

EVALUACION ORIENTADA AL PERFECCIONAMIENTO

por MIGUEL A. ZABALZA BERAZA

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago*

Introducción

La primera cuestión que me gustaría destacar es la gran penetración que la evaluación y lo evaluativo (todo lo que ronda o está relacionado con dicha dimensión) tiene sobre la escuela. Seguramente no existe otro contexto social donde la evaluación domine tanto la situación como para llegar a «colorear», en cierta manera, el clima total de la situación escolar. La «evaluación», incluso como terminología, es patrimonio claramente escolar.

Se podría decir que la evaluación acaba definiendo el clima de lo escolar y/o que la escuela es «territorio de evaluación». Pero, habría que añadir, enseguida, que eso es así en lo que se refiere a los alumnos, pero no en lo que afecta al resto de aspectos y dimensiones de lo escolar, incluidos los profesores. Ni el espacio institucional de lo escolar, ni el más propiamente curricular, ni el que se refiere a los profesores o administradores viene marcado, en la práctica, por el signo de la evaluación.

Con respecto a los alumnos, sí, todo viene condicionado por la evaluación (la ordenación de los cursos, la promoción, las relaciones personales, etc.). La escuela es «territorio de evaluación» y buena parte de la estructura y funcionamiento escolar alimenta su función del «poder» que otorga a la institución el mecanismo de la evaluación de alumnos. En eso se distingue de «otros espacios» no escolares:

«El examen es, en todos los países una norma oficial, indispensable para marcar la meta y para obligar a la juventud a dedicar

a su logro un esfuerzo más enérgico y sostenido. Cuando maestros y alumnos están ante la perspectiva de un examen, las cosas ya no pueden seguir como en familia, es decir, blanda e irregularmente, con consideración hacia las buenas intenciones, los temperamentos, las indisposiciones pasajeras, los rigores de la estación, etc.; cada uno tiene que marchar al compás y esforzarse por mantenerse en línea; algunos tienen de continuo buena aplicación; para otros, la enseñanza será más severa y precisa: hay que llegar (F. Buisson, citado por Hotyat, 1966).

La evaluación caracteriza el clima de lo escolar, venía señalando; solo que tal caracterización se centra más en el alumno y deja fuera de su marco de influencia constante el resto de los ámbitos de la actuación educativa escolar (y por supuesto todo lo educativo no escolar).

Sin embargo, teóricamente, la evaluación habría de ser compañera inseparable de cualquier acción educativa. No por la razón que antes señalaba Buisson (la presión hacia la excelencia), sino por razones cibernéticas: conocer la marcha de los procesos para poderlos ajustar a las diversas situaciones y necesidades. Por eso parece fuera de toda duda que es el conjunto del desarrollo curricular y el conjunto de los agentes que lo desarrollan, lo que habría de convertirse en objeto de la evaluación. Precisamente para eso, para ver cómo van yendo las cosas y qué se puede hacer para mejorarlas.

La argumentación en este sentido es sencilla:

— no cabe duda sobre el hecho de que la calidad de un currículum es algo de importancia básica.

— tampoco parece cuestionable que la calidad de un currículum sea algo mejorable: siempre es posible (y casi siempre es necesario) la mejora del currículum que se está desarrollando.

Pues bien, ahí es donde aparece la evaluación.

Ahí es donde habría que situar también la evaluación de profesores: como agentes principales del desarrollo curricular, la actuación de los profesores marca la calidad del currículum. Conocer su actuación a través de la evaluación y mejorarla nos llevará directamente a la mejora del currículum en su conjunto.

Ahí es donde quisiera situar esta conferencia: la evaluación del currículum es el ámbito general de referencia; la evaluación de profesores adquiere todo un sentido en ese ámbito más general de la evaluación del currículum; la evaluación de profesores ha de tener como objetivo prioritario la mejora del currículum.

Sobre esa idea, el esquema a seguir será el siguiente:

1. Las dos tradiciones con respecto a la evaluación de profesores.

2. *La evaluación orientada al perfeccionamiento:*
 - 2.1. *conceptos que le sirven de base*
 - 2.2. *condiciones de su desarrollo.*
3. *Estrategias de desarrollo de la evaluación orientada al perfeccionamiento:*
 - 3.1. *contenidos-aspectos a evaluar*
 - 3.2. *instrumentos.*
4. *Condiciones generales para el desarrollo de la evaluación de profesores.*

1. Dos tradiciones en la evaluación de profesores

Estas dos tradiciones podrían rotularse, aún a riesgo de resultar una clasificación en exceso simplista, como

- a) *evaluación orientada al control*
- b) *evaluación orientada al desarrollo (o al perfeccionamiento, como se dice en el título de esta charla).*

Quizás en algún momento la división fue planteada como una cuestión de tipo técnico. Sin embargo hoy día, se cruzan tantos discursos en el tema de la evaluación que esa división deborda, con mucho, lo técnico y adquiere connotaciones de muy diverso tipo. A ellas nos referiremos a lo largo de la intervención.

Decía que en la evaluación se cruzan muchos discursos. Es preciso entenderlo así para poder entrar en el «sentido» y en la «realidad» de la evaluación de profesores. Algunos de esos discursos que atraviesan la evaluación son:

- a) un *discurso técnico*: referido a procesos, técnicas, instrumentos, procedimientos de análisis, etc.
- b) un *discurso político*: que recoge argumentos de política social, rentabilización de inversiones, priorización de necesidades, política de personal, ideario, etc.
- c) un *discurso profesional*: referido a la formación y selección de profesores, promoción, carrera profesional, sistemas de incentivos, distribución de cargos y dedicaciones, estrategia sindical, etc.)
- d) e incluso un *discurso de tipo filosófico y ético*: referido a quién está legitimado para evaluar, qué se puede evaluar, qué derechos tienen los evaluados, etc.

En definitiva, no cabe pensar que sobre la evaluación se puede desarrollar un tipo de argumentación neutra o unidireccional. Se trata de un espacio complejo, extremadamente complejo, y resulta ingenuo querer cerrar el discurso con consideraciones aisladas (abordarla como profesor de didáctica, o como especialista en técnicas o instrumentos de recogida de información, o como sindicalista, o como representante de la administración educativa). Siempre hay aspectos que se nos quedan fuera.

Además se trata de un ámbito de fuertes repercusiones sobre lo personal. Y en esos casos, es bien sabido que no solamente funcionan los discursos explícitos sino también otra serie de dinámicas internas (temores, defensa de la propia imagen, posturas defensivas de evitación de riesgos o de mantenimiento de la comodidad adquirida, etc.) que condicionan y oscurecen las argumentaciones. No basta con aceptar con la cabeza que es necesario e importante hacer evaluaciones y autoevaluaciones de nuestro trabajo. Luego empiezan a funcionar los mecanismos de autoconservación y autojustificación capaces de generar argumentos de todo tipo para evitar dicha evaluación.

Este tipo de cosas forman parte de lo que son las formas de reacciones humanas: somos racionales pero la nuestra es una «racionalidad limitada». Todos estamos de acuerdo en que los celos no tienen sentido y que una persona madura no debe malgastar energías en ellos; sin embargo cuando llega la hora nadie es capaz de eliminarlos de sus vivencias y de poco sirven entonces las seguridades racionales.

En la evaluación pasa un poco lo mismo: es fácil ver las virtualidades que posee y su importancia en la optimización de procesos. Claro que las cosas empiezan a adquirir tintes menos claros y convincentes cuando uno mismo se convierte en objeto de esa «necesaria evaluación». Entonces es cuando se acude a argumentos que sirvan para evitar o, cuando menos, aplazar la evaluación. Son argumentos de «falta de científicidad», de «notable apresuramiento», de posibles «fraudes» o «favoritismos», de falta de tradición, etc.

Es precisamente esta complejidad del proceso de evaluación la que exige cuidar mucho el enfoque que finalmente se adopte a la hora de poner en marcha los procesos de evaluación de profesores. Si las condiciones técnicas de dichos procesos son importantes, no lo es menos la dinámica relacional que genera su desarrollo. Lograr que la evaluación no sólo se realice sino que resulte efectiva va a depender de cómo se combinen ambas líneas de condiciones.

Evaluación sumativa y evaluación formativa

Esas dos tradiciones a que me he referido han ido configurando dos tipos de evaluación de profesores (Scriven, 1967):

— una evaluación sumativa: destinada al control de logros o resultados.

— una evaluación formativa: destinada al diagnóstico de procesos, productos o actuaciones de cara a proveer instrumentos que posibiliten su mejora.

La evaluación sumativa, «controla e informa sobre la calidad de la educación. Sirve a los que desarrollan la política educativa y a aquellos que deben adoptar decisiones que afectan, a diversos niveles, al fenómeno evaluado... (la evaluación formativa) identifica aspectos que habrían de ser mejorados y en ese sentido guían las decisiones en torno a cómo mejorarlos. Todo está dirigido a un proceso continuado de estudio y mejora del currículum local a desarrollar por el personal de las escuelas» (Sanders, 1985).

Uno de los aspectos diferenciales básicos entre ambas audiencias es precisamente el de las audiencias, esto es, a quién va dirigida la información obtenida. La evaluación sumativa está, por lo general, pensada para y destinada a instancias y personas distintas de las evaluadas: administradores (solemos hablar enfáticamente de la Administración en términos genéricos, sin embargo quienes reciben la información y nos controlan son administradores concretos, de carne y hueso, con sus filias y sus fobias), políticos, directivos, investigadores, etc., suelen ser sus audiencias preferenciales.

En el caso de la evaluación formativa la audiencia preferente son los propios sujetos evaluados y todos aquellos cuya intervención puede ayudar a mejorar el currículum (se piensa para ellos, se busca la información que pueda resultarles de mayor interés, se utilizan sistemas de análisis de los datos fácilmente entendibles por ellos, etc.). En definitiva la evaluación formativa tiende a resolver las necesidades de aquellos que son evaluados.

En el caso de la evaluación de los profesores, esta dicotomía la ha resumido Wise (Wise y otros, 1984), en el siguiente cuadro sobre los propósitos de la evaluación:

CUADRO N.º I

propósito		
nivel	control	mejora
Individuo	Decisiones sobre personal (individuos) (trabajo, nivel, salario).	Desarrollo individual del personal.
Institución	Decisiones sobre dimensiones de la institución (organización, programas, acreditaciones, etc.).	Mejora de la institución.

Como puede verse la evaluación de profesores puede plantearse con cuatro propósitos posibles (aunque pudieran sugerirse otros muchos objetivos o finalidades seguramente podrían vincularse a algunos de esos cuatro).

La importancia de este punto de partida radica en el hecho de que el perseguir un propósito u otro (mejora vs. control), a un nivel u otro (individual vs. institucional) nos va a conducir a procesos evaluadores clara y necesariamente diferenciados tanto a nivel estratégico (planteamiento global, filosofía de fondo, programación del proceso evaluador, relación entre evaluadores y evaluados, etc.) como táctico (instrumentos a utilizar, formas de aplicación, análisis de los datos, informes, etc.).

II. Evaluación orientada al perfeccionamiento

Sobre la base de la dicotomía entre control y mejora ha ido elaborándose en los últimos años toda una tendencia, tanto teórica como técnica, en torno a la evaluación orientada al perfeccionamiento. En la filosofía de fondo de esta orientación está el destacar las diferencias entre control y mejora y entre las respectivas puestas en práctica de los procesos de evaluación orientados en uno u otro sentido.

CUADRO N.º 2

EVALUACION CONTROL

EVALUACION PERFECCIONAMIENTO

Diferentes estándares de calidad y de evidencia

La evaluación ha de proporcionar información objetiva, estandarizada y externamente defendible sobre la actuación de los profesores.

La evaluación ha de proporcionar información descriptiva que ilumine los puntos de dificultad así como las posibles vías de cambio.

Exige la cooperación de los profesores y su motivación.

Exige planteamientos de mejora.

Distintos procesos según se refieran a sujetos individuales o grupos

Para que el crecimiento personal se produzca son precisas dos condiciones:

- conocer que cierta forma de actuar es la correcta
- percibir que el seguir cierto camino es valioso y posible: sentimiento de competencia (sentirse capaz).

Las actividades de desarrollo pueden hacerse a iniciativa de los propios profesores o desde fuera (impuestas)

Pueden estar dirigidos a la obtención de un determinado modo de actuar, a remediar deficiencias de los profesores individuales o de colectivos.

Cuanto más diferenciados están los roles de participación y de organización, el perfil de las actividades de mejora del staff tiende a desplazarse desde:

- la iniciativa interna a la externa desde presupuestos de mejora a asimilación de las pautas
- de la participación a nivel individual o en pequeños grupos a programas estandarizados para grandes grupos
- de la participación voluntaria a la involuntaria.

Ofrecer información clara, objetiva, estandarizada y defendible externamente.

Debe ofrecer información rica y descriptiva que ilumine las fuentes de dificultad así como las vías posibles a seguir en la mejora.

Ha de considerar el contexto en el que tiene lugar la acción para lograr adecuación y suficiencia de datos.

Ha de considerar el contexto en el que tiene lugar la acción para saber comprender el sentido de los actos.

Buena parte de la teoría que sustenta esta orientación de la «evaluación orientada al perfeccionamiento» ha ido surgiendo al socaire de dos nuevos conceptos o ideas que han ido adquiriendo un notable protagonismo en el ámbito de la evaluación: el concepto de *utilización* y el concepto de *impacto*.

Al hablar de *utilización* se quiere hacer referencia a la importancia que tiene el hecho de generar procesos de evaluación útiles, es decir, cuyos resultados estén ya destinados a ser realmente utilizados. Ese destino a la utilización orienta todo el proceso de evaluación, desde la planificación hasta la confección del informe final.

Al hablar de *impacto* se quiere hacer referencia al de la evaluación. Mientras los discursos técnicos sobre la evaluación hacían concluir el proceso de evaluación en la entrega del informe final, la teoría del impacto amplía ese proceso hasta más allá de la propia evaluación, hasta incluir las consecuencias que el proceso de evaluación o sus resultados ocasionan.

Evaluación para la utilización

De esta manera, junto a las exigencias clásicas de *fiabilidad*, *validez*, cada vez se ve con más frecuencia en los manuales de evaluación el de *utilidad*, como criterio para valorar los procesos de evaluación. De hecho el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation ya señaló en 1981 la utilidad como el primero de los 4 criterios para evaluar las evaluaciones: *utilidad* (utility), *viabilidad práctica* (feasibility), *conveniencia* (propriety) y *exactitud* (accuracy).

La utilidad, como *constructo técnico*, trae consigo implicaciones ciertamente complejas: está vinculada, obviamente, a las condiciones de fiabilidad y validez (tanto más útil será la información obtenida cuanto más se haya sido capaz de seleccionar los indicadores adecuados de la actuación del profesor y de los alumnos, cuanto mejor se haya sido capaz de establecer los sistemas para analizar la información sin perder su riqueza). La utilidad está vinculada también al coste real de la evaluación: de nada vale diseñar un sistema perfecto de evaluación, con negociaciones sucesivas, si eso la hace inviable bien por el costo económico que supondría, bien por la cantidad de recursos necesarios, etcétera.

De todas maneras, la insistencia en la utilidad de la evaluación suele reflejar una postura dialéctica con respecto a la insistencia en el rigor técnico del proceso. De alguna manera, se desprende de la filosofía de esta orientación evaluadora, que merece la pena perder algo de rigor y formalismo técnico en aras de una mayor aproximación a las demandas

de los beneficiarios de la evaluación (las audiencias), es decir, de una mayor utilidad -utilización de la evaluación.

La utilidad como *constructo relacional* hace aportaciones de un gran relieve al proceso de evaluación de profesores. Ha sido Patton (1985) quien más sistemáticamente ha expuesto lo que supone el enfoque de la *utilización* aplicado a la formación de profesores. Patton (1978) señala 11 premisas que sirven de marco general (teórico y metodológico) a este planteamiento:

1. La utilización ha de ser el foco de interés central que guíe la evaluación (en las decisiones referidas a qué estudiar o evaluar, a qué tipo de diseño utilizar, a qué métodos, medidas, análisis, etc.). Simultáneamente a la toma de decisiones sobre cada uno de esos aspectos procedimentales, la cuestión central a plantearse es: ¿cómo puede afectar esta decisión a la utilización de la evaluación?

2. Se ha de estar pendiente de la utilización desde el mismo principio del proceso, y mantener la atención en ello de manera continua: la utilización no es algo que se considera sólo al final (puesto que para entonces el potencial de utilización ya está prácticamente determinado por los pasos previos).

3. La evaluación ha de estar orientada hacia los usuarios (a la perspectiva de los usuarios de dicha evaluación). La evaluación se plantea como objetivo el responder a una demanda específica de gente específica (no a una audiencia genérica de virtuales «interesados»). Por eso, la clarificación de quiénes son los usuarios y qué demandas plantean constituye el primer más crucial paso de la evaluación.

4. Esos usuarios de la información han de verse efectivamente implicados en el proceso evaluador: participando de manera personal y activa en la toma de decisiones en torno a la evaluación.

Es mucho más probable que usen los resultados de la evaluación aquellos que han estado implicados en su desarrollo.

La mejor manera de garantizar que la evaluación se centra realmente en los intereses de los usuarios es implicarlos en el desarrollo de la evaluación, en cada una de sus fases.

5. En toda evaluación coexisten intereses y audiencias muy diversas (profesores, Administración, padres, estudiantes, líderes de la comunidad, etc.).

El proceso de identificar y organizar a los interesados para participar en la evaluación se ha de hacer de manera que se sea sensible y respetuoso con esa diversidad de intereses.

Además se ha de ser consciente de que, dadas las limitaciones de recursos, tiempo y personal es imposible pretender responder a muchas cuestiones a través de un proceso de evaluación o prestar atención a todos los temas posibles.

Una cuestión a resolver, una vez identificados los usuarios y sus representantes, es tomar acuerdos en torno a en qué cuestiones centrar el trabajo, a qué preguntas se va a dar prioridad de cara a maximizar la utilidad de la evaluación.

6. Una cuidadosa selección de los usuarios de cara a su participación activa en el proceso de evaluación permitirá una participación de calidad más que de cantidad. La cantidad del tiempo de interacción en el trabajo de toma de decisiones es inversamente proporcional a la calidad del proceso.

Una de las habilidades básicas de los evaluadores ha de ser precisamente la de facilitar el trabajo de grupo (de manera que no se pierda tiempo).

7. A mayor calidad de la implicación de los usuarios, mayor calidad de las evaluaciones.

Aunque algunos evaluadores asumen que el rigor metodológico se ha de sacrificar si se incorporan sujetos no científicos al proceso de evaluación, eso no es así necesariamente.

Los evaluadores han de ayudar a los no científicos en los aspectos metodológicos de manera que puedan entender las implicaciones derivadas de las distintas decisiones adoptadas (colaborative deliberation). Este mismo proceso sirve para aumentar el conocimiento de los usuarios sobre el proceso de evaluación y orientarlos, aún más si cabe, hacia su uso.

8. Una de las actuaciones de los evaluadores es entrenar a los usuarios en la toma de decisiones y en el uso de la información (uso a corto y a largo plazo). Esto mejorará la propia evaluación y su uso posterior.

9. La evaluación (sus procesos, sus datos) se puede utilizar de muy diversas maneras:

- puede influir directamente en decisiones específicas a tomar.
- sirve para hacer pequeños ajustes en los programas.
- para reducir la incertidumbre y ampliar las opciones.
- para aumentar el control de las actividades del programa.
- para incrementar la complejidad de las decisiones sobre el programa.

Puede influir también sobre lo que piensan los usuarios sobre el programa (impacto conceptual).

Puede servir de base a la aplicación de decisiones explícitas a actividades concretas (impacto instrumental).

Dicho impacto puede hacerse efectivo a diversos plazos.

10. La utilización supone una mejora en la rentabilidad del costo de la evaluación. A mayor utilización, mayor beneficio.

11. Hay diversos factores que afectan a la utilización:

- variables de la comunidad.

- características de la organización.
- naturaleza de la evaluación.
- credibilidad del evaluador.
- consideraciones políticas.
- limitación de recursos.

El impacto de la evaluación

El otro concepto eje de este tipo de orientación evaluativa decía que era el impacto:

«El impacto de la evaluación podría definirse, en sentido amplio, como la influencia discernible de la evaluación sobre las actitudes o actividades de los sujetos o los grupos. El impacto resultante del tipo de información final, tal como resultados o recomendaciones, generados en la evaluación, suele ser lo que se estudia, más frecuentemente, como impacto de la evaluación. Sin embargo, además de lo que puedan influir los resultados de la evaluación, el propio proceso de evaluación puede también ejercer influencia sobre las actividades y actitudes, de manera que constituye otra importante categoría de impactos (Alkin y Daillak, 1985).

Una de las cuestiones importantes surgidas de los estudios sobre el impacto de la evaluación, es la que se refiere a aquellos efectos no esperados o no deseados de los procesos de evaluación. Es precisamente esta sensibilidad no sólo hacia cómo hacer la evaluación, sino a qué consecuencias va a traer el que se haga, lo que ha hecho variar los planteamientos netamente tecnológicos que en algún momento se mantuvieron en los programas de evaluación de profesores.

No se trata de profundizar aquí en este planteamiento, pero sí de destacar algunos de los impactos que más se tienen en cuenta en la evaluación orientada al perfeccionamiento:

— el llamado *impacto conceptual*, esto es, la influencia que la evaluación puede ejercer sobre las creencias, actitudes, etc., de los participantes. En el fondo, en este enfoque la evaluación es un instrumento de cambio. Pues bien, conviene saber de qué manera afecta al cambio. Se ha dicho que los resultados positivos afianzan las creencias y actitudes previas, pero los resultados negativos no siempre provocan cambios. Incluso cuando el impacto de la evaluación provoca cambios en actitudes y creencias, eso no siempre trae consigo cambios en las acciones (en ese caso se habla de «impacto puramente conceptual»).

— el *impacto sobre las relaciones de comunicación* dentro de la institución. Tanto la forma en que se conduzca la evaluación como los resultados que de ella surgen va generando alianzas y desafecciones

entre individuos y grupos dentro de la institución que afectarán a su dinámica relacional. El propio evaluador, el papel y actitud que adopte, la forma en que se organice el proceso, el sentido que se dé a la evaluación, la percepción simbólica que se tenga de ella por parte de dirección y profesores, etc., se convierten en componentes básicos del proceso evaluador. Alkin, Daillak y White (1975) han estudiado este aspecto. También lo ha estudiado el equipo de Selvini Palazzoli (Selvini Palazzoli y otros, 1981), desde la perspectiva de la pragmática comunicacional.

— especial consideración ha solido tener el *status del evaluador* como eje diferenciador del impacto de la evaluación. La posición en el organigrama del evaluador afecta a las posibilidades de influencia real de su trabajo (Uzagio, 1981). Sin embargo, ésta es una dimensión relevante pero contradictoria: si parece más eficaz la evaluación realizada por un experto (p. ej. alguien rodeado del status de investigador, de especialista universitario, etc.) que la realizada por un novato (p. ej. un estudiante en prácticas, un alumno haciendo un trabajo, un colega) sin embargo, aquella resulta más condicionante de la dinámica relacional de la evaluación pudiendo llegar a frustrar el proceso.

Numerosas experiencias en modelos de intervención en organizaciones (incluidos centros escolares) han demostrado que el potencial de intervención (de influencias) se obtiene plenamente sobre los niveles más bajos jerárquicamente en el organigrama que la posición del evaluador; depende de factores coyunturales en lo que respecta a sistemas e instancias situados al mismo nivel, y resulta, por lo general, ineficaz con respecto a los niveles superiores en la jerarquía (Selvini Palazzoli y otros, 1981).

Contrariamente a este planteamiento se ha señalado también (lo hemos visto antes en Patton) que un proceso colaborativo, en el que todos los afectados por la evaluación son llamados a participar activamente en el proceso, es el que mejor garantiza el impacto real de la evaluación y el uso de sus resultados.

III. Estrategias de desarrollo de la evaluación orientada al perfeccionamiento

Contenidos

¿Qué se evalúa en una evaluación orientada al perfeccionamiento?

En este caso, las consideraciones a realizar no se refieren tanto a qué aspectos específicos se someten a evaluación (cualquier aspecto puede ser evaluado) sino a qué proceso de selección de esos aspectos se sigue y por qué se escogen unos u otros.

En la versión más estricta del modelo los aspectos a evaluar son planteados por los evaluados: se corresponden con las necesidades o demandas que ellos hacen al evaluador. De ahí que señalara Patton que la fase inicial de la evaluación es la identificación de los usuarios y la clarificación de la demanda que estos usuarios hacen a la evaluación.

En enfoques más abiertos, el tema de los contenidos adquiere un tratamiento similar al que se hace en los programas de evaluación formativa: se trata de identificar indicadores suficientemente ricos y variados de manera que nos permitan tener una visión extensiva del proceso evaluado. Cuantos más datos poseamos sobre más aspectos tanto más estaremos en condiciones de elaborar propuestas de mejora. En ese sentido, pues, son poco aportadoras las valoraciones globales de los profesores.

Elliot hace una propuesta interesante en cuanto a los aspectos a evaluar. Nosotros la hemos utilizado en el análisis de los diarios de clase. Esta propuesta de Elliot nos parece interesante porque delimita espacios, más que categorías, y al no predeterminar los contenidos concretos de esos espacios, da pie a incluir en ellos los aspectos diferenciales de cada profesor y situación evaluada. Los tres ámbitos que proponían tomar en consideración eran (Elliot, 1984):

a) las pautas o *patterns idiosincrásicos* de esa aula o profesor o situación.

Se hace un análisis globalizado de las redundancias que se presentan en la situación, las características generales. Es una perspectiva que suelen darla los relatos, las notas de campo de los observadores, los autoinformes diarios, etc., vistos en su conjunto.

b) los *dilemas* que el profesor se plantea.

Aquí se recogen todo el conjunto de aspectos que el profesor plantea como problemáticos y que constituyen para él un foco constante de preocupación, incertidumbre o reflexión. La identificación o inferencia de los dilemas puede ser hecha por el propio profesor (por ejemplo a la vista de grabaciones de su clase, a la vista de las notas obtenidas por el observador, de las respuestas a un cuestionario aplicado a los alumnos, etc.) o explicitadas tentativamente por el propio evaluador (el evaluador expresa su impresión de qué dilemas afronta el profesor o colectivo evaluado). En este caso, el evaluador simplemente propone su versión de los hechos (los problemas que él ve) a la consideración de los evaluados (es decir, plantea su percepción como material de trabajado sobre el que discutir).

c) los *aspectos específicos* que van apareciendo en la situación evaluada (la clase, la reunión, el funcionamiento de la institución, etc.).

En este caso se recogen unidades más concretas y objetivas de información. Van apareciendo las tareas que los profesores realizan en clase, las intervenciones que se suceden en las reuniones, las normas de funcionamiento del Centro, etc.

Este esquema de análisis va, como puede verse, de lo más general a lo más específico. El recoger los dilemas de los profesores resulta altamente operativo en este tipo de evaluación, pues así se pueden afrontar, a partir de la evaluación, procesos de intervención orientados a la resolución de los problemas (dilemas) detectados. Con ello la evaluación supera el nivel de diagnóstico o control, para convertirse en fase inicial de un proceso de optimización.

Instrumentas

No existen instrumentos específicos para la evaluación orientada al perfeccionamiento. La diferencia con los otros modelos de evaluación radica no tanto en el tipo de instrumentos que se utilice, cuanto en la forma de utilizarlos. Pero tampoco conviene confundir evaluación destinada al perfeccionamiento con evaluación cualitativa. La evaluación cualitativa busca un determinado tipo de información y en ese sentido deja fuera otra. En la evaluación destinada al perfeccionamiento ningún tipo de información es desechable de por sí, la condición básica es que todo el proceso evaluador responda a las necesidades de los usuarios y esté orientado a generar un *feedback* posterior utilizable.

En cualquier caso, todos aquellos instrumentos destinados a reflejar la propia visión del profesor sobre su actuación (autoevaluación) adquieren un protagonismo especial: autoinformes, diarios, memorias de curso, etc.

Iwanicki y McEachern (1984), ofrecen el siguiente cuadro de estrategias de autoevaluación, perfectamente integrables en un enfoque de evaluación para el perfeccionamiento:

Entre los instrumentos que en la actualidad se están utilizando más profusamente en este tipo de evaluación cabría citar:

— la *observación* en cualquier de sus múltiples modalidades (tanto participante como no participante; tanto etnográfica como apoyada en protocolos).

— las *técnicas de papel y lápiz*: protocolos de diferente naturaleza (desde listas de control hasta cuestionarios, escalas de actitudes, perspectivas, creencias, parrilla de constructos, etc.).

— los análisis institucionales cuando se trata de evaluar el funcionamiento de centros • el desarrollo de determinado tipo de programas

CUADRO N.º 3

Estrategias Básicas	Técnicas posibles	Descripción de las técnicas
Evaluaciones individuales	Reflexión personal	El profesor considera abierta y honradamente su propia actuación y genera ideas.
	Análisis de cintas de clase	El profesor graba, observa e interpreta interacciones verbales y no verbales de clase.
	Listas de autoevaluación	El profesor describe y evalúa varias responsabilidades y/o aspectos específicos de la instrucción de clase.
Evaluación de retroacción	Estudiante	El profesor obtiene información de los estudiantes sobre el proceso instruccional por medio de discusiones informales, sondeos y análisis de cintas.
	Colega y supervisores	El profesor obtiene información de colegas y supervisores acerca de conceptos y procesos generales o específicos y procesos por medio de discusiones, observaciones de clase, talleres y programas de intercambio.
Evaluaciones interactivas	Supervisión clínica	El profesor solicita ayuda supervisora para compartir, planificar y analizar una lección o una serie de lecciones.
	Microenseñanza	El profesor analiza una lección simplificada con estudiantes, compañeros y/o supervisores con objeto de mejorar lecciones subsiguientes.

(por ej. de integración de deficientes en aulas normales; de utilización de la prensa, etc.).

— los procesos combinados de grabaciones y entrevistas sobre ellas (métodos de «pensar en alto», «estimulación del recuerdo», «identificación de estrategias», etc.).

— procesos combinados de observación - discusión (modelo «Inset-Evaluation» donde profesor, experto y alumnos en prácticas trabajan una hora antes de la clase, participan en la clase y vuelven a trabajar en su análisis otra hora después de la clase).

IV. Consideraciones generales sobre la evaluación orientada al perfeccionamiento

Para finalizar esta conferencia quisiera desarrollar brevemente algunas consideraciones sobre su sentido didáctico general.

1. En algunos casos se ha entendido el perfeccionamiento como la continuidad natural de cualquier proceso de evaluación, entendiendo que la evaluación siempre genera *feedback*.

Desde mi punto de vista esto es un error: los resultados de las evaluaciones no producen por sí solos mejora. La mejora ha de figurar como propósito explícito de la evaluación y condicionar su desarrollo.

Tejedor (1986), hace una revisión de la incidencia de la evaluación en los procesos evaluados (si mejora o no la actuación de los profesores, si mejora o no los resultados de los alumnos cuyos profesores han sido evaluados, si mejoran o no las ganancias en dimensiones afectivas de los alumnos cuyos profesores han sido evaluados). Los resultados de las investigaciones parecen apoyar la idea de que la evaluación produce mejoras. Sin embargo tales resultados resultan a veces contradictorios y convendría analizarlos más en profundidad. Además, las investigaciones presentadas recogen la virtual mejora en nuevos procesos de evaluación-control.

La cuestión que quiero plantear aquí, es en todo caso, otra: tal como se están llevando a cabo en las universidades los programas de evaluación de profesores, parece partirse del supuesto de que el mero conocimiento de los resultados provocará la mejora (los profesores suelen recibir los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos que se refieren a ellos). Se entiende que los profesores, así que vean cómo los valoran sus alumnos tenderán a cambiar aquellas dimensiones en las que han resultado peor evaluados.

Esa asunción resulta cuando menos ingenua. Nada hace suponer que

el mero conocimiento de los resultados genere tal *feedback* que se produzca mejora.

Desde la perspectiva del modelo analizado en esta conferencia ya se ha visto que dicha mejora implica toda una serie de condiciones a la planificación y desarrollo del proceso de evaluación (han de participar y sentirse implicados los evaluados, ha de centrarse la evaluación en aquellas cuestiones que los usuarios identifiquen como problemáticas, han de hacerse informes entendibles, etc.).

2. Una segunda consideración es precisa para completar la anterior.

Figurémonos que sí, que los profesores en cuanto recibidos los resultados de nuestras evaluaciones (la evaluación que los alumnos hacen de nuestra actuación) tendemos de inmediato a mejorar nuestro trabajo. Pensar esto así implica una segunda asunción: yo soy capaz de mejorar mi actuación por mí mismo, basta con que me digan en qué dimensión concreta la tengo que mejorar (por ejemplo, si en el cuestionario sale que explico mal los temas, desde mañana mismo me esfuerzo más en ello y los explico mejor).

Eso, sin embargo, no funciona así.

No puede asumirse que una vez identificados los componentes de una enseñanza de calidad, y, una vez que cada uno sepa cuál es su posición en esos parámetros, los profesores sepamos, sin más qué hacer y, aunque lo supiéramos, seamos capaces de hacerlo sin más.

De ser esto así, deberíamos ser, por fuerza, los pedagogos quienes mejores clases diéramos (porque somos quienes en mejores condiciones estamos para saber qué es una enseñanza de calidad y qué técnicas hay que aplicar a su desarrollo). A la vista está que el principio no funciona. No funciona automáticamente, al menos.

El perfeccionamiento no funciona de esa manera. No se produce como consecuencia del conocimiento de la situación, sino más bien como consecuencia de un proceso de tentativas sucesivamente analizadas y valoradas, es decir, a través de un proceso de aprendizaje. En el caso de la evaluación de profesores, dicha evaluación será capaz de generar perfeccionamiento no porque ofrezca información sino en tanto sea capaz de provocar el inicio de ese proceso de aprendizaje. Y para ello, en el conjunto del proceso de evaluación se han de clarificar los siguientes aspectos:

- a) qué tipo de enseñanza funciona bien (ya vimos que esto depende mucho del concepto de enseñanza que se adopte como base de la propia evaluación).
- b) qué habilidades, condiciones, actuaciones, etc., son precisas para desarrollarla y cómo se podrían aplicar a nuestro contexto.

- c) cuál es mi posición con respecto a dichos aspectos (cuáles son mis puntos fuertes y débiles).
- d) qué caminos tengo para mejorar esos puntos débiles (ejemplificaciones, nuevas habilidades, nuevos conocimientos, introducción de cambios estratégicos o tácticos, etc.).

3. Una tercera consideración merece la pena hacer aquí para cerrar esta línea de argumentación: ¿hasta qué punto la evaluación refleja lo que hago en función de lo que es posible hacer?

Otro implícito más de la evaluación de profesores que habitualmente se hace es que el resultado de la evaluación es aplicable al profesor como profesional individual: analizando lo que hago y, a veces, los resultados que obtengo en los estudiantes, trata de establecerse mi calidad como profesor. Desde esa perspectiva yo soy el responsable de lo que hago y lo que sucede en mi clase: si allí todo va bien yo soy buen profesor, si no va bien, soy yo quien deja qué desear como profesor.

Este tipo de supuesto no siempre es correcto. No lo es éticamente, y, a veces (como cuando se valora al profesor sólo en base a los resultados o juicios de los alumnos) no lo es tampoco técnicamente. No es correcto por diversas razones (y me referiré básicamente a las razones éticas):

a) porque supone una visión descontextualizada de lo que uno hace. Con frecuencia uno no hace lo que cree que debería hacer, o lo que es capaz de hacer, o lo que desea hacer, sino lo que es posible hacer. La actuación del profesor se produce siempre en el marco del contexto definido de posibilidades y limitaciones. Lo que él hace en ese contexto depende de él, pero depende también del contexto: uno puede pensar que es mejor evaluar a sus alumnos a través de una entrevista distendida donde puedan exponer todo lo que saben, pero si tiene 200 alumnos no podrá hacerlo; uno puede entender que son necesarias las prácticas de campo para que los alumnos adquieran aprendizajes profesionales pero si no es posible hacerlas se tendrá que conformar con hablarles de ello, etc.

Una añagaza similar suele cometerse cuando se diagnostica a un alumno como problemático o con algún tipo de dificultad. Para el profesor lo fácil es decir que tal chico tiene un problema y mandarlo al orientador del Centro para que se lo cure o recupere. Con esa actuación el profesor está funcionando con el implícito que el problema está en el alumno y que por tanto la solución hay que actuarla en él (clases de recuperación, terapia, repetición, etc.). Sin embargo el problema se produce en un contexto, la clase o una asignatura concreta. Es decir que el profesor forma parte del pro-

blema. El problema no está en el alumno sino en el ámbito en el que el problema sucede. La respuesta al problema no debería ser mandar al alumno al despacho del orientador para que lo estudie a él y busque la solución sobre él, sino en llamar al orientador a la clase para pedirle que estudie esa situación para ver de dónde surge el problema y qué se puede hacer para afrontarlo.

Pues bien, lo mismo cabe señalar con respecto a la evaluación de profesores: la tarea del profesor se produce en un contexto. La eficacia o ineficacia de los procesos ligados a su actuación es subsidiaria de todas las variables del contexto. Es cómodo para la Administración y las instituciones evaluar a los profesores como si lo que hacen dependiera de ellos. La cuestión está en que con frecuencia eso que hacen está en relación con lo que es posible hacer y no tiene sentido evaluarlos sobre si hacen o no aquello que no es posible hacer en esas condiciones. La institución y la normativa exigen evaluar lo que el profesor es como algo ajeno a lo que ellas mismas ofrecen para que los profesores sean de cierta manera.

b) porque supone una visión demasiado estanca de lo que es un profesor (y me refiero en este caso a la evaluación-control: cuando se establece la evaluación con el propósito de buscar datos «definitivos» sobre la calidad de un profesor).

El profesor es ante todo un profesional que evoluciona. A ser profesional se aprende, y sobre todo no hay otra forma de ser buen profesional que aprendiendo de los propios errores.

Yo creo que, en principio, todos deseamos hacer las cosas de la mejor manera posible, pero no siempre sabemos cómo hacerla. Nadie hace las cosas más a sabiendas.

La cuestión que se plantea aquí es, pues, *¿cómo se puede evaluar a alguien de algo que no se le ha enseñado a hacer?* Esta cuestión tiene mucho sentido en la Universidad: si el sistema no tiene previsión alguna dirigida a la formación de profesores de universidad no parece demasiado fácil justificar en base a qué los va a evaluar.

En palabras sencillas, eso quiere decir que si un profesor obtiene resultados mediocres en su evaluación no se puede dar el salto en el vacío de que se trata de un mal profesor (y en el caso más dramático, que se puede prescindir de él). Hay que pensar si no será la propia institución en la que trabaja la que le hace mal profesor o, cuando menos, no le hace mejor profesor de lo que en la actualidad es. Buen ejemplo de ello lo dan las empresas: para ellas queda claro que han de formar a su personal; y los programas de evaluación de su personal adquiere inmediatamente una dimensión institucional (si se precisa mejorar el nivel en tal o cual dimensión habrá que desarrollar progra-

mas para lograrlo). Esto es lo que tiene realmente sentido. Igual que no se nace buen vendedor, ni se dominan los nuevos artilugios técnicos de por sí sino que todo ello requiere una formación permanente y financiada institucionalmente, otro tanto sucede con el «ser profesor». Sin embargo, en nuestro caso, lo dramático es que se sigue funcionando con la «fantasía» de que eso de ser profesor está chupado (y serlo de universidad, siendo todos nosotros magníficos como somos en nuestros respectivos campos de conocimientos, es algo que se adquiere por pura práctica).

c) porque si no va enmarcada en un proyecto de desarrollo institucional más amplio, y seguida de una serie de estímulos hacia la mejora, la evaluación tiende más a desmoralizar o generar actitudes defensivas que a provocar y estimular el cambio.

La experiencia de estos años de evaluación de profesores yo creo que ha dejado bastante claro este aspecto. Una evaluación como evento aislado en el funcionamiento de una institución es algo prácticamente inútil. Sólo cuando la evaluación de profesores se encuadra en un programa de desarrollo más global (en una política de cambio institucional) es cuando adquiere todo su sentido. Los profesores, individualmente considerados, no definen el funcionamiento de una institución ni la calidad de un programa de enseñanza. Participan en él, pero no lo definen. Incluso aunque se produjeran cambios en el comportamiento individual de algún profesor como consecuencia del impacto de la evaluación, tales cambios apenas si afectarían al desarrollo global de la actuación institucional. Ese ha sido el sino de muchos profesores innovadores en el contexto de Centros poco sensibles a su esfuerzo. El cambio institucional ha de incluir cambios en la estructura, funcionamiento y cultura de los centros y esto sólo es posible cuando la evaluación de profesores forma parte de una evaluación más amplia de todos esos aspectos, y cuando la intervención posterior a la evaluación va dirigida también a esos aspectos.

Con frecuencia la queja de los profesores con respecto a la evaluación es precisamente ésa: que nos evalúen pero cuando cuando evalúen todo; ni la Administración, ni las propias instituciones están legitimadas para evaluar a los profesores hasta que ellas mismas no evalúen su funcionamiento y las condiciones en las que actúan aquellos a los que se evalúa.

Como resumen de estas consideraciones quiero retornar a la idea matriz de estos tres puntos: la evaluación orientada al perfeccionamiento es, como se dice en cierta crítica, una evaluación constructiva.

Frente al tono más bien judicial, sin duda legítimo desde el punto de vista del control, que a veces se ha pretendido dar a la evaluación

de profesores (la propia Administración lo ha planteado en esos términos a veces; también ciertos grupos de alumnos e, incluso, algunos colectivos de profesores) la evaluación orientada al perfeccionamiento pone el énfasis sobre todo en la evaluación como instrumento de cambio. Es más una oferta de ayuda que una petición de cuentas.

Se entiende que con ello se cambie un poco la propia perspectiva que los propios profesores tenemos con respecto a la evaluación. A nivel escolar, en general, hay una visión excesivamente dramática de lo que es la evaluación (la tienen los alumnos, los padres, la institución y los propios profesores). En ese contexto perceptivo resulta inviable cualquier propuesta de evaluación orientada al perfeccionamiento. En cuanto se oye hablar de «evaluación» uno frunce enseguida el ceño sospechando lo peor.

Sin embargo en otros contextos no existe ese «malaje» de la evaluación: los atletas requieren ellos mismos ser evaluados por sus entrenadores para saber en qué aspectos deben mejorar y cómo hacerlo.

Algo de eso nos hace falta a los profesores. Que si yo soy evaluado no se trate tanto de decir si soy buen o mal profesor, sino de ofrecerme información y guía para que yo pueda utilizar ese conocimiento sobre mi propia actuación de manera constructiva. Y que a la vez tenga la sensación de que no se hace recaer sobre mí solo toda la responsabilidad de los buenos o malos resultados de la evaluación sino que se entienda que se está evaluando un trabajo en unas circunstancias específicas y que es difícil que la calidad de ese trabajo pueda mejorar mientras no lo hagan simultáneamente las circunstancias.

En el caso de los profesores de universidad, yo creo que necesitamos un claro padrinazgo institucional (como sucede en las empresas). Y no me refiero, en este caso, a nuestra formación como especialistas en las respectivas áreas, cosa que sí suele ejercerse efectivamente, sino a nuestra formación como profesores, como enseñantes.

Dirección del autor: Miguel A. Zabalza Beraza, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Campus Universitario, Santiago de Compostela (La Coruña).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.VII.1990.

BIBLIOGRAFIA

- ALKIN, M. C., DAILLAK, R. y WHITE, P. (1979) *Using Evaluations: Does Evaluations Make a Difference?* (Beverly Hills. Sage.) (Cal.).
- ALKIN, M. C. y R. H. DAILLAK, R. H. (1985) Impact of Evaluation Studies, *International Encyclopedia of Education* (Oxford, Pergamon.), pp. 1769-1772.
- ELLIOT, J. (1984) *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas. Documento presentado en el Seminario de Formación de docentes* (MEC. Málaga, 1-4 de octubre).
- HOTYAT, F. (1966) *Los exámenes* (Buenos Aires, Kapelusz).
- IWANICKI, E. F. y MCEACHERN, L. (1984) Using teaching self-assessment to identify staff development needs. *Journal of Teacher Education*, 35:2, pp. 38-42.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981) *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Material* (New York, McGraw Hill.).
- PATTON, M. Q. (1978) *Utilization-Focused Evaluation* (Beverly Hills, Sage.).
- (1985) Evaluation for Utilization, pp. 1748-1750, en HUSEN, T. y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (Ed.) *International Encyclopedia of Education* (Oxford, Pergamon.).
- SANDERS, J. R. (1985) Curriculum Evaluation, pp. 1185-1188, en HUSEN, T. y NEVILLE POSTLETHWAITE, T. (Ed.) *International Encyclopedia of Education* (Oxford, Pergamon.).
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros (1981) *Sul fronte dell'Organizzazione* (Milán, Feltrinelli).
- SCRIVEN, M. (1967) The Methodology on Evaluation, en STAKE, R. (ed.) *Perspectives of Curriculum Evaluation* (Chicago, Rand McNally (Ill.)).
- TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (1986) *Evaluación del profesorado Universitario por los alumnos de la Universidad de Santiago* (Informe final. Doc. Policop. Univ. Santiago).
- UGAZIO, V. (1981) Lo psicologico e il problema dei livelli gerarchici. Organigrama e programma, pp. 192-204, en SELVINI PALAZZOLI, M. y otros, o.c.
- WISE, A. E., DARLING-HAMMOND, L., McLAUGHLIN, M. W. y BERSTEIN, H. (1984) *Teacher Evaluation. A Study of Effective Practices* (Rand Corp, Santa Mónica (Ca.)).

SUMMARY: DEVELOPMENT ORIENTED EVALUATION.

The school is labelled as «the world of evaluation». But only with respect to students. The other aspects of schooling as curriculum development, educational resources, teacher work, etc., are usually left over the evaluational analysis.

This article analyzes the two main traditions about evaluation: control-oriented

and development-oriented evaluation. The second one is the focus of article. Three are the topics about development-oriented evaluation discussed:

- the concepts underlining this evaluational perspective.
- the conditions required to implement them.
- the contents to be evaluated and the instruments to be used.

The article finalizes with some general considerations about the current situation of teacher evaluation on our context.

KEY WORDS: Development-oriented evaluation; Teacher evaluation; Institutional development; Teacher development.