numerosas investigaciones internacionales realizadas acerca de los diferentes modelos de evaluación docente han evidenciado una gran variedad de modelos. En concreto, siguiendo a Manso (2019) y a Moss (2015), se destacan tres tipologías: modelos de valor añadido, de evaluación entre iguales y en base a marcos externos.

Los modelos de valor añadido consisten básicamente en comparar al mismo docente en tiempos distintos para observar su evolución como profesional. En este modelo, se utilizan básicamente instrumentos relacionados con el portafolio docente. En cambio, los modelos de evaluación entre iguales son aquellos que se hacen entre docentes de un mismo centro o de centros educativos similares a través de instrumentos basados en la observación entre iguales. Y finalmente, el modelo en base a marcos externos que es el modelo “que determina criterios de evaluación externos y objetivos y que suelen ser los que principalmente se utilizan por las administraciones públicas” (Manso, 2019, p. 2). Indudablemente, los marcos de competencias profesionales serán ejemplos de estos últimos modelos.

Si todos estos modelos expuestos son sumamente importantes, creo que hay uno al que no se ha aludido que es el modelo autoevaluativo. Este es uno de los modelos que más puede contribuir a una mejora profesional de la práctica docente como, después, justificaré ya que es el modelo por el cual vamos a optar para despertar la complicidad entre evaluación docente y mejora profesional. Puesto que su concepción incide en la posibilidad de detectar las fortalezas y debilidades de la práctica docente con el objeto de diseñar estrategias oportunas de mejora.

3. Pilares básicos que permiten definir el modelo de evaluación docente instaurado en procesos de autoevaluación

Se parte de la premisa de entender la autoevaluación como instrumento de mejora y desarrollo profesional dado que al proporcionar al profesor conocimientos, le ayuda a comprender más y mejor la actividad educativa realizada, convirtiéndose en instrumento de comprensión, diálogo, cambio e investigación. Evaluación que ha de ayudar a que el docente descubra cómo puede mejorar su práctica; en definitiva, cómo puede mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, esta tipología evaluativa necesita de unos pilares. A continuación, vislumbramos los siguientes:

- *Cambio en el estatus del error, como fuente de aprendizaje.* Siempre el error se ha penalizado y se ha visto como algo negativo y a eliminar. El error forma parte de la condición humana y, como tal, hay que identificarlo, asumirlo y, lo más importante, nos debe de hacer cuestionar sobre lo que hay que hacer para superarlo y aprender para situaciones inmediatas o futuras para mejorar la práctica docente (Sanmarti y León, 2020).
- *El rescate del feed-back como mejora constante.* Se plantea la necesidad de una retroalimentación formativa constante sobre lo que hacemos bien y lo que observamos que podemos mejorar de nuestra práctica docente a partir de la retroalimentación que nos proporcionen los estudiantes o los profesores-colegas, etc. Esta retroalimentación promueve la motivación a mejorar, ayuda a tomar decisiones y, lo más importante, estimula en el docente las habilidades de autoconocimiento y metacognición.
- *Funcionalidad con iniciativa para la toma de decisiones.* Las actividades de evaluación de la práctica docente han de ofrecer oportunidades para ayudar al docente a tomar decisiones fundamentadas y estratégicas con el objeto de desarrollar un juicio evaluativo que permita el aprendizaje y la mejora de su *praxis*.
- *Secuencial.* Supone el incidir en organizar un conjunto de actividades evaluativas que estén conectadas entre sí para conseguir evidencias que posibiliten aprender de los errores. Ello su-

pone establecer un hilo conductor coherente entre todas las actividades diseñadas para tal fin (registros, protocolos, portafolio docente, diario de aprendizaje, etc.).

- *Activa.* Cada vez estoy más convencida de que es necesario involucrar a los estudiantes en la evaluación de la práctica docente. Que mejor que ellos, son quienes disfrutan o padecen cada día a los docentes y conocen mejor su práctica y son los que nos pueden ayudar a explicitar en qué aspectos han de mejorar. Un uso de formas de evaluación participativas y en las que se involucre al estudiante, a través de la autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, etc. son la clave del éxito para proporcionar oportunidades de mejora al profesional. Estamos de acuerdo con Alcaraz, Fernández y Sola (2012) en que la evaluación del alumnado en la evaluación de la docencia se convierte en un recurso fundamental para comprender la realidad educativa, al tiempo que es sumamente útil para rediseñar el trabajo que se hace en el aula, sirviendo, a su vez, como una herramienta de desarrollo profesional.
- *Implementar en la función docente la cultura de la autoevaluación.* La cultura autoevaluativa tiene que formar parte inherente a la función docente, dado que la revisión sobre, en y durante la práctica docente ayuda a la reflexión crítica y a buscar alternativas para la mejora.
- *Una evaluación que plantea la necesidad de evaluar también lo positivo y no sólo lo negativo,* para motivar y reconocer que hay aspectos que los docentes hacen “bien” pero hay otros que son mejorables.
- *Focalizada en aspectos de la práctica docente relevantes.* Es decir, tratar de identificar ámbitos de reflexión sobre la práctica docente, aspectos o dimensiones necesitados de mejora. Hay que concretizar los aspectos sobre los que se quiera reflexionar porque quien pretende evaluar toda la práctica docente, termina no evaluando nada.
- *Abierta y Colaborativa.* Una evaluación colegiada, de equipos de docentes, superando la visión individualista. Esa participación va a implicar que los profesores se cuestionen, por ejemplo, las siguientes preguntas de sentido común: ¿qué está sucediendo aquí?, ¿estamos haciendo lo que nos proponemos?, ¿estamos consiguiendo lo que buscamos?, ¿estamos consiguiendo precisamente lo contrario?, ¿por qué?, ¿cómo podemos mejorar lo que estamos haciendo?, ¿sirve para algo o para alguien?, etc. Concretamente, Smyth (1989) sistematiza una serie de cuestiones básicas para que el profesor utilice la autoevaluación de la práctica docente como vía para la comprensión e innovación de la enseñanza. Dichas cuestiones son:
 - ¿Qué es lo que hago? Descripción.
 - ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto? Inspiración.
 - ¿Cómo llegué a ser de esta forma? Confrontación.
 - ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? Reconstrucción.

Preguntas que ayudarán a poner en tela de juicio la propia enseñanza, a planificar el propio desarrollo profesional del docente y, por consiguiente, a incrementar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en los Departamentos Didácticos, en los ciclos, en los claustros de los institutos, etc. Como decía el célebre Tierno Galván: la sabiduría está en las preguntas, sólo cuestionando nuestra práctica podremos mejorarla.

- *Diversidad de métodos evaluativos para evaluar la práctica docente.* En este sentido, se apuesta por diferentes instrumentos para evaluar la práctica, además de la autoevaluación, como, por ejemplo: el portafolio docente, el diario de aprendizaje, las rúbricas autoevaluativas, los diálogos reflexivos, la evaluación compartida con colegas, etc.
- *Diseñar espacios de tiempo evaluativo.* Con esta premisa se quiere hacer referencia a la necesidad de encontrar espacios y tiempos para la reflexión crítica sobre la práctica docente bien de forma individual o colectiva. El pararnos a pensar el por qué hacemos lo que estamos haciendo y cómo lo podemos mejorar es sumamente importante en esta vorágine de escenario educativo

en el que estamos viviendo reinado por las prisas y la falta de tiempo para promover una reflexión crítica y constructiva.

En general, podemos comentar que cada uno de estos pilares están íntimamente relacionados y ofrecen garantías de éxito para entender y practicar la autoevaluación como un recurso de investigación y de mejora profesional

4. La autoevaluación docente, una estrategia cómplice con la mejora profesional

La autoevaluación se entiende como el modelo que ofrece más posibilidades, compromiso, información, etc. para ayudar al docente a detectar los puntos fuertes y débiles de su práctica y tomar decisiones sobre ella con la intención de mejorarla. Como señalan los autores Airasian y Gullickson (1998, p. 68.), “la autoevaluación del profesorado es un proceso en el que los docentes formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos”. Además, la autoevaluación puede estimular la motivación para el cambio más que ningún otro sistema de evaluación, puesto que son los mismos profesores los que analizan y valoran los aspectos débiles descubriendo orientaciones para la mejora. Es ese aprender reflexivo, individual o colectivo el docente fundamenta su desarrollo profesional.

Para caminar hacia esa cultura autoevaluativa se necesita desarrollar acciones y estrategias encaminadas a convertirla en factor decisivo para el cambio, la innovación y el apoyo a la mejora docente. Para ello es esencial, como señala Nevo (1994) que el profesorado cambie la imagen que tiene de la evaluación: de la creencia de la evaluación como algo en contra del profesorado hacia una imagen de la evaluación más constructiva y de mejora. Pero, necesariamente, hace falta no sólo formación sino también compromiso, aceptación y, sobre todo, la participación e implicación de los docentes. Se trata, por tanto, como afirma Haertel (1991) de potenciar un cambio de cultura desde un enfoque burocrático de la evaluación a un enfoque más profesional que incida en la evaluación de la docencia como proceso sistemático para la mejora educativa.

Recuperar el valor genuino por la autoevaluación pasa por el reconocimiento de ésta como: a) reflexión del profesor sobre sus éxitos y fracasos, y basándose en esta reflexión modificar su forma de enseñar, de evaluar, etc.; b) evaluación del profesor hecha por y para él; c) herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de su actuación en el aula; y d) instrumento para poder identificar cuáles son sus necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional (Calatayud, 2008).

5. Itinerario autoevaluativo para poner en práctica su complicidad con la mejora profesional

Partimos de la base de que la autoevaluación, hoy por hoy, es uno de los instrumentos más necesarios para la mejora profesional ya que busca la comprensión de lo que ocurre en el aula con el objeto de retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorarlo. Además, como señala Bolívar (2009), si la autoevaluación fuera una práctica extendida, no se requerirían evaluaciones externas que es la tendencia a la cual estamos abocados, en la actualidad, puesto que como él plantea “la evaluación del desempeño docente está en las agendas políticas de mejora, llegando a configurarse como la nueva ortodoxia del cambio educativo” (p. 6).

En palabras de Santos Guerra (1998), “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad” (p. 156). Por tanto, dada la relevancia que presenta este modelo evaluativo para tratar de desvelar la complicidad entre mejora tanto profesional como personal, a continuación, se va a presentar el itinerario autoevaluativo para poder hacer realidad dicha propuesta. Itinerario que nace desde la práctica, como docente en la Escuela pública y como profesora titular de Universidad en España, para la práctica.

Decálogo del itinerario autoevaluativo:

1. En primer lugar, hay que tratar de redefinir lo que verdaderamente significa “práctica docente”. Para ello, nos debemos de cuestionar aspectos que tienen que ver con: ¿Qué es lo que estoy haciendo?, ¿A qué aspectos le doy más importancia? ¿Cuál es el sentido y la finalidad de lo que hago?, ¿A quién y a qué sirve lo que estoy haciendo? ¿Aprenden mis estudiantes?, ¿Qué podría hacer para que aprendieran más y mejor?, ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de mi práctica docente?, ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? ¿Dispongo de las estrategias necesarias para ello?,...
2. Identificar los ámbitos de reflexión que nos interesan investigar para alcanzar una mejora de estos. Inquietudes, deficiencias, debilidades, etc. aspectos necesitados de mejora. Indudablemente, debemos tener argumentos para dar respuesta a la pregunta sobre ¿qué se va a evaluar? Necesariamente, su respuesta radica en, “aquello que realmente queremos mejorar y que valga la pena ser investigado”.
3. Jerarquizar los ámbitos de trabajo de la práctica docente que se han detectado como mejorables. Por ejemplo, ámbitos de reflexión sobre la práctica didáctica, relativos a: ¿cómo se atiende a la diversidad?, ¿cómo entendemos la evaluación y los instrumentos que utilizamos para evaluar a los estudiantes? ¿si las actividades que se proponen llegan a alcanzar las competencias planificadas? ¿si se le da protagonismo al estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿el sentido de las metodologías didácticas que utilizamos?, etc. Ahora bien, todos estos aspectos no se pueden abordar al mismo tiempo, por tanto, hay que seleccionar aquel que creamos que es el más determinante y el que necesariamente necesita una mejora más apremiante.
4. Seleccionar la dimensión o ámbito de trabajo más significativo y relevante para ser investigado en profundidad, dando razones oportunas de su selección.
5. Plantear las preguntas adecuadas que puedan indagar la dimensión seleccionada. Indudablemente, para el diseño de preguntas se ha de contar con la colaboración de los equipos de nivel, de ciclo, departamentos didácticos, etc. Por ejemplo, si hemos decidido investigar el ámbito de la evaluación de los estudiantes, las preguntas pueden girar alrededor de aspectos que tienen que ver con: ¿la evaluación que realizo a mis estudiantes para qué sirve, realmente?, ¿qué aspectos evalúo en el proceso de aprendizaje?, ¿qué entiendo por evaluar?, ¿la evaluación que realizo al estudiante, le ayuda a mejorar o a vomitar lo que ha aprendido?, ¿el error, lo utilizo como fuente de aprendizaje o como algo negativo?, ¿la evaluación que practico atiende al ritmo de aprendizaje del estudiante, es inclusiva, está contextualizada?, ¿las actividades de evaluación ayudan a qué el estudiante transfiera su aprendizaje o son meramente memorísticas o repetitivas?,...
6. Poner en común el listado de preguntas que los grupos de trabajo han elaborado y seleccionar las más pertinentes para ser utilizadas como ejes vertebradores de la discusión y la puesta en común de los aspectos mejorables de la práctica docente.
7. Con la elaboración concreta de esas cuestiones de forma individual, el docente, da respuesta y después de forma colectiva se intercambian los puntos de vista, bien en los equipos, ciclos, departamentos, etc. Para acceder a estas respuestas, se pueden utilizar determinados instrumentos de indagación, entre los más representativos, se presentan los siguientes:
 - a) Herramientas de autorreflexión elaboradas por el profesor.
 - b) Actividades de retroalimentación del alumnado (actividades de evaluación, pruebas, entrevistas, etc.).
 - c) La revisión de evidencias documentales (la planificación de aula, las unidades didácticas, proyectos de trabajo, etc.).
 - d) Informaciones basadas en grabaciones de vídeo.
 - e) La participación de un observador externo.
 - f) El portafolio docente.
 - g) El diario de aprendizaje del profesor/a, etc.

8. Ese intercambio de respuestas entre los docentes tiene la finalidad de redactar un protocolo de observación en dónde aparecen los siguientes aspectos: análisis e identificación del problema, fortalezas y debilidades, así como posibles estrategias de superación.
9. Elaboración del plan de mejora conjuntamente, donde se establecen los siguientes aspectos:
 - Identificar el área de mejora.
 - Detectar las principales causas del problema a investigar.
 - Formular el objetivo.
 - Seleccionar las acciones de mejora.
 - Realizar una planificación coherente.
 - Seguimiento del plan de mejora.
 - Evaluación del plan de mejora.
10. Aplicación del plan de mejora y metaevaluación de este. Se trata de someter a una nueva revisión el plan realizado, con el objeto de reflexionar si realmente se han producido los cambios oportunos y previstos y si no es así proponer otro plan de mejora, mejorable a raíz de los avances acontecidos con el anterior plan.

Tal y como nos ha demostrado nuestra práctica profesional en Calatayud (2018), a través de éstas distintas fases que componen el itinerario autoevaluativo se promueve la reflexión crítica y transformadora que conlleva una mejora de la práctica docente que incide en el desarrollo profesional y personal del docente.

6. Discusión y conclusiones

A lo largo de este artículo se ha pretendido ofrecer a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre el valor positivo que en sí mismo encierra la evaluación como “proceso facilitador” para mejorar la práctica docente. Hemos intentado despertar la complicidad entre la evaluación docente y su incidencia en la mejora y desarrollo tanto profesional como personal. Si el profesorado descubriera el encanto que conlleva hacer una evaluación docente de calidad, le llevaría a practicarla porque le ayudaría a mejorar su práctica y, en definitiva, a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que es lo que, verdaderamente, nos debería de preocupar como profesionales de la educación. Ayudar a nuestros estudiantes a aprender más y mejor.

Necesariamente para ello, es preciso indagar sobre la práctica docente para continuar haciendo lo que hacemos bien y vemos que da un buen resultado y cambiar aquello que vemos que no funciona y no contribuye a generar entre nuestros estudiantes aprendizajes relevantes y significativos. Y eso, irremediablemente, pasa por implantar estrategias que evalúen la práctica docente con miras a su desarrollo profesional, especialmente, a través de procesos autoevaluativos. Entendemos el desarrollo profesional como un proceso de investigación en el que el profesorado reflexiona sistemáticamente sobre su práctica, utilizando sus conclusiones y acuerdos de manera que mejoren y fundamenten las hipótesis y resultados de su enseñanza.

El proceso autoevaluativo, hoy por hoy, es el mecanismo más adecuado para profundizar en la práctica desde una reflexión crítica y transformadora que potencie un cambio hacia la mejora profesional. Ante esta realidad, no nos gustaría terminar este artículo sin mencionar unas palabras de Murillo e Hidalgo (2018) que inciden en que el camino es hacer de los y las docentes intelectuales críticos y transformativos que luchen por una sociedad mejor. Indudablemente para ello, necesitamos una evaluación de su desempeño diferente, orientada a la mejora de la práctica docente y eso pasa, indiscutiblemente, por apostar por procesos de autoevaluación que son facilitadores de un enorme potencial de transformación de la práctica docente hacia la mejora. Por tanto, ante esta concepción ¿qué nos impide a los profesionales de la educación su puesta en práctica? En este artículo se presentan los supuestos teóricos sobre los que asen-

tar esta propuesta, así como, se establecen las orientaciones prácticas para hacerla realidad en nuestros centros educativos.

Referencias

- Airasian, P. y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Ediciones Mensajero.
- Alcaraz, N., Fernández Navas, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Aylett, R. y Gregory, K. (1996). *Evaluating teacher quality in Higher Education*. Ander Publications.
- Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education. Explorations in policy sociology*. Routledge.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 24-34.
- Bolívar, A. (2009). Evaluación de la práctica docente y carrera profesional. *Revista: Trabajadores de la Enseñanza*, 299, 5-7.
- Calatayud, A. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón*, 52, 54-63.
- Calatayud, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En A. Calatayud (Dir.), *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias* (pp. 172-223). Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Calatayud, A. (2008). Establecer la cultura de la autoevaluación. *Padres y Maestros*, 314, 30-35.
- Calatayud, A. (2019). Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Carnoy, M., Elmore, R. y Siskin, L. (2003). *The new accountability: High-stakes testing*. Routledge-Falmer.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and testing policy. *Harvard Educational Review*, 64(1), 5-29.
- Epstein, D. (1993). Defining Accountability in Education. *British Educational Research Journal*, 19(3) 243-257.
- Gimeno, J. (2009). La carrera profesional: Reconocimiento, calidad y justicia. *Trabajadores de la Enseñanza*, 299, 8-10.
- Haertel, E. H. (1991). News forms of teacher assessment. *Review of Research in Education*, 17, 3-30.
- Hernández, M. y Sarramona, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón*, 54(4), 559-575.
- Jornet, J. (2019). Encrucijadas para la evaluación del profesorado pre-universitario. *Cuadernos de Pedagogía*, 505, 1-6.
- Johnson, R. (1991). *Assessing Assessment: an in depth status report on the higher education assessment movement in 1990*. American Council on Education.
- Kellagan, T., Stufflebeam, D. y Wingate, L. (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Kluwer.
- Kogan, M. (1986). *Education accountability: An analytic overview*. Hutchinson.
- Laffitte, R. M. (1994). *Rendimiento de cuentas y evaluación*. PPU.
- Manso, J. (2019). Una mirada a la evaluación del profesorado en perspectiva internacional. *Cuadernos de Pedagogía*, 505, 1-6.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. McGraw-Hill.
- Martín Rodríguez, E. (1988). Profesión docente y autoevaluación institucional. *Revista de Educación*, 283, 33-43.

- Mateo, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 7-34.
- Mccormick, R. y James, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Morata.
- Méndez-Núñez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Moss, J. T. (2015). *The Danielson Model of Teacher evaluation: Exploring teacher perceptions concerning its value in shaping and improving instructional practice*. Seton Hall University.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016). Hacia un proceso de evaluación docente justo y socialmente justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Otra evaluación del desempeño docente es posible. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 5-7.
- Natriello, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Coord.), *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (pp. 35-45). Newbury Park.
- Nevo, D. (1994). How can teachers benefit from teacher evaluation?. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 109-117.
- Pearlman, M. y Tannenbaun, R. (2003). Teacher Evaluation in the accountability era. En T. Kellagan, D. Stufflebeam y L. Wingate (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 609-641). Kluwer.
- Sanmartí, N. y León, M. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (1998). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- See Murray, H. G. (1997). Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching. *International Journal for Academic Development*, 2, 8-23.
- Seldin, P. (1995). *Improving college teaching*. M. A. Anker.
- Smyth, J. (1989). A critical Pedagogy of classroom practice. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 483-502.
- Tiana, A. (1996). El papel de la Administración en la evaluación externa de los centros educativos. En VV. AA. (Eds), *Dirección participativa y evaluación de centros* (pp. 807-832). ICE. Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Wagner, R. B. (1989). *Accountability in education. A philosophical inquiry*. Routledge.
- Webster, W. y Mendro, R. L. (1995). Evaluation for improved school level decision making and productivity. *Studies in Educational Evaluation*, 21, 361-399.

Breve CV de la autora

María Amparo Calatayud Salom

Premio Extraordinario de Licenciatura y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Ha desempeñado varios puestos docentes: Funcionaria de carrera del Cuerpo de Maestros en la Escuela Pública. Asesora de Formación del profesorado no universitario adscrito a la Conselleria de Cultura, Educación y Deportes de la Generalidad Valenciana. Técnica en Evaluación en el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa de la Conselleria de Educación, Cultura y Deportes y Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en el Centro Asociado Alcira-Valencia. En la actualidad es profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Filosofía y Ciencias de

la Educación de la Universitat de València. En el curso 2009-2010 el Rector de la Universitat de València le concedió el Primer Premio a la Excelencia Docente. Ha participado en investigaciones y pronunciado conferencias sobre cuestiones relacionadas con la evaluación educativa, la dirección y liderazgo, la innovación educativa, la organización y gestión de centros escolares y la formación permanente del profesorado. Además de su trayectoria docente e investigadora colabora con Organismos y Agencias Nacionales de la Calidad en Educación y Acreditación adscritos al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Email: amparo.calatayud@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>