

VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Programa de Doctorado en
Derecho, Ciencia Política y Criminología

TESIS DOCTORAL

Montserrat de Santiago

Evaluación y Calidad de la Docencia en el Marco del Derecho

a la Educación de la Constitución Española

[Assessment and Quality of Teaching within the Framework

of the Spanish Constitution's Right to Education]



Dirigida por: Dr. J. Carlos de Bartolomé Cenzano

Tutelada por: Dr. Luis Jimena Quesada

Valencia, Junio de 2017

Dr. J. Carlos de Bartolomé Cenzano, Profesor de la Universidad Politécnica de Valencia,
Dr. Luis Jimena Quesada, Profesor de la Universidad de Valencia

CERTIFICAN:

Que la presente memoria, «*Evaluación y Calidad de la Docencia en el Marco del Derecho a la Educación de la Constitución Española*» / «*Assessment and Quality of Teaching within the framework of the Spanish Constitution's Right to Education*» ha sido realizada bajo su dirección y tutela, por Montserrat de Santiago Soto, y que constituye su tesis doctoral para optar al grado de Doctora en Derecho, Ciencia Política y Criminología

Y para que quede constancia y tenga los efectos que corresponda, firman el presente certificado en Valencia, a 3 de junio de 2017.

Firmado: Dr. J. Carlos de Bartolomé Cenzano



Firmado: Dr. Luis Jimena Quesada



 **Facultat de Dret**

A: José Luis
“Por abrirme el túnel de los sueños”

A: José Carlos
“Por recoger el testigo hasta cruzar con éxito la meta”

A: Francisco Javier
“Por el pasado, por el presente y por el futuro. Por su quiero más...”

*“Si puedes mantener la cabeza cuando todo a tu alrededor
pierde la suya y por ello te culpan,
si puedes confiar en ti cuando de ti todos dudan,
pero admites también sus dudas;
si puedes esperar sin cansarte en la espera,
o ser mentido, no pagues con mentiras,
o ser odiado, no des lugar al odio,
y —aun—no parezcas demasiado bueno, ni demasiado sabio”*
(Kipling, 2007:130)

ÍNDICE

Agradecimientos		xxv
Resumen, Descriptores, Abstract, Keywords		xxix
1. INTRODUCCIÓN/INTRODUCTION		35
2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		41
2.1. Objeto de estudio y orientación que se pretende ofrecer con relación al mismo		42
2.1.1. Planteamiento del problema.....		44
2.2. Objetivos de la investigación		48
2.3. Metodología y plan de trabajo		49
2.4. Propuesta de tareas y distribución temporal de la investigación		51
2.4.1. El cronograma.....		53
2.5. El cuestionario		54
2.5.1. Los sujetos. Determinación del tamaño de la muestra y población		54
2.5.2. Estructura del cuestionario.....		55
2.5.3. La validez del cuestionario		58
2.5.4. Cuestionario de autoevaluación docente		61
2.6. Estructura de la tesis		75
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA		81
3.1. Evaluación educativa: definición del término evaluación, concepto de evaluación educativa y su evolución histórica		81
3.1.1. Definición del término evaluación.....		81
3.1.2. Concepto de evaluación educativa y su evolución histórica.....		82
3.1.3. Evaluación de alumnos		89
3.1.4. Evaluación de programas.....		94
3.1.5. Evaluación del profesorado		105
3.1.6. Evaluación de centro.....		106
3.1.7. Evaluación del sistema educativo.....		113

3.2. Tipos de evaluación educativa	121
3.2.1. Basada en modelos	127
3.2.2. Según finalidad.....	133
3.2.3. Según extensión.....	141
3.2.4. Según agentes evaluadores	142
3.2.5. Según momentos de aplicación	150
3.2.6. Basada en la calidad, equidad y la justicia	152
3.2.7. Según criterios y comparación	162
3.3. Cuadros de consulta informativos para saber más sobre evaluación, eficacia docente y enseñanza eficaz y justa social	168
3.3.1. Otras definiciones y conceptos de interés.....	168
3.3.2. Hechos y publicaciones relevantes	171
3.3.3. Mapa Conceptual evaluación educativa	179
4. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	183
4.1. Evaluación de profesores: fundamentos teóricos.....	184
4.2. Propósitos y efectos de la evaluación del docente	187
4.2.1. Evaluación del docente en prácticas. Acceso a los estudios	194
4.2.2. Selección del profesorado. Acceso a la carrera docente	201
4.2.3. Evaluación del profesorado para promoción y otros	203
4.2.4. Evaluación del profesorado para la mejora de la educación.....	207
4.2.5. Evaluación realizada por colegas.....	212
4.3. Modelos de la evaluación docente	215
4.3.1. Centrado en los rasgos o factores.....	216
4.3.2. Centrado en las habilidades	217
4.3.3. Centrado en las conductas manifiestas del profesor en el aula	218
4.3.4. Centrado sobre el desarrollo de tareas	219
4.3.5. Centrado en los resultados de los alumnos	220
4.3.6. Centrado en la profesionalización. La práctica reflexiva.....	223
4.4. Instrumentos – Métodos que se emplean en la evaluación docente.....	227
4.4.1. Observación en el aula.....	228
4.4.2. Autoevaluación	232
4.4.3. Resultados de los alumnos	236
4.4.4. Portafolios	238
4.4.5. Cuestionarios de los alumnos y de sus padres	244
4.4.6. Entrevistas	246

5. MARCO NORMATIVO QUE GARANTICE A TODOS LOS CIUDADANOS UNA EDUCACIÓN LIBRE, DE CALIDAD Y CON ASESORAMIENTO PROFESIONAL MATERIALIZADO EN UNOS PLANES ESTABLES CONFORME A LO ESTABLECIDO EN EL ART. 27 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA TOMANDO COMO PUNTO DE PARTIDA LOS ART. 1.1. Y 10.1 DE LA CE.....	257
5.1. El Derecho a la educación en España. El art. 27 de la Constitución Española	259
5.1.1. Valor jurídico de los derechos fundamentales	268
5.1.2. Derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad, adecuadamente planificada y orientada conforme a los artículos 1.1 y 10.1 de la CE ...	272
5.1.3. Derechos del profesorado	284
5.1.4. Deberes del profesorado	286
5.2. Educación y justicia social	288
5.2.1. Formación y mejora del docente a través de la justicia social	298
5.3. Ética profesional y valores de los docentes	302
5.4. Estándares para la evaluación docente al servicio de una educación de calidad	309
6. EFICACIA DOCENTE Y ENSEÑANZA EFICAZ: HACIA UNA EVALUACIÓN MEJORATIVA DE LA ESCUELA	319
6.1. Eficacia docente frente a enseñanza eficaz: elementos para un debate sobre la mejora de la calidad de la docencia	340
6.2. Aportaciones de la doctrina española e iberoamericana a la evolución de la calidad de la docencia	354
6.3. Principios para una eficacia docente y enseñanza eficaz.....	366
6.3.1. Lecciones con objetivos claros	373
6.3.2. Lecciones estructuradas.....	378
6.3.3. Enseñanza interactiva	381
6.3.4. Atención a la diversidad funcional	386
6.3.5. Buena gestión del tiempo	394
6.3.6. Utilización de los recursos didácticos	398
6.3.7. Evaluación y retroalimentación continuas (alumno ↔ docente).....	404
6.3.8. Clima escolar y clima del aula.....	410
6.3.9. Altas expectativas	416
6.3.10. Implicación y compromiso del docente	423

7.	ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN. INVESTIGACIÓN, LA FORMACIÓN, LA PRÁCTICA Y LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE. LOS DATOS. SU MARCO NORMATIVO	431
7.1.	Antecedentes y Estado de la cuestión de la evaluación docente.....	431
	7.1.1. Panorámica de la evaluación docente internacional	433
	7.1.2. Panorámica de la evaluación docente en España	445
7.2.	La Formación, la práctica y la evaluación de docentes en España	453
	7.2.1. Leyes educativas desde 1970 a la LOMCE	456
	7.2.2. La práctica y la formación docente. Antecedentes en España	461
	7.2.3. Evaluación docente en el modelo Español. Ley Orgánica de educación. Entre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE).....	479
7.3.	El Artículo 27. 10 de la Constitución y las Leyes que la desarrollan	489
	7.3.1. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) y sus antecedentes	491
	7.3.2. Evaluación del docente universitario	494
7.4.	Propuestas de los partidos políticos en materia de educación. Sus programas	502
8.	CONCLUSIONES / CONCLUSIONS.....	515
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	525
9.1.	Abreviaturas más empleadas.....	609

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS y TABLAS

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 41

Figuras

Figura 2.1	Portada del cuestionario autoevaluación docente.....	61
Figura 2.2	Instrucciones del cuestionario	62
Figura 2.3	Datos generales del cuestionario	63
Figura 2.4	Dimensión I del cuestionario.....	64
Figura 2.5	Dimensión II del cuestionario	65
Figura 2.6	Dimensión III del cuestionario.....	66
Figura 2.7	Dimensión IV del cuestionario.....	67
Figura 2.8	Dimensión V del cuestionario	68
Figura 2.9	Dimensión VI del cuestionario.....	69
Figura 2.10	Dimensión VII del cuestionario	70
Figura 2.11	Dimensión VIII del cuestionario	71
Figura 2.12	Dimensión IX del cuestionario.....	72
Figura 2.13	Dimensión X del cuestionario.....	73
Figura 2.14	Preguntas abiertas del cuestionario	74
Figura 2.15	Estructura de la tesis.....	75

Tablas

Tabla 2.1	Definiciones de Eficacia docente y Enseñanza eficaz.....	46
Tabla 2.2	Puntos clave en las investigaciones cualitativas.....	49
Tabla 2.3	Cronograma	53

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....81

Figuras

Figura 3.1	Evaluación educativa	88
Figura 3.2	Evaluación en el ciclo de intervención de programas	95
Figura 3.3	La evaluación. Programas y destinatarios	98
Figura 3.4	Instrumentos y fuentes de la evaluación final y diferida.....	99
Figura 3.5	Desarrollo de las etapas de una evaluación de programas	101
Figura 3.6	Evaluación de la calidad de un centro escolar.....	109
Figura 3.7	Tipos de evaluación educativa	121
Figura 3.8	El ciclo de la evaluación.....	127
Figura 3.9	La evaluación y su proceso	130
Figura 3.10	Metodología de la evaluación	136
Figura 3.11	El reloj comprensivo: acontecimientos destacados	139
Figura 3.12	Evaluación basada en la equidad, en la calidad y la justicia	152
Figura 3.13	Evaluación auténtica	154
Figura 3.14	Evaluación de centros inclusivos	155
Figura 3.15	Dimensiones de una buena práctica alumnado en riesgo de exclusión.....	156
Figura 3.16	Evaluación democrática	157
Figura 3.17	Momentos evaluativos: Autorreferencia y Heterorreferencia	162
Figura 3.18	Las tres ramas que representan las teorías de la evaluación (1).....	167
Figura 3.19	Las tres ramas que representan las teorías de la evaluación modificado (2).....	167
Figura 3.20	Mapa conceptual de evaluación educativa	179

Tablas

Tabla 3.1	Comparación terminológica: medición, evaluación, autoevaluación	86
Tabla 3.2	Fases y ámbitos de la evaluación de programas	97
Tabla 3.3	Modelos educativos de programas sus indicadores	103
Tabla 3.4	Principales preguntas y tareas a realizar. Fases evaluación de un programa.....	104
Tabla 3.5	Características de las estrategias utilizadas para la evaluación de centros	110
Tabla 3.6	Función según los tipos de evaluación educativa	125

Tabla 3.7	Corrientes metodológicas	128
Tabla 3.8	Título VI Ley Orgánica 2/2006 Evaluación del sistema educativo	132
Tabla 3.9	Momentos y finalidad de la evaluación	140
Tabla 3.10	Usos de los resultados para la rendición de cuentas por países	149
Tabla 3.11	Definiciones y conceptos de evaluación.....	170
Tabla 3.12	Hechos y publicaciones relevantes	178

4. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO 183

Figuras

Figura 4.1	Propósitos y efectos de la evaluación del docente	193
Figura 4.2	Competencias profesionales.....	196
Figura 4.3	La orientación y el coaching	197
Figura 4.4	Jerarquía de los resultados (aprendizaje, evaluación basado en competencias	200
Figura 4.5	Fundamentos de coaching	213
Figura 4.6	Modelos de evaluación docente	215
Figura 4.7	Factores que influyen en el rendimiento escolar	221
Figura 4.8	Métodos, instrumentos de la evaluación docente	227
Figura 4.9	Técnicas de autoevaluación docente	233
Figura 4.10	Portafolios	238

Gráficos

Gráfico 4.1	Estudio internacional sobre la enseñanza y aprendizaje (OCDE)	222
-------------	---	-----

Tablas

Tabla 4.1	Para evaluar necesitamos saber	186
Tabla 4.2	Instrumentos y métodos más utilizados según su finalidad o procedimientos	228
Tabla 4.3	Observación en el aula.....	230
Tabla 4.4	Nueve modelos de construcción de un portafolio.....	240
Tabla 4.5	Algunas actividades que podría mostrar un portafolios	242
Tabla 4.6	Tipo de entrevista	249

5. MARCO NORMATIVO QUE GARANTICE A TODOS LOS CIUDADANOS UNA EDUCACIÓN LIBRE, DE CALIDAD Y CON ASESORAMIENTO PROFESIONAL MATERIALIZADO EN UNOS PLANES ESTABLES CONFORME A LO ESTABLECIDO EN EL ART. 27 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA TOMANDO COMO PUNTO DE PARTIDA LOS ART. 1.1. Y 10.1 DE LA CE..... 257

Figuras

Figura 5.1	El derecho a la educación conforme al artículo 27 CE	270
Figura 5.2	Teorías de la justicia social	296

Tablas

Tabla 5.1	Derecho comparado del Art. 27 de la CE de algunas Constituciones Europeas ..	258
Tabla 5.2	Clasificación y características de los Derechos Fundamentales	269
Tabla 5.3	Derecho comparado internacional del Art. 10 de la CE.	277
Tabla 5.4	Normativa internacional que recoge el derecho a la educación.....	278
Tabla 5.5	Concepto de justicia de los «clásicos»	290
Tabla 5.6	Políticas de igualdad en educación	296
Tabla 5.7	Competencias para la vida y el bienestar.....	297
Tabla 5.8	Evaluación de la educación para la justicia social	300
Tabla 5.9	Principios de evaluación docente	303
Tabla 5.10	Diferentes éticas del profesorado	307
Tabla 5.11	Estándares de evaluación del profesorado.....	309
Tabla 5.12	Finalidades de la evaluación del profesorado.....	312

6. EFICACIA DOCENTE - ENSEÑANZA EFICAZ: HACIA UNA EVALUACIÓN MEJORATIVA DE LA ESCUELA 319

Figuras

Figura 6.1	Modelo del informe Plowden	328
Figura 6.2	Modelo del estudio Brookover. Estructura social de la escuela.....	330
Figura 6.3	Modelo de Hopkins y Lagerweij de correlación entre las capacidades.....	331
Figura 6.4	Marco teórico de mejora de la eficacia escolar de Hoeben.....	332
Figura 6.5	Modelo de productividad educativa de Walberg.....	334

Figura 6.6	Modelo de un proceso de mejora escolar	334
Figura 6.7	Modelo flexible e integrador de Sheerens.....	336
Figura 6.8	La lógica de la mejora escolar de Ainscow et al.	337
Figura 6.9	Historia de la eficacia escolar en relación con otras teorías.....	339
Figura 6.10	Inputs; process; output; context.....	343
Figura 6.11	Modelo comprensivo de eficacia.....	345
Figura 6.12	Modelo de eficacia docente de Creemers.....	347
Figura 6.13	Cultura de la escuela	349
Figura 6.14	Escuela, prácticas escolares eficaces de Chrispeels	350
Figura 6.15	Modelo de clima de trabajo en los centros educativos	353
Figura 6.16	Eficacia docente y efecto de las expectativas de Álvarez de Castillo	355
Figura 6.17	Modelo sistemático de evaluación de Tourón.....	356
Figura 6.18	Un marco para la mejora de la eficacia escolar.....	357
Figura 6.19	Estructuras desigualdades. Factores macroculturales	359
Figura 6.20	Factores escolares, factores de aula y factores asociados al personal docente....	360
Figura 6.21	Variables de eficacia docente y enseñanza eficaz	365
Figura 6.22	Características profesionales de los docentes eficaces.....	367
Figura 6.23	Dimensiones y prácticas para un liderazgo eficaz.....	370
Figura 6.24	Enseñanza eficaz y eficacia docente. Principios	370
Figura 6.25	Taxonomía de objetivos de la educación	375
Figura 6.26	Eficacia con objetivos definidos	376
Figura 6.27	Diferentes Objetivos de aprendizaje para una enseñanza eficaz	377
Figura 6.28	Perspectivas de los docentes	385
Figura 6.29	Participación de las familias.....	391
Figura 6.30	Buena gestión del tiempo	397
Figura 6.31	Los pilares de escuelas innovadoras.....	403
Figura 6.32	Eficacia docente basada calificación docente y logros alumnos	406
Figura 6.33	Evidencias de la eficacia pedagógica	408
Figura 6.34	Relación de la iluminación en los procesos y resultados individuales.....	412

Figura 6.35	Clima escolar y clima del aula	413
Figura 6.36	La integración del bienestar individual, arquitectura y economía.....	414
Figura 6.37	Expectativas de procesos de eficacia y resultados de Bandura	416
Figura 6.38	Experiencia del profesor en su primer año de enseñanza.....	418
Figura 6.39	Las cinco vocales de la pedagogía	421
Figura 6.40	Modelo de eficacia docente y enseñanza eficaz.....	427

Gráficos

Gráfico 6.1	Estimación del efecto socio-familiar en países desarrollados	329
Gráfico 6.2	Tiempo de enseñanza que se dedica a la disciplina en el aula (OECD)	396

Tablas

Tabla 6.1	Criterios utilizados para definir el concepto de eficacia docente	323
Tabla 6.2	Factores de eficacia escolar, docente y enseñanza eficaz.....	364
Tabla 6.3	Principios / dimensiones de eficacia docente y enseñanza eficaz	371
Tabla 6.4	Ejes de aprendizaje en los proyectos APS.....	380
Tabla 6.5	Estrategias para facilitar la enseñanza aprendizaje.....	382
Tabla 6.6	Trabajo en grupo y trabajo cooperativo.....	402
Tabla 6.7	Evaluación para mejorar	409

7. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN. LA FORMACIÓN. LA PRÁCTICA Y LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE. LOS DATOS. SU MARCO NORMATIVO

431

Figuras

Figura 7.1	Tipos de evaluaciones y decisiones implicadas preparación y desarrollo.....	438
Figura 7.2	Modelos de evaluación y desempeño docente en América y Europa	441
Figura 7.3	Evaluación de los sistemas educativos de Europa.....	443
Figura 7.4	Aspectos para favorecer la cooperación entre las autoridades responsables	444
Figura 7.5	La supervisión en el sistema educativo	481
Figura 7.6	El marco de la evaluación	485
Figura 7.7	Modificación de la LOU apartado IX	493
Figura 7.8	Evolución histórica de la evaluación del profesorado universitario.....	495

Figura 7.9	Evaluaciones de la ANECA	497
Figura 7.10	Elementos para una evaluación docente eficaz, justa y de alta calidad.....	499
Figura 7.11	Comparación programas electorales	506
Figura 7.12	Propuestas educativas de los partidos políticos.....	507

Gráficos

Gráfico 7.1	Frecuencia de los distintos tipos de evaluación de profesores y directores	451
Gráfico 7.2	Regulación de la evaluación de profesores y directores.....	452
Gráfico 7.3	Radiografía de la educación en España	460
Gráfico 7.4	Selección y formación de docentes	476
Gráfico 7.5	Porcentajes de profesores que trabajan con centros de alto nivel.....	487
Gráfico 7.6	Evolución del profesorado de enseñanzas de régimen general	488

Tablas

Tabla 7.1	Declaración de derechos de la evaluación de profesorado	435
Tabla 7.2	Influencia de las evaluaciones y autoevaluaciones en el desempeño docente.....	442
Tabla 7.3	Leyes educativas desde 1970 a la actualidad.....	459
Tabla 7.4	Estudios de Magisterio antecedentes. Planes de Estudios. Requisitos	478
Tabla 7.5	Decálogo de competencias profesionales de los inspectores de educación.....	484
Tabla 7.6	Número medio de alumnos por profesor	486
Tabla 7.7	Evaluación y Rendición de cuentas (Apartado V de la LOU).....	496
Tabla 7.8	Modelos educativos enfrentados. Conservador vs Progresista.....	508
Tabla 7.9	Impactos negativos de la reducción salarial	509

Agradecimientos:

A mi director J. Carlos de Bartolomé por creer en mí y aceptar el reto de dirigirme la tesis. Por contagiarme su optimismo y ver siempre el vaso medio lleno. Su dirección ha sido ejemplar. Gracias.

Especialmente en este último tramo del camino a mi profesor y amigo J. Luis López González por su apoyo constante e incondicional. Por su compromiso con sus estudiantes en general y conmigo en particular. Por tener la virtud y el tesón de hacer aflorar la mejor versión de cada uno de nosotros.

A Luis Jimena Quesada, por tutorizarme la tesis y embarcarse en este proyecto. Por su aportación continua a la defensa de los derechos humanos y derechos sociales.

A Javier Murillo por abrirme las puertas al conocimiento científico y la dirección del «DEA». Asimismo, por lo que he aprendido a su lado y por otras tantas cosas más. Gracias.

A M. A. Landis, que me ayudó con las traducciones difíciles, dándome el enfoque necesario para una comprensión correcta. Y a Ana Rodríguez Marcos, por ser excelente en la formación de maestros; por sus orientaciones, por su amistad y sobre todo por sus «largos». A Alfredo Muñoz Naranjo por su amistad, para mí es un referente de cómo se debe impartir justicia.

A Camilo Blanes Cortés, por el espacio compartido, con los años me he dado cuenta que ha influido positivamente en mi vida, pues gracias a él aprendí, lo que no quería ser y ante todo, que no se es más feliz por tener mucho, se es más feliz si necesitas menos. Desde entonces, valoro «mi libertad» como el mayor de los tesoros. Asimismo, por su música que me acompaña desde entonces, mil gracias.

Igualmente, no puedo olvidar que si he llegado hasta aquí, en parte, se lo debo a mis compañeros Emilio y Nieves que estuvieron a mi lado, en algunos de los momentos más amargos; a Pablo desde Argentina y a Juan Carlos que me dieron seguridad para seguir adelante, aun cuando el horizonte se pintaba gris; a Helen porque no dejaremos de creer..., y a mi profe de literatura del Instituto AS., que se cruzó de nuevo en mi vida en un pasillo de la UAM, y me brindó su apoyo en los momentos de dudas, gracias amigos.

Al Hotel Josein de Comillas, mi paraíso particular. Gracias amigos.

A C. Domínguez y E. Alda por seguir estando ahí. Gracias. A P. Pérez que me ha hecho partícipe de sus proyectos y de sus sueños y de su grupo de investigación.

A J. Sánchez-Gey por su afecto; a M. Santiago Fernández por su complicidad; asimismo, y prefiero referirme a ellos como mis maestros, pues de ellos he aprendido «con mayúsculas», en la medida en que además de Derecho y Pedagogía enseñan vida y constituyen un referente ético de primer nivel para los que hemos tenido la fortuna de ser sus alumnos: A. Rodríguez Marcos; J. L. López González; J. Carlos de Bartolomé; J. Álvarez de Cienfuegos; R. Fernández Egea; J. Díaz-Maroto y Villarejo; M^a. L. Aparicio; M^a. Díaz Entre-Sotos; L. M. López Fernández; L. Pozuelo; E. Peñaranda; M. Gurrera Roig y J. M. Almqvist; J. Damián; E. Martín; A. González del Yerro; P. Pérez; R. M. Esteban; A. Navarro; L. Jacott; I. Egido; J.L. de los Reyes; E. Alda; C. Domínguez; F. López de Silanes, J. Garrido; A. Caballero; P. González Puelles, L.; M. Egea, J. Nevado; J. Murillo y a Begoña mi maestra en el prácticum. Teniendo en

cuenta que sin unos buenos recursos no hubiera salido adelante esta investigación, por ello, quiero agradecer el apoyo que he recibido de las personas que trabajan en la biblioteca, principalmente a Manuel Lorite. Además, al equipo humano de la secretaría, esencialmente a Anabel. En general, a la Facultad de Formación del Profesorado y a la UAM a sus administradores que cuentan conmigo y me han dado su confianza para colaborar siempre con ellos, entre otros a Alfonso de Andrés y particularmente a Mayte Montero una de las mejores profesionales que he conocido, es todo un ejemplo a seguir.

A la Universidad de Valencia, y fundamentalmente a Carmen Navarro, por guiarme y facilitarme en la distancia los trámites administrativos, me ha hecho sentir como en casa. Y a los Profesores Carmelo Lozano y Luis Jimena Quesada.

También quiero agradecer a todos y cada uno de los autores leídos, los clásicos y los actuales, ya que, gracias a todos ellos, he podido ir tomando diferentes orientaciones, que han hecho que «el viaje» y el bagaje sea más interesante.

A Santiago Senent, además por todo lo que he aprendido a su lado durante estos últimos seis años en mi trabajo diario, por el modo que me lo ha enseñado, enseñanza eficaz sin duda. A Félix Salgado por su cooperación. Y por supuesto a Aida, que dejó su «ADN» en el «7». Y a Isa, que me insta a que me cuide y escucha.

A mi «fisio» M. Martínez que mantiene mis lesiones a raya haciendo realidad «Mens sana in corpore sano».

Al mismo tiempo, mi gratitud enorme a Mery y a Rafael Ángel. Y por supuesto, a mis dos vitaminas, porque cuando ya no podía más me recargaban de energía positiva con sus abrazos, besos y sus risas, hablo de Nadia y Héctor que han llenado mi existencia de ilusión y de luz.

Y por otro lado, a las personas que comparten mi vida y que son esenciales para que la misma tenga sentido, hablo de mis amigos, entre ellos, M. Carmen, Antonio, Chity, Piluka, Covidu, Billy, Orfe, David, Manuel, Carmen, Ana, Asunción, Margaret Anne, Judy, Tintina, Donald, Magdalena. Ellos son de los que te tienden la mano de modo incondicional en los momentos de duda y zozobra y conocen de mi inalterable lealtad y afecto.

En particular, a mi madre, valiente y con capacidad de superación y a José Manuel por cuidarla con esmero en estos años tan difíciles. Y a mi abuela que aunque ya se fue, yo siento cada día que está conmigo. A todos los miembros de las familias Román y Palomero, por todos los momentos vividos juntos.

Y por último, no puedo olvidarme de mi amigo Anthony, pues con él comparto los sueños y seguimos abriéndonos caminos juntos, como siempre, nos enfrentaremos a las espinas de la vida y unidos ganaremos todas las batallas.

Resumen

Si algo caracteriza el análisis del desempeño docente y profesional en el siglo XXI, en todas las áreas de actividad, es el recurso a la evaluación como sinónimo de calidad y credibilidad.

Basándonos en las investigaciones existentes la evaluación docente se percibe todavía, a pesar de la omnipresencia a la que se acaba de aludir, como una amenaza, esto es, desde una perspectiva sancionadora, creando polémica y malestar. Es interesante investigar esa tendencia, ya que, la evaluación de profesorado en el Sistema Educativo Español se utiliza sin consecuencias negativas para los docentes. Si se evalúa al profesor es en su propio beneficio (disfrutar de licencias por estudios, promoción, desarrollo profesional, etc.) Sin embargo, esta última idea no ha acabado de arraigar en la percepción de los diferentes cuerpos docentes.

El principal aliciente de esta investigación es aportar un modelo de evaluación docente desde el enfoque de la Teoría de la Eficacia Docente/Enseñanza Eficaz, que contribuya de manera constructiva a promover un cambio actitudinal positivo hacia su propia autoevaluación. Consiguiendo que «dé sentido a la misma», «tenga un para qué» y «redunde en una enseñanza eficaz». Únicamente transformando la cultura evaluativa, será posible hablar de cambio. Todo ello, sin dejar de lado que el artículo 27 de la CE reconoce el derecho a la educación y por ende, desde ese marco normativo se debe garantizar a todos los ciudadanos una educación libre, democrática en cuanto accesible a pesar de una economía precaria en el plano familiar o individual, de calidad, planificada y programada sobre la base del imprescindible asesoramiento profesional como antídoto frente a criterios ajenos a la mejora permanente del sistema educativo. Bajo estos parámetros, la acción educativa debe materializarse en unos planes de estudios estables y fundamentados en las bases constitucionales previstas, en lo esencial y además del antes mencionado artículo 27, en los artículos 1.1 y 10.1 de la CE.

Descriptores: Autoevaluación, Constitución, Desarrollo profesional, Derecho a la Educación, Efectos de la Evaluación, Eficacia Docente, Empoderamiento, Enseñanza Eficaz, Evaluación, Evaluación del Profesorado, Evaluación Educativa, Mejora Escolar, Métodos de Evaluación, Mérito, Modelos de Evaluación, Profesorado, Profesionalizar, Propósitos de la Evaluación.

Abstract

If there's one thing that characterizes the analysis of teaching and professional performance in the XXI century, it is the means of evaluation as a synonym of quality and credibility.

Based on existing research, teaching evaluation is still perceived, in spite of the omnipresence just mentioned, as a threat, that is, from a punishing viewpoint, creating controversy and uneasiness. It is interesting to explore this tendency as the evaluation of teachers in the Spanish Educational System is used without negative consequences for teachers. Teachers are, however, evaluated for their own benefit (study leaves, promotions, professional development, etc.). Nevertheless, this last idea has not quite settled in within the perception of the various teaching bodies.

The main drive of this research is to provide a model for teacher evaluation from a **Teacher Evaluation/Efficient Teaching Theory**, to contribute in a constructive manner in the promotion of a positive change of attitude towards their own evaluation, in this way achieving a «giving sense to the same», «have a what for» and «result in efficient teaching». Only transforming the evaluating culture will it be possible to speak of change. All this, without overlooking that the 27th Article of the EC acknowledges the right to education and hence from this regulatory framework free education must be guaranteed for everyone, democratic in terms of accessibility in spite of an unstable family or individual economic situation, qualified, and programmed on the basis of the essential professional assessment as an antidote against foreign criteria on the permanent improvement of the educational system education. Under these parameters, educational activity must be materialized in stable study plans, essentially founded on the constitutional bases provided and the aforementioned Article 27, in Articles 1.1. and 10.1 of the EC.

Keywords: Constitution, Effective Teaching, Effects of Evaluation, Education Rights Evaluation, Evaluation of Teachers, Educational Evaluation, Educational Improvement, Empowerment Evaluation, Merit, Methods, Evaluation Models, Objectives of Evaluation, Professionalism, Professional Development, Self-evaluation, Teachers.

1. INTRODUCCIÓN / INTRODUCTION

1. Introducción

“Cuando un hombre algo reflexivo —decía mi maestro— se mira por dentro, comprende la absoluta imposibilidad de ser juzgado con mediano acierto por quienes lo miran por fuera, que son todos los demás, y la imposibilidad en que él se encuentra de decir cosa de provecho cuando pretende juzgar a su vecino. Y lo terrible es que las palabras se han hecho para juzgarnos unos a otros” (Machado, 1973:127).

Al plantearse una investigación en la que interviene el término «evaluación» parece inevitable formular algunas reservas. Teniendo en cuenta esta premisa, orientar uno de los vectores de la presente investigación a indagar los motivos reales que producen dichas reservas entre los profesionales y elaborar un modelo de autoevaluación docente. Para ello, debemos empezar por saber qué es la evaluación, sus tipos y su evolución histórica. Asimismo, situándola en el contexto educativo en una primera fase para posteriormente entrar de lleno en la investigación científica de la evaluación docente, su marco teórico, sus modelos, propósitos, efectos, etc. Particular interés reviste en nuestro análisis la evaluación de profesorado enfocada desde la **Teoría de la Eficacia Docente / Enseñanza Eficaz**.

El docente es una de las claves del sistema educativo. Y lo es incluso en la configuración de los planes de estudio y la organización de la enseñanza. La evaluación y el control de calidad de la actividad docente son elementos irrenunciables de una enseñanza que parta de la dignidad de la persona y el respeto a los derechos que le son inherentes (art. 10.1 CE), en el marco de un Estado social y democrático de Derecho que propugna como valores superiores del ordenamiento jurídico la libertad, la justicia la igualdad y el pluralismo político (art.1.1. CE) y ello en las condiciones óptimas para el acceso a los distintos niveles formativos que aparecen reguladas, en sus bases o fundamentos constitucionales, el art. 27.1 CE.

La evaluación docente es claramente un factor de calidad y mejora del Sistema Educativo, si bien es cierto que queda mucho camino por recorrer para hacerla operativa. Como ya se apuntó, constituye un objetivo irrenunciable la superación de las reticencias que sobre dicha evaluación tiene el docente, al asociarla, en una concepción errónea y desfasada, a la sanción y al control de las administraciones.

Actualmente, tanto en América como en Europa (EE.UU., Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Venezuela, Alemania, Austria, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Italia, Portugal, etc.), hay una fuerte demanda por revisar, modificar, mejorar el desarrollo profesional y carrera docente incluida la evaluación. Valdés (2000:18) pone de manifiesto que evaluar al docente *“no es proyectar en él las deficiencias o razonables limitaciones del Sistema Educativo, sino es asumir un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en los centros”*. De este modo, Bretel (2002:24) sitúa la evaluación de la práctica docente dentro de *“un proceso, formativo y sumativo a la vez, de construcción de conocimientos a partir de los*

desempeños docentes reales, con el objetivo de provocar cambios en ellos, desde la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser del desempeño docente”.

Los docentes perciben su evaluación como un medio de control, pues de esa forma se ha venido planteando por parte de las autoridades académicas de los diferentes Gobiernos en España, no como un medio para motivarlos y para responsabilizarlos en su práctica, e incluso temen la pérdida de su puesto de trabajo si el resultado de la misma es negativo. Lo manifiesta Nevo (1997:137) al insistir que la evaluación del profesor *“es el proceso de describir y juzgar los méritos y la valía de los profesores en función de sus conocimientos, destrezas, conducta y los resultados de su enseñanza”.* Y respaldan Stoll y Fink (1999:24) al matizar que *“la toma de decisiones compartida no resulta significativa per se sino más bien el sentimiento de control que de ella se deriva”.*

El proceso de valoración de la evaluación del profesorado debe ser justo, objetivo, exhaustivo y ecuaníme. Toda mejora y cambio educativo deben ser logrados con el consenso y apoyo de los maestros y profesores, no contra ellos¹. Es preciso tener en cuenta su motivación, el momento elegido, los instrumentos que se apliquen, la planificación y la devolución de los resultados aportando los planes de mejora. Siguiendo de nuevo el pensamiento de Stoll y Fink (1999:136) *“cuando funciona con éxito, el proceso de planificación del desarrollo sirve a toda la escuela en su conjunto y, ese mismo foco de atención, permite a los educadores concentrarse en cuestiones importantes para ellos”.*

Los docentes tienen que ser los primeros interesados en ofrecer calidad y eficacia en su enseñanza y necesitan además de formación cohabitar con su evaluación. Las profesoras Messina y Rodríguez Marcos (2006:494) opinan que *“...una parte considerable de la investigación educativa señala a los profesores como el primer factor de calidad de la enseñanza. Así lo entienden también muchos países cuyos textos legales reconocen en el profesorado a los principales artífices del éxito de los procesos de reforma y aplicación de los cambios educativos en los que se han embarcado. De ahí la importancia de su formación”,* es decir, la formación se ha incorporado con naturalidad en la vida diaria de los docentes, pero su evaluación no ha aportado la notabilidad necesaria. Si bien, desde hace una década hasta la actualidad está empezando a tener relevancia, por lo menos en el ámbito de la reflexión doctrinal, no es así, en la práctica. Aunque es cierto que se la está considerando una actividad ineludible para la mejora y por ende influyente en la calidad educativa por ello Royo (2010:24) subraya que *“este sistema olvida que en todo grupo hay locomotoras y vagones. No es eficiente para el sistema dar la misma nota a todos. Tiene que haber, además, un sistema de reconocimiento personal de cara a consolidar carreras profesionales (actitudes, aptitudes, valores, desempeño en general), de promoción de los mejores para ser aprovechados para la gestión y mejora del sistema”.*

¹ Resulta no obstante curioso que no se apliquen los beneficios que podrían derivarse del artículo 20 del Decreto Legislativo 5/2015 que incorpora el Estatuto Básico del Empleado Público (7/2007).

1. Introduction

“When a somewhat reflexive man –my master used to say – looks at himself from the inside, he understands the total impossibility of being judged half right by those who see him from the outside, that is, everybody else, and the impossibility in which he finds himself to say something worthwhile when pretending to judge his neighbor. And what’s terrible is that words have been elaborated to judge one another” (Machado, 1973:127).

When considering research in which the term «evaluation» is included, it seems unavoidable to proceed with caution. Keeping this premise in mind, the aim is to position one of the vectors of this research to investigate the actual reasons which produce such cautiousness among professionals and to elaborate a self-evaluation for teachers. In this sense, we should begin by knowing what evaluation is, its types and historical evolution; at the same time placing it within an educational context in a first phase to later thoroughly enter into the scientific investigation of teaching evaluation, its theoretical framework, models, proposals, effects, etc. Of particular interest in our analysis is the evaluation of teachers based on the Teacher Evaluation / Efficient Teaching Theory.

Teachers are one of the key elements of the educational system. And they are so even in the construction of study plans and teaching organization. Evaluation and quality control of teaching are inalienable in an educational system involving the individual’s dignity and respect to the inherent rights (art. 10.1 EC), in a Social and democratic in Law State framework which encourages as highest values of the legal system, justice, equality and political pluralism (art. 1.1. EC) within the optimal conditions for the access to the various educational levels which are regulated in its bases or constitutional grounds (art. 27.1. EC).

Teacher evaluation is clearly a quality and improvement factor of the Educational System, although it is true that there is a long way to go to make it operative. As stated above, it makes up an inalienable objective and the overcoming of the caution that the teacher has towards such evaluation, when associated within an erroneous and outdated conception towards the sanction and control of the administrations.

Currently, both in America and Europe (USA, Argentina, Chile, Cuba, Ecuador, Venezuela, Germany, Austria, Belgium, Spain, Finland, France, Italy, Portugal, etc.), there is a strong demand to revise, modify and improve the professional development and teaching career including its evaluation. Valdés (2000:18) reveals that evaluating teachers *“is not projecting on him/her the deficits or reasonable limitations of the Educational System, but assuming a new style, climate and shared horizon of deliberation to optimize and enable real spaces for the professional development of teachers, of innovative culture generations in the centers”*. Accordingly, Bretel (2002:24) places the evaluation of teachers as *“a process, both formative and comprehensive, of knowledge construction from the performance of real teachers, so as to*

trigger changes in them, from the axiological point of view of the desirable, the value and the must be of teaching performance”.

Teachers perceive their evaluation as a control means, since it has been in this way that it has been by the academic authorities from the different Spanish Governments, not as a way of motivation and to make them responsible for their performance, they even fear the (1997:137) when insisting that teacher evaluation “is the process to describe and judge merits and value of teachers according to their knowledge, mastering, conduct and results of their teaching”. Stoll and Fink support him (1999:24) explaining that *“the shared making of decisions is not significant per se, it is the feeling of control that it brings upon”.*

The assessment process of teacher evaluation must be fair, objective, exhaustive and unbiased. Any improvement and change in education must be achieved with the consensus and support of all teachers and professors, not against them². It is necessary to keep in mind their motivation, the moment chosen, the tools applied, planning and return of results incorporating improvement plans. Following again Stoll’s and Fink’s belief (1999:136) *“when it successfully works, the planning process of development is good for every school as a whole and that same focus of attention, allows educators to concentrate in important issues for them”*, teachers have to be the first ones interested in offering quality and efficiency in their teaching and also need to coexist with their evaluation. Professors Messina and Rodriguez Marcos (2006:494) believe that *“...a considerable part of educational research points out professors as the first quality factor in teaching. This is also understood in many countries where their legal texts recognize teachers as the main success characters in reform processes and implementation of educational changes in which they have signed onto”*. This is, guidance has incorporated itself in teachers’ everyday life in a natural way but their evaluation has not contributed the necessary significance. Although, for a decade now it is beginning to be of relevance at least in the doctrinal consideration environment, no so in its practice. It is true, however, that it is being considered an unavoidable activity for the improvement and hence influential in the quality of education. That is why Royo (2010:24) points out that *“this system forgets that in every group there are locomotives and coaches. Giving everybody the same grade is not enough for the system. There also has to be a system of personal recognition so as to consolidate professional careers (attitudes, aptitudes, values, performance in general), of promotion of the best to make the most of them to administrate and improve the system”*.

² It is nevertheless strange that benefits which could derive from Article 20 of the Legislative Decree 5/2015 included in the Civil Service Basic Statute (7/2007) are not applied.

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Objeto de estudio y orientación que se pretende ofrecer con relación al mismo

2.1.1. Planteamiento del problema

2.2. Objetivos de la investigación

2.3. Metodología y plan de trabajo

2.4. Propuesta de tareas y distribución temporal de la investigación

2.4.1. El cronograma

2.5. El cuestionario

2.5.1. Los sujetos. Determinación del tamaño de la muestra y población

2.5.2. Estructura del cuestionario

2.5.3. La validez del cuestionario

2.5.4. Cuestionario de autoevaluación docente

2.6. Estructura de la tesis

2. Objetivo y metodología de la investigación

“Nadie pone hoy en duda la importancia y la necesidad de la evaluación. El debate se centra más en cómo hacerla y en cómo encaminarla a la mejora. No se trata de hacer muchas evaluaciones, ni siquiera de hacerlas bien. Lo verdaderamente importante es saber a quién benefician y a quién perjudican. En definitiva, de saber a qué valores sirven y qué valores destruyen. Porque la evaluación es un fenómeno de naturaleza ética, más que técnica” (Santos Guerra, 2016:15).

Este estudio pretende proporcionar un instrumento para el docente y en su caso, entender por qué resulta tan controvertida la evaluación del profesorado. Para ello, es imprescindible saber de dónde partimos y hacia dónde vamos, asimismo como lo que queremos conseguir. *“La investigación cualitativa conlleva, en todo el proceso de su desarrollo, el despliegue por parte del investigador de un conjunto de prácticas vinculadas a las decisiones que las preceden y que están encaminadas a resolver, por un lado, que y con qué método investigar, cómo acceder a los datos y cómo interpretar los resultados obtenidos”*(Vasilachis, 2015:11)³.

Con el total convencimiento que un punto de partida debe estar en el buen desempeño del profesorado de las universidades como afirmábamos en otro lado⁴, y que deben de preocuparse de adquirir y saber transmitir el conocimiento, controlando el «tempo» eficaz que se dedica a la enseñanza entre otros muchos de sus compromisos. Es por ello, que en el plano docente desde las etapas iniciales hasta la universidad debe orientarse a la adquisición de unos objetivos tanto generales como específicos. Entre otros, la impartición de una docencia de calidad, que promueva y estimule el aprendizaje además de conceptual, analítico y crítico, de derechos humanos y democráticos, desde las etapas más tempranas. Y en las superiores, motivar el aprendizaje para la creación de ciencia, la preparación de profesionales competentes, el apoyo al desarrollo cultural, social, económico y valores de justicia social. En esas mismas coordenadas, en uno de los trabajos legados por Ortega y Gasset en 1930, encontramos que los objetivos de la universidad proyectados entre otros constarían: con carácter muy preferente la trasmisión de cultura, la formación para las profesiones intelectuales y la investigación científica⁵. En esta línea, el profesor alemán Stein (1973)⁶ hace hincapié en la inversión en todas las manifestaciones culturales. Es cierto, y aunque en la actualidad se «dude» y se «rechace» por algunas universidades y por profesores la forma de ponderar la evaluación docente, lo cierto es,

³ Se pueden consultar los manuales ya traducidos en castellano en Norman K. Denzin y Yvona S. Lincoln (coords.) *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

⁴ Véase: López González, J. L. y de Santiago, M. (2017, En Prensa). *La docencia del derecho constitucional: una perspectiva conceptualista*.

⁵ Citado por López González, J. L. y de Santiago, M. (2017, En Prensa). *La docencia del derecho constitucional: una perspectiva conceptualista*. En relación con esta cuestión, resulta de obligada consulta su obra “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía”. Ed. *Revista de Occidente/Alianza* Editorial, Madrid, 1982. Una valiosa reflexión sobre el pensamiento de Ortega en este ámbito puede localizarse en Lledó, E. La misión de la Universidad de Ortega entre las reformas alemanas y nuestra Universidad. *Revista Sistema*. Núm. 59. Fundación Sistema. Marzo de 1984. Págs. 3-20.

⁶ Stein, E. (1973). *Derecho político*. Madrid: Aguilar.

que la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA), en estrecha colaboración con las agencias de evaluación autonómicas, se propuso como objetivo, a partir de 2007, la creación de instrumentos orientados a facilitar la evaluación de la docencia teniendo como referencia el marco normativo de la reforma de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante, LOU). Y aunque en la actualidad, la mayoría de los docentes no están a favor del método empleado, no ha de olvidarse que el actual ordenamiento del sistema universitario español la garantía de la capacidad y competencia del profesorado descansa en las universidades y, por consiguiente, debe desarrollar procedimientos para la valoración de su desempeño, así como para su formación y estímulo, garantizando su cualificación y competencia docente⁷. A mi modo de ver y de acuerdo con el profesor Jimena Quesada “*la evaluación del profesorado comporta básicamente una vertiente objetiva (la estrictamente docente e investigadora o de aptitudes) y otra subjetiva (la educativa o de actitudes)*” (Jimena Quesada, 2000b:202).

En definitiva, y como ampliaremos en este estudio hay que saber el uso que se quiere dar a la evaluación docente: a) fines formativos (para la mejora); b) fines sumativos (rendición de cuentas y control; fines mixtos (control, rendición de cuentas y mejora).

2.1. Objeto de estudio y orientación que se pretende ofrecer con relación al mismo

“La autoevaluación es un método natural para confrontar la propia actividad con los criterios o estándares establecidos. La autoevaluación favorece la reflexión crítica, punto fundamental para el propio perfeccionamiento docente” (Villa y Morales, 1993:105).

La evaluación o incluso, más sencillamente, la reflexión sobre la propia ejecutoria profesional es consustancial a cualquier actividad profesional y, desde luego, a la docencia. Si queremos mejorar en nuestro trabajo debemos revisar y contrastar lo que hacemos cada día.

Es verdad, que una cierta percepción subjetiva con relación a cómo desarrollamos nuestro trabajo resulta inevitable. En cualquier caso, lo primero que se debe tomar en consideración es si el desarrollo de nuestra actividad profesional nos convence a nosotros mismos. Es el primer test de calidad que debemos superar. En efecto, en esa «inevitable subjetividad» nuestra propia escala de valores, nuestra formación y nuestra experiencia vital.

⁷ Véase por ejemplo las siguientes publicaciones por ejemplo en: EFE. (16 de diciembre de 2016). *Nueve universidades rechazan criterios de ANECA para acreditar al profesorado*. LA VANGUARDIA. Consultado el 17 de enero de 2017. Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/vida/20161216/412670715796/nueve-universidades-rechazan-criterios-de-aneca-para-acreditar-al-profesorado.html>; Sanmartín, Olga (13 de diciembre de 2016). *Aumentan las exigencias para poder ser catedrático y profesor titular de Universidad*. EL MUNDO. Consultado el 20 de diciembre de 2016. Disponible en: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/12/13/584e8db8468aeb90368b4587.html>; Puglisi, J.A. (20 de diciembre de 2016). *Los decanos de medicina se citan con ANECA para “ajustar” el baremo docente*. REDACCIÓN MÉDICA. Consultado el 17 de enero de 2017. Disponible en: <https://www.redaccionmedica.com/secciones/formacion/los-decanos-de-medicina-se-citan-con-aneca-para-ajustar-el-baremo-docente-2369>; O el siguiente post: Cabrales, A. (5 de septiembre de 2016). *Los nuevos criterios de la ANECA: bienvenidos, pero mejor si algún día no hace falta*. En: [Nada es gratis BLOG] Consultado el 3 de diciembre de 2016. Disponible en: <http://nadaesgratis.es/cabrales/los-nuevos-criterios-de-la-aneca-bienvenidos-pero-mejor-si-algun-dia-no-hacen-falta/attachment/accreditation-banner>.

En cualquier caso, una mirada crítica y a la vez sincera y desenfadada hacia lo que hacemos requiere una espontaneidad poco común. A esa espontaneidad debemos recurrir, aunque sea en la soledad de nuestro despacho, aula o centro. Recuerdo con interés una anécdota que me contó mi profesor de Derecho Constitucional⁸, Con relación a un eminente profesor de filosofía, Edmud Husserl. Esa anécdota tiene que ver con una nota que el mencionado profesor ordenó colocar determinado día en el tablón de la puerta del aula en la que esa mañana debía impartir docencia. Dicha nota decía, en su literalidad, lo siguiente: *“el profesor Husserl comunica a sus alumnos que hoy no podrá dar clase porque no ha terminado de ver claramente el tema que les había de explicar”*⁹. No quiero ni imaginar lo que hubiera sucedido en cualquiera de las dos facultades en las que me he formado: la Facultad de Derecho y la Facultad de Formación de Profesorado y Educación ante una nota tan «espontánea»¹⁰. Ahora bien, si se prescinde de la anécdota como tal, el profesor debió anticipar, me parece, la preparación de esa clase para aumentar el tiempo disponible para resolver la notable contingencia a la que se refiere.

Recuerdo además, que mi profesor¹¹ me comentaba que un veterano y querido colega, suyo, le animaba a que llevara preparadas, al menos, las dos clases siguientes a la que debía impartir hoy. Nadie en su sano juicio puede negar que con tiempo nos resultará más fácil resolver cualquier problema. Siempre recuerdo en este sentido la inscripción en latín de algunos relojes antiguos: «tempus fugit» (el tiempo huye, el tiempo se escapa, el tiempo vuela, como se dice coloquialmente). Lo que, desde mi personal punto de vista, le sucedió al profesor Husserl (cuya sinceridad me parece algo más que admirable) es que se encontró con una inesperada posibilidad de mejorar su planificación como docente de cara al futuro. El docente debe siempre huir de la improvisación y eso significa que ha de actuar «con tiempo y a tiempo».

Lo anterior tiene que ver con una idea todavía más general: resulta siempre saludable pararse a pensar sobre nuestro propio quehacer. En mi opinión, en el mundo de la docencia (y me parece que en otros mundos también) debemos pasar de la observación a la síntesis constructiva. Como el entrenador de fútbol, el profesor tiene que reflexionar sobre «cada clase» para anotar qué merece la pena mantener y qué resulta aconsejable modificar. Cada clase, como cada partido, es una oportunidad para consolidar (o auto-consolidar) lo bien hecho y para corregir lo que precise mejora. No hay dos partidos iguales, ni dos estudiantes y clases iguales. Sólo a los necios y/o a los que no sientan vocación por enseñar les puede parecer repetitiva y anodina la docencia. Muy

⁸ Dr. J. L. López González. Profesor Titular de Derecho Constitucional de la Universidad Autónoma de Madrid.

⁹ Edmund Husserl (1859-1938) En la Universidad de Leipzig cursa estudios de matemáticas, física, astronomía y filosofía. Parte de sus estudios sobre filosofía se basan en la escuela de la fenomenológica. Fue docente titular de la universidad de Friburgo hasta su muerte.

¹⁰ Esta anécdota ha sido narrado por Zubiri y se puede localizar entre otros en: Laín Entralgo, P. (1968:73). El Problema de la Universidad. Reflexiones de Urgencia. Madrid: Cuadernos para el diálogo. En su literalidad dice: “[...] Otra anécdota, oída de labios de Zubiri y relativa a Husserl. Un día, los alumnos de éste vieron a la puerta del aula un anuncio que decía así: «El profesor Husserl comunica a sus alumnos que hoy no podrá dar su clase porque no ha terminado de ver claramente el tema que les había de explicar.» En su curso, el gran filósofo se movía esforzada y arriesgadamente, sin temor al desprestigio, en el límite que indeciblemente separa — y a la vez une entre sí— el saber y la ignorancia. Puede imaginarse el «choteo» que entre discentes y docentes levantaría en cualquier Universidad española una advertencia semejante. Cuidado: yo no trato de infravalorar y postergar la enseñanza de saberes-, digo tan solo que entre nosotros es viciosamente escasa la enseñanza universitaria de ignorancias y problemas”.

¹¹ Se puede encontrar esta cita en Stacy Holman Jones (2015:30). Autoetnografía. En Norman K. Denzin y Yvona S Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos.* (págs. 262-315). Barcelona: Gedisa.

al contrario, nada es tan fascinante y enriquecedor como enseñar. Eso sí, es una profesión naturalmente vedada a egoístas y personas antisociales. Enseñar es ante todo un acto de generosidad y una responsabilidad a la altura de tan rotunda afirmación.

En todo caso, habrá que preguntarse qué es esto sobre lo que enseñamos, qué es esto sobre lo que estudiamos y qué es esto sobre lo que investigamos¹². A estos efectos, me parece del todo recomendable tomar en consideración el conjunto de estudios científicos sobre la materia. En realidad, sin una sólida teoría no se pueden resolver adecuadamente los problemas o se ofrecen soluciones ineficaces.

2.1.1. Planteamiento del problema

“No seremos capaces de convertir la teoría en acción a menos que la podamos hallar en las formas excéntricas y errantes de nuestra vida cotidiana... [Los relatos] le dan vida a la teoría” (Pratt, 1995:22)¹³.

Reconocer que toda evaluación debe tener como principal finalidad ser útil y servir para alcanzar las metas propuestas. Y una vez llevada a cabo, es justo conseguir que los resultados reviertan en la mejora y en la toma de decisiones y los cambios necesarios y precisos para que la misma sea de interés, tanto para los docentes, como para todo el sistema educativo. Como ya apuntaba Tyler (1950)¹⁴, la evaluación se efectúa al final, cuando los procesos han terminado, y sobre todo para la comprobación de los resultados, y solamente se destacan los datos negativos, sin reforzar los positivos. Las investigaciones realizadas sobre evaluación del profesorado señalan que hay consenso entre los docentes al manifestar que los sistemas y los instrumentos utilizados para su evaluación ni son los idóneos, ni cumplen con el objetivo de servir para la mejora. Es por ello, que este estudio se plantea, por un lado, conocer la evaluación educativa, y en concreto la evaluación del profesorado, defendiendo que una buena evaluación es uno de los factores que más influye en el sistema educativo en general y en particular en los alumnos. Y por otro, diseñar y ofrecer un instrumento para la propia autoevaluación docente. En ambos casos, teniendo presente los derechos y garantías que ofrece la Constitución Española y otras normativas o leyes que amparen los mismos. Y ante todo, teniendo en cuenta a Hernández Sampieri et. al., (1991)¹⁵ cuando señalan que cualquiera que sea la investigación debe asegurarse inequívocamente dos propósitos esenciales: “a) *producir conocimiento y teorías (investigación básica)* y b) *resolver problemas prácticos (investigación aplicada)*. Gracias a

¹² Para J.L. López González y M. de Santiago (2017, En prensa): “El profesor universitario ha de compaginar, necesariamente, la docencia con la investigación. En este sentido, su actividad debe estar dirigida a tratar de lograr un sano equilibrio entre ambas facetas. Es precisamente esta doble actividad investigadora y docente el aspecto más característico del trabajo del profesor universitario”.

¹³ Citado por Stacy Holman Jones (2015:30). Autoetnografía. En Norman K. Denzin y Yvona S Lincoln (coords.) *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos.* (pp 262-315). Barcelona: Gedisa. La cita original se puede localizar en: Pratt, M.B. (1995) S/HE, Ithaca (Nueva York), Firebrand Books. Pág. 22.

¹⁴ Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction.* Chicago: Chicago University.

¹⁵ Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. y Casas Pérez, M.L. (1991). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill. (Introducción).

estos dos tipos de investigación la humanidad ha evolucionado. La investigación es la herramienta para conocer lo que nos rodea y su carácter es universal”.

De entrada, y en consonancia con otros trabajos analizaremos las diferentes investigaciones de la evaluación de los docentes centradas en sus diferentes modelos: a) en los rasgos o factores; b) en las habilidades del docente; c) las conductas manifiestas del profesor en el aula; d) el desarrollo de las tareas; e) los resultados de los alumnos; f) basado en la profesionalización y en la práctica reflexiva (ver p.e. Centra; Cohen y McKeachie, 1980; French-Lazobik, 1981; Feldman, 1984; Scriven, 1988; Schalock et al., 1993; Dwyer; Nevo, 1994; Stufflebeam y Shinkfield; de Miguel; Mateo et al., 1995; Millman y Darling-Hammond, 1997; Valdés, 2000; Murillo, 2005, 2007; Lukas et al., 2009). Ciertamente, algunos autores señalan que los conocimientos constituyen la parte esencial; otros, enfatizan en que son las habilidades y que deben utilizarse para transmitir los mismos; a ambas posiciones habría que agregar a aquellos que defienden que se nace para ser docente o que se hace a través de la experiencia y formación continua; o los que se apoyan en la profesionalidad y la práctica reflexiva, etc. En los últimos años, se hace hincapié en la autoevaluación y las evaluaciones hechas por colegas coincidiendo en líneas generales en los siguientes controvertidos puntos: se les evalúa sin entrar en sus aulas y con información oída a los alumnos o en el exterior de las aulas; son holísticas, generosas en las puntuaciones y poco fiables; por el contrario, se argumenta también que si hay observación directa, el número de observadores y su tiempo es muy limitado, etc. Cabe destacar que el modelo de evaluación docente fundamentado en los rasgos del profesor y los de escala de valoración son los más utilizados, a pesar que son al mismo tiempo los más criticados por su falta de eficacia. Con carácter general, existe cierta polémica entre quienes apuntan que el rendimiento de los estudiantes, medido en términos objetivos (las calificaciones finales alcanzadas) constituye el mejor modo de evaluar a un profesor y quienes entienden que habrá que reparar en el proceso completo de la actividad docente más allá de cualquier elemento resultadista relativo a los alumnos.

Igualmente, esta investigación se encuadra dentro del marco de la teoría *«Eficacia Docente y la Enseñanza Eficaz»*, observando en los estudios enfocados hacia ésta que el concepto de eficacia docente ha ido evolucionando, y no se tiene en cuenta solamente las características personales del profesor, sino que un profesor eficaz debe poseer una serie de competencias y saber aplicarlas en cada momento. En este sentido se constata, ya desde mediados del siglo pasado, que existen investigaciones relativas a la eficacia docente que permiten concluir que el profesor influye directamente en el rendimiento y los resultados de sus alumnos.

De esta manera, se inician estudios sobre los estilos de dirección en el aula, las estrategias instructivas, los modelos que dan una gran relevancia al aula y la influencia que ésta tiene sobre los resultados de sus alumnos, el valor añadido, los efectos escolares, etc. Asimismo, por ejemplo el estudio encargado por la UNESCO para el informe «Educación para Todos» en él Scheerens (2004) prepara un documento extenso donde analiza la eficacia de la escuela, del aula, de la enseñanza eficaz y del docente eficaz, etc.

En este orden de ideas, presentamos algunas definiciones de eficacia docente y enseñanza eficaz.

Eficacia docente y Enseñanza eficaz	
Good (1945:95)	<i>“El grado de éxito de un maestro en la realización de funciones de instrucción y otros especificados en su contrato y que exige la naturaleza de su cargo”.</i>
Taylor (1962:259)	<i>“El éxito del docente en la realización de sus funciones dentro del aula”.</i>
Gage (1963:100)	<i>“La enseñanza aportada por un experto en la materia que persigue el éxito académico de los estudiantes”.</i>
Lain Entralgo (1968, 49,50)	<i>“la eficacia. La inexorable y creciente tecnificación de la vida — y junto a ella el imperativo de la prisa— han creado en todos el ideal de la «eficacia». Para que algo sea efectivamente bueno es preciso que lo sea de manera «eficaz»; dentro del arca, por muy bueno que sea, el paño no se vende. Una de las consignas hoy más difundidas, la «reforma de las estructuras», expresa con elocuencia cómo ese ideal de la eficacia ha penetrado en el alma de los jóvenes. La solidaridad humana. Todos la sentimos más o menos, o creemos que debiéramos sentirla; pero los jóvenes la viven con especial intensidad”.</i>
Rutter et al. (1979:100)	<i>“La coincidencia entre las actitudes del docente evaluado y un largo listado de requerimientos metodológicos, personales y actitudinales considerados necesarios para el desempeño de la labor docente”.</i>
Mortimore et al. (1988:127)	<i>“La planificación y preparación de las clases y el aula que logra la mejor en el aprendizaje de cada una de las materias”.</i>
Murillo (2005:25)	<i>“Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”.</i>

Tabla: 2.1. Elaboración propia. Definiciones de Eficacia docente y Enseñanza eficaz.

Se trata en definitiva, de que cada estudiante se encuentre más cerca de su mejor versión que de cualquiera de las otras posibles.

Hay otros muchos autores que proponen observar la eficacia docente para garantizar la calidad de su enseñanza, igualmente han encontrado que existe una relación muy significativa entre las expectativas que tiene el profesor de su aula y de los alumnos de su profesor «evaluación 380°»¹⁶, con el rendimiento y aprovechamiento de éstos, su aprendizaje, su motivación, la retroalimentación que tengan, los tiempos invertidos, el clima, etc.; en definitiva, una enseñanza docente eficaz, para una escuela eficaz (ver p.e. : Lippit y White, 1943; Flanders,1970; Berman y McLaughlin, 1978;Villa; Braskamp, Branderbung y Ory, 1984; Bisquerra; Wood; Mortimore

¹⁶ Sobre la evaluación 360° R. Bisquerra et al. (2006:190, 197) comentan que “la autodescripción de las propias competencias a través del autoinforme puede seguir el formato tradicional de cuestionario. Lo mismo respecto a la descripción realizada por otras personas, pero en este caso, el análisis de datos permite tener una visión, más objetiva a partir de la intersubjetividad. Se considera que la descripción por parte de otras personas debe ser hecha como mínimo por tres personas diferentes. En nuestro caso pueden ser compañeros o profesores. Se preocupa que haya como mínimo dos compañeros y dos profesores, lo cual supone un mínimo de cuatro valoraciones para cada sujeto, sin contar la autovaloración; aunque mejor que sean como mínimo tres de cada categoría. Cuanto mayor es la suma de subjetividades, permite una mayor aproximación a la objetividad intersubjetiva. [...] La evaluación 360° puede tener diversas utilidades, por una parte como instrumento de evaluación de evaluación de programas emocional, permite comparar las valoraciones de tres categorías diversas de informantes: el propio sujeto, el profesorado y los alumnos”. Para saber más sobre esta evaluación es de gran interés consultar: Bisquerra, R., Martínez Olmo, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006), Evaluación de 360°: una aplicación a la educación emocional. *Revista de investigación educativa, RIE*. Vol.24, (1). Págs: 187-204.

et al. Y Porter y Brophy, 1989; Teddlie et al., 1993; Mateo et al., 1995; Harris; 1998; Unicef; Scheerens, 2004; Wikekey et al., 2005; Murillo; Wittrock; Brophy y Good, 2006; Gurney, 2007; Adegbile y Adeyemi; 2008; Brown, 2009; Valenta, 2010 Murillo et al., 2011; Cuadrado y Fernández, 2011; Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons, y Teddlie, 2015). En suma, cabe destacar la argumentación del profesor Francisco González Navarro (2000:192) al respecto de la doble función y el rol del docente por un lado «investigar para saber» y por el otro «saber para investigar».

En consecuencia, resulta imprescindible, determinar el propósito de la evaluación y utilizando el término empleado por Murillo et al, (2006:109) en su investigación financiada por la UNESCO sobre el desempeño y carrera profesional docente en más de 50 países de América y Europa la evaluación de los docentes es «la espina dorsal» de otros elementos de la evaluación, en dicho estudio diferencia cinco modelos: “*evaluación del desempeño docente en su conjunto con la evaluación del centro educativo con énfasis en la **autoevaluación**; evaluación del desempeño docente para casos especiales; la evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional; la evaluación como base para un incremento salarial y, la evaluación para la promoción en el escalafón docente*”. O simplemente carrera horizontal.

Es decir, nuestro estudio proyecta varias cuestiones: conocer los sistemas de evaluación educativa, especialmente la evaluación del docente, conocer como está estructurada, los instrumentos etc. y construir un instrumento de evaluación que les permita a los docentes autoevaluar su propia práctica diaria y desarrollo profesional, dentro de un marco teórico específico, pero partiendo de su propia historia, del estado de la cuestión, de la evaluación educativa. Y por otro lado, determinar las dimensiones principales y variables que tienen que ser consideradas para valorar a los docentes en su contexto y que sirva para establecer propuestas de mejora oportunas para que su enseñanza sea eficaz para todos y cada uno de los alumnos con especial interés, por un lado, con los estudiantes con diversidad funcional, y especial interés con los alumnos de altas capacidades, es decir. Esto es, **que garantice una educación libre, de calidad, con equidad y justa para todos y cada uno de los ciudadanos conforme al artículo 27 de la CE y las Leyes y Normativas que regulan el derecho a la educación**. En definitiva, que nos permita diseñar un cuestionario, que le permita a cada maestro y profesor implicarse en los procesos de mejora del aprendizaje de todos sus alumnos. Y como ha escrito P. Laín (1968:57)¹⁷ “*entre la Escuela y la Academia hallase la Universidad, institución que enseña e investiga. Enseña porque tal es su misión fundamental, e investiga — debe investigar— porque la calidad y el estilo de su docencia sólo son auténticos cuando el docente y el discente se mueven en el nivel del saber en que éste es verdaderamente actual y, por lo tanto, problemático y creador. La diferencia más esencial entre el profesor «de Escuela» y el profesor «de Universidad» consistirá, según esto, en que el primero explica tan sólo, más o menos bien, libros «de texto», al paso que el segundo debe explicar, además de libros de texto — quiero subrayarlo: además de ellos—, saberes actuales y problemáticos*”.

¹⁷Puede consultarse también en: la conferencia pronunciada por Pedro Laín en la Asociación de Mujeres Universitarias y publicada en «Cuadernos para el Diálogo», N° V extraordinario (mayo de 1967).

Y por último, la evaluación docente debe de aportar información relevante y ser precisa para cambiar y mejorar la enseñanza individual y colectiva, que la misma sea más eficaz, porque la misma repercute ciertamente en sus alumnos, que al fin y al cabo son los favorecidos, teniendo derecho a exigir una enseñanza de calidad, equitativa y justa. Para conseguirlo Murillo aporta estas conclusiones con las que estamos identificados plenamente: “...es necesario elevar los niveles de calidad y equidad en nuestros sistemas educativos, y el trabajo de los investigadores que se desarrollan en el ámbito de la eficacia escolar puede contribuir a ello. Pero, para conseguirlo, hay que seguir trabajando por hacer más y mejor investigación, ha de haber más investigadores y mejor formados, hay que esforzarse por difundir los resultados y lograr que estos sean utilizados para la toma de decisiones, Sólo así podremos colaborar por la construcción de un mundo más equitativo, justo y fraternal” (Murillo, 2007b:26).

2.2. Objetivos de la investigación

“La Evaluación más útil para que se dé un aprendizaje, un crecimiento y una reflexión maduras en personas ya capacitadas es diferente de aquella otra creada para asegurar la responsabilidad escolar y un grado de idoneidad mínima en los profesores. Depende más del conocimiento íntimo que posee el evaluador del contexto del aula, del contenido de las materias y del método; de su credibilidad; y de una capacidad para mejorar una retroalimentación detallada y proporcionar sugerencias para la satisfacción de las necesidades particulares del profesor y del contexto del aula, así como de una base lógica persuasiva para su uso” (Darling-Hammond, 1997:33).

Por lo expuesto en la introducción y en los apartados anteriores y teniendo en cuenta los orígenes y el conocimiento de las ciencias sociales como lo definen Greenwood y Levin (2012:128) “como aquél que sirve para crear un puente entre la investigación y las necesidades del conocimiento de la sociedad en general. [...] es casi completa la desconexión entre las necesidades de conocimiento de la sociedad y lo que hoy en día circula como conocimiento producido por las ciencias sociales”. En efecto, el objetivo principal de esta investigación, es diseñar y elaborar un modelo de autoevaluación del desempeño docente basado en la Teoría de la Eficacia Docente / Enseñanza Eficaz. Este objetivo general básico puede ser alcanzado a través de una serie de cuatro acciones concretas:

- Analizar las diferentes experiencias realizadas, a través de una amplia revisión y estudio del estado de la cuestión.
- Construir un cuestionario válido y fiable.
- Establecer las dimensiones que más predican una eficacia docente / enseñanza eficaz
- Elaborar unas pautas para planes de mejora personal a partir de los resultados de un estudio posterior¹⁸.

¹⁸ El citado estudio posterior se irá construyendo en el marco de los restantes apartados de la presente tesis doctoral.

2.3. Metodología y plan de trabajo

“Existen dos tipos de materiales empíricos muy utilizados pero claramente diferentes en la investigación cualitativa: las entrevistas y los materiales de ocurrencia natural. Las entrevistas consisten en producciones discursivas ofrecidas al investigador respecto de cuestiones en las que él o ella están interesados. El tema de investigación no es la entrevista en sí misma sino las cuestiones discutidas en la entrevista” (Pärakylä, 2015:462).

La metodología de esta investigación en una primera fase es cualitativa, y en la segunda fase será cuantitativa, dado que este trabajo formará parte de un estudio posterior, y en él, se contextualizarán los datos recogidos y se procederá a su respectivo análisis cuantitativo, etc. De todos modos, en este estudio predomina el enfoque de la investigación cualitativa ciertamente, y por ello, queremos subrayar como señalan Denzin y Lincoln (1994:3) que en la vida de las personas existen unos momentos significativos que deben recogerse en ese tipo de investigaciones. Es decir, utilizando variabilidad de instrumentos, entrevistas, estudios de caso, observación, triangulación, etc. *“los investigadores cualitativos despliegan un amplio rango de prácticas interpretativas interconectadas, esperando siempre lograr un mayor entendimiento del tema en cuestión”*. Efectivamente, estos son los puntos clave, y así los recoge Graham Gibbs (2012:139), las investigaciones cualitativas deben de poseer unas características comunes, que sea válida y fiable, que tenga en cuenta los antecedentes, que exista la triangulación y el trabajo en equipo, y por último que no se generalice en exceso y que tenga unos principios éticos.

Puntos Clave en las Investigaciones Cualitativas	
Investigación válida, fiable	Las preocupaciones tradicionales sobre la calidad indican que la investigación debe ser válida (capturar con precisión lo que está sucediendo), fiable (dar resultados uniformes) y generalizable (cierta para una amplia variedad de circunstancias). Pero la aplicación de estas ideas a la investigación cualitativa es difícil y, algunos sostienen, incluso inapropiada.
Los investigadores tendrán en cuenta los antecedentes anteriores	Los investigadores cualitativos tienen que reconocer que su trabajo refleja inevitablemente sus antecedentes, medio y predilecciones. En consecuencia, una buena práctica es ser abierto respecto a estas influencias y dar una explicación clara de cómo se llega a las conclusiones y explicaciones. Un aspecto clave de esta apertura es la presentación de datos en sus informes mediante el uso de citas.
Utilización de la triangulación	Se puede utilizar la triangulación y la comprobación de los datos recogidos en las entrevistas para evitar errores obvios u omisiones. La triangulación implica el uso de fuentes múltiples y diversas de información y, junto con la comprobación de las transcripciones, del análisis o de ambas cosas con los participantes, puede indicar nuevas líneas de investigación y nuevas interpretaciones.
El trabajo en equipo	Trabajar en equipos puede causar muchos problemas adicionales en la coordinación del trabajo y el análisis posterior, pero significa que es posible cierta comprobación transversal, por ejemplo la codificación.
Evitar la generalización excesiva	Evite las tentaciones de generalización excesiva precaviéndose contra el anecdotismo selectivo y siendo cuidadoso en su modo de hacer afirmaciones acerca de la pertinencia de sus resultados a entornos más amplios.
La ética es imprescindible	La clave para la ética es que el daño (incluso mínimo) que la investigación podría hacer pueda equilibrarse con los beneficios que ésta genere. Debido a que los datos cualitativos no son muy detallados, existe siempre el peligro de que la confidencialidad se pueda quebrar, por eso el establecimiento del anonimato es especialmente importante.

Tabla: 2.2. Elaboración propia a partir de Gibbs, (2012:139). Puntos clave en las investigaciones cualitativas.

Si a ello añadimos por un lado el aspecto práctico de los análisis cualitativos como dice Graham Gibbs, (2012:21)¹⁹ *“implica dos actividades: en primer lugar, desarrollar un conocimiento de las clases de datos que es posible examinar y del modo en que se pueden describir y explicar y, en segundo lugar, una cierta cantidad de actividades prácticas que sirvan de ayuda en el manejo del tipo de datos y las grandes cantidades de ellos que es necesario examinar”*.

Desde nuestro punto de vista y siguiendo el esquema metodológico de una investigación cabe plantear: a) la investigación que queríamos llevar a cabo, y en qué campo del conocimiento; b) formulamos la pregunta pertinente y sus posibilidades de lo que queríamos investigar, su objetivo y la motivación. Identificamos el problema; c) perfilamos nuestro método de investigación: en nuestro caso el de las ciencias sociales y humanidades; d) seguimos las bases de una investigación, esto es: fase preparatoria, fase de aplicación de instrumentos y recogida de información, fase analítica, fase informativa. En definitiva, estructurar el proceso definiendo el problema; c) hemos detallado los hechos empíricos; d) recogida de la información relevante de nuestra investigación; e) se ha otorgado prioridad a la búsqueda y desarrollo de la bibliográfica y posteriormente hemos creado una base de datos en un gestor bibliográfico como «Procite» que nos permitía, la consulta y anotaciones precisas, dudas, etc. (ver p.e: Fox, 1981; Best, 1982; Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1990; Hernández Sampieri et al., 1991; Buendía, Colás y Hernández, 1997; Gil, 2000; Bisquerra; Dorio et al., 2004; McMillan y Schumacher; Manzano y Braña, 2005; Cubo et al., 2011; Pantoja et al., 2015). *“Investigar es buscar en soledad, sentirse a veces perdido en la oscuridad, estar hecho un topo abriendo en silencio y a ciegas caminos nuevos que por ello son también —eso sí— caminos propios”* (González Navarro, 2000:138).

El instrumento y los métodos que se deben utilizar para la evaluación docente, despierta tanto interés como la misma evaluación. La observación en el aula como método para la evaluación docente como dice Susan S. Stodolsky (1997:243,244) *“no es fácil llegar a un consenso basado en pruebas, teorías o valores empíricos acerca de las características de la buena enseñanza o de los buenos profesores. [...] al contemplar el uso de un proceso de evaluación, tal como la observación sistemática, se encuentran de inmediato no solo problemas de método y procedimientos, sino la misma raíz del problema de definir la enseñanza en sí. Dicho de otra manera, incluso si el usuario de un enfoque observacional hacia la evaluación de profesorado no define explícitamente una enseñanza buena o eficaz, el método elegido proveerá alguna visión de lo que constituye una buena enseñanza de cualquier sistema de observación acepta implícitamente o explícitamente ciertas asunciones acerca de las características de los profesores y de la enseñanza objeto de la evaluación”*.

El cuestionario fue perfilado «ad hoc» para este estudio, y se planteó con la finalidad de que comprendiera los constructos de las diez dimensiones y sus ítems que mejor pueden representar la eficacia docente y la enseñanza eficaz. En este estudio solamente planteamos el diseño del cuestionario.

¹⁹ Graham Gibbs es profesor de la University of Huddersfield, Reino Unido. Es especialista de Sociología y Antropología social. Apoya el aprendizaje de métodos de análisis de datos cualitativos en las ciencias sociales.

Es decir, aportamos un modelo de evaluación docente, desde el enfoque de la teoría anteriormente expuesta. Ya que, la investigación empírica ha demostrado que existen pocos modelos prácticos de evaluación (autoevaluación) docente en España.

Utilizando las características que más coinciden en las investigaciones realizadas sobre eficacia docente / enseñanza eficaz (incluyendo eficacia escolar, mejora de la escuela) y que servirá para utilizarlas como base en nuestra tesis con de las siguientes dimensiones²⁰:

- 1) Lecciones con objetivos claramente especificados
- 2) Lecciones estructuradas
- 3) Enseñanza interactiva
- 4) Atención a la diversidad funcional
- 5) Buena gestión del tiempo.
- 6) Utilización de los recursos didácticos
- 7) Evaluación y retroalimentación continuas (Feedback)
- 8) Clima de aula y Clima del centro
- 9) Altas expectativas
- 10) Implicación y compromiso docente

2.4. Propuesta de tareas y distribución temporal de la investigación

“[...] para enseñar en la Universidad es necesario saber, y ese saber se adquiere investigando. Investigar para saber y saber para enseñar [...] Sin investigación ni hay enseñanza ni hay ciencia. Y, desde luego, un profesor universitario que no investigue sólo el título tendrá de tal [...] En la Universidad, función docente y función investigadora son tareas inescindibles”
(González Navarro, 2000:123,130).

Nuestra proposición de las tareas a realizar son las siguientes:

Diseñaremos un cuestionario de evaluación, cuyos ítems recoja las dimensiones que analizan la Teoría de la Eficacia Docente y Enseñanza Eficaz dentro del marco del artículo 27 de la CE, en función de los problemas y objetivos planteados en el proceso de nuestra investigación.

²⁰ Estas dimensiones fueron defendidas para la obtención del DEA (Diploma de Estudios Avanzado), de Santiago, M. (2007). Evaluación del Profesorado. Elaboración de un modelo de evaluación basado en la teoría de la eficacia docente. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. Dirigido por el Profesor: Dr. F. Javier Murillo Torrecilla.

Las siguientes tareas son las propuestas, aunque se podrán ir ajustando según se va avanzando en la investigación para la mejora de la misma, en principio serían:

- La construcción de un marco teórico basado en la Teoría de la Eficacia. Docente/Enseñanza Eficaz.
- Partiendo de la teoría analizada, se desarrollará un modelo de autoevaluación docente.
- Utilizaremos el cuestionario como técnica de recogida de información. Queremos analizar en qué medida este cuestionario es útil o eficaz para la mejora de la enseñanza. Apoyándonos en cada momento si fuera necesario de otros instrumentos para recoger dicha información como por ejemplo la entrevista, observación, la triangulación, etc.
- Construcción del cuestionario.
- Prueba piloto y optimación del modelo.
- Validación por jueces expertos.
- Cálculo de la fiabilidad del instrumento. Mejora del instrumento y conclusiones

En un estudio posterior:

- Aplicación experimental piloto del cuestionario definitivo a los docentes previamente seleccionados.
- Optimación del instrumento
- Edición
- Aplicación del cuestionario definitivo a los docentes seleccionados
- Análisis e informe
- Propuestas de mejora a partir de los resultados

2.4.1. El cronograma

La distribución temporal del estudio posterior, se ajustará a las actividades programadas, teniendo en cuenta que de partida, el trabajo de campo, sólo se podrá realizar en periodo lectivo con lo que supone de limitación en el tiempo, siendo orientativo el siguiente cronograma:

PLAZOS		INICIO								
		Oct. 06	Jun. 15	Jul. 15	Oct. 15	Ene. 17	Ago. 17	Oct. 16	Dic. 17	may-18
PROCEDIMIENTOS		FIN								
		May.14	Jun.15	Dic. 15	Dic. 16	Jul. 17	Sep. 16	Nov. 17	Abr. 18	Dic. 18
Marco teórico: Eficacia Docente/ Enseñanza Eficaz	↔									
Diseño modelo de autoevaluación docente		↔								
Prueba piloto Jueces expertos Validación			↔							
Mejora del Instrumento y Conclusiones				↔						
ESTUDIO POSTERIOR										
Aplicación experimental piloto a profesores					↔					
Optimización de Instrumento						↔				
Edición							↔			
Aplicación del cuestionario definitivo								↔		
Elaboración pautas para planes de mejora										↔

Tabla: 2.3. Elaboración propia. Cronograma.

2.5. El cuestionario

“[...] un instrumento muy utilizado para la recogida de datos, tanto en estudios cuantitativos como estudios cualitativos, ya que, la elección del procedimiento de análisis e interpretación de los datos obtenidos con este instrumento estará orientada y se realizará de acuerdo con los objetivos pretendidos con la evaluación y con la función que deba cumplir ésta en cada caso” (Casanova, 2004:131).

Este cuestionario es diseñado para que sea un instrumento de autoevaluación de los maestros y profesores en su práctica diaria. Se hizo hincapié en su fiabilidad y validez al ser una herramienta de medida «ad-hoc». En definitiva, y como apunta McMillan y Schumacher, (2005:12) *“un diseño por medio del cual el investigador selecciona procedimientos de recogida y análisis de los datos para investigar un problema específico”*. Efectivamente, y para su planificación y construcción se revisó la literatura especializada²¹.

Como instrumento de medida se utiliza el propio cuestionario diseñado para la creación de un Modelo de Autoevaluación Docente basado en la Teoría de la Eficacia Docente / Enseñanza Eficaz. Y que ha servido para recoger toda la información en diferentes fases, dependiendo de los objetivos que queríamos alcanzar en cada una de ellas.

2.5.1. Los sujetos. Determinación del tamaño de la muestra y población

“En el ámbito universitario actual, no resulta sencillo conciliar unas tareas docentes ciertamente exigentes con una investigación que se pretende asimismo de excelencia y en el marco de un notabilísimo incremento de tareas burocráticas que el docente debe acometer en evidente perjuicio de sus genuinas tareas investigadoras y docentes” (López y de Santiago, 2017).

En esta investigación, tanto en la primera selección, como en la prueba piloto de jueces expertos intervinieron cinco jueces en cada una. Los diez eran docentes con amplia experiencia docente e investigadora, un valor añadido es que no se conocían entre ellos.

Nuestro estudio posterior se estructura por medio de las siguientes fases:

La investigación se realizará en los centros previamente seleccionados.

Se seleccionará una muestra representativa de profesores en los centros seleccionados previamente. Se tendrán en cuenta las siguientes variables que asumiremos como un enfoque multinivel.

²¹ En ese sentido véase por ejemplo entre otros: Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar la sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), Págs. 129-147; Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S (coords.) (2015). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa; Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla; Cummins, R.A. (1997). *The Directory of Instruments to measure quality of life and cognate areas of study*. Melbourne: Deakin University; Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.; Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

En un primer nivel han de situarse los docentes. En este ámbito conviene establecer diferentes apreciaciones:

- a) su titulación
- b) los profesores que imparten su docencia en la universidad, o en centros de bachillerato, etc.
- c) su condición laboral es decir, si es personal fijo o interino
- d) su experiencia docente
- e) la asignatura que imparte
- f) la edad y el sexo
- g) estado civil
- h) otros

En un segundo nivel, por un lado, la titularidad del centro donde ejerce como docente, señalando si el centro es público o privado. Por otro lado, si los centros están ubicados en una zona urbana, semiurbana o rural.

Será un muestreo incidental, ya que, la muestra la realizaremos aprovechando las poblaciones que son accesibles, en nuestro caso centros y docentes voluntarios.

Las variables demográficas serán analizadas a partir de la estadística descriptiva que determinará si influye la zona en la que se ejerce (rural o urbana) y la titularidad del centro y se buscará si está asociada a las variables demográficas (edad, sexo, antigüedad docente, estado civil, asignatura que imparte, etc.), y así estar en la posibilidad de hacer la discriminación correspondiente.

2.5.2. Estructura del cuestionario

“Conviene distinguir entre escala y elemento. La escala es la suma de las respuestas de los elementos del cuestionario. Los elementos son los ítems o afirmaciones que suelen ir acompañados por las opciones de respuesta. Un elemento de tipo Likert es una afirmación a la que hay que responder, generalmente indicando el nivel de acuerdo o desacuerdo. Una escala tipo Likert puede tener, por ejemplo, 30 ítems o elementos con varias opciones de respuesta asociadas a cada uno de ellos. A veces, un elemento se puede representar mediante una línea horizontal en la que se marca la respuesta. En resumen, escala tipo Likert es la suma de todos los elementos o afirmaciones” (Bisquerra et al., 2015:130).

El cuestionario se estructuró en tres partes. Con un total de 177 ítems, y 14 preguntas abiertas (cuatro de ellas dirigidas).

Lo integran dos tipos de preguntas, para la primera parte (ítems 1 al 27), son preguntas cerradas y las respuestas son opcionales²², donde solamente se puede seleccionar una y que permitirá filtrar, posteriormente los datos. Al final de cada dimensión, una pregunta abierta.

La primera parte: comprende los datos generales del profesor o maestro. Consta de 27 ítems. Son preguntas con variables de carácter descriptivo, datos personales (edad, sexo, estudios) y datos profesionales, asignatura que imparte y experiencia bs). Habrá dos modelos de cuestionarios, aunque los ítems 12 al 26, serán los mismos, se ajustará su posición, dependiendo si los profesores dan clase solamente en la universidad, secundaria, adultos, otros, para facilitar las respuestas tanto al maestro o profesor, como para pasar los datos.

La segunda parte: lo forman diez dimensiones que hemos tomado como referencia basadas en la teoría de la enseñanza eficaz y eficacia docente, constando de un total de 149 (ítems 28 al 177)

- Primera dimensión: lecciones con objetivos claramente especificados. Consta de los ítems 28 al 42. Y una pregunta abierta A).
- Segunda dimensión: lecciones estructuradas. Consta de los ítems 43 al 57. Y una pregunta abierta B).
- Tercera dimensión: enseñanza interactiva. Consta de los ítems 58 al 72. Y una pregunta abierta C).
- Cuarta dimensión: atención a la diversidad funcional. Consta de los ítems 73 al 87. Y una pregunta abierta D).
- Quinta dimensión: buena gestión del tiempo. Consta de los ítems 82 al 102. Y una pregunta abierta E).
- Sexta dimensión: utilización de los recursos didácticos. Consta de los ítems 103 al 117. Y una pregunta abierta F).
- Séptima dimensión: evaluación y retroalimentación continuas (de alumnos ↔ docente). Consta de los ítems 118 al 132. Y una pregunta abierta G).
- Octava dimensión: dimensión: clima de aula y Clima del centro. Consta de los ítems 133 al 147. Y una pregunta abierta H).
- Novena dimensión: altas expectativas. Consta de los ítems 148 al 162. Y una pregunta abierta I).
- Décima dimensión: implicación y compromiso docente. Consta de los ítems 163 al 177. Y una pregunta abierta J).

²² El cuestionario está diseñado, para facilitar la respuesta. Las opciones se seleccionará a través de un desplegable, donde se ajusta al propio docente (años, sexo, centro, años de experiencia, investigación, etc.).

La tercera parte: consta de cuatro preguntas abiertas K, L, M y N.

Asimismo, el instrumento aplicado considerará la construcción de una escala tipo «Likert» (1932)²³ con puntuaciones de 1 a 4 y una alternativa inicial, «No sabe o no procede». Aparecerán con los siguientes niveles: NS = «No sabe/no procede» 1 = «Completamente en desacuerdo» 2 = «Más bien en desacuerdo» 3 = «Más bien de acuerdo» 4 = «Completamente de acuerdo».

Con relación a las escalas tipo «Likert», nos hemos planteado los criterios llevado a cabo en sus estudios por los profesores R. Bisquerra y N. Pérez-Escoda (2015:133) sobre el mantenimiento de la tradición de ítems de cinco puntos preguntándose: *“¿por qué la formulación original se ha mantenido de forma tan aceptada y popular a lo largo de los años? Una de las razones es porque es difícil encontrar denominaciones para más de 5 opciones. Esto queda claro en la revisión realizada ante la evidencia de que no se proporciona la denominación para más de 5 categorías. Conviene tener en cuenta que este criterio no es de carácter epistemológico, metodológico o psicométrico, sino que responde simplemente a razones prácticas. Paralelamente, es interesante observar la inercia en seguir esta tradición, sin replantearse la conveniencia de revisarla”*.

Mediante la comprobación de los datos de las investigaciones basadas en escalas Likert, estos mismos autores argumentan que no se han considerado todos los criterios a la hora de decidir las opciones de los ítems como por ejemplo la sensibilidad de las pruebas. *“A mayor amplitud de las opciones, el instrumento es más sensible para detectar cambios a lo largo del tiempo. En conclusión, hay elementos suficientes para replantear cuál debe ser el número de puntos apropiado en los ítems de las escalas Likert. Esta opinión ha sido argumentada por otros autores (Cummins, 1997; Cumins y Gullone, 2000; Finstad, 2010; Shaftef, Nash y Gillmor, 2012), lo cual nos lleva a plantearlo en el ámbito psicoeducativo con la intención de sensibilizar a los investigadores para que se planteen el tema en el momento de tomar decisiones sobre el número de puntos de los ítems y aporten criterios que justifiquen su elección”* (Bisquerra et al. 2015:131)²⁴. Aunque, al final, la escala del cuestionario planteado tiene cinco alternativas, permite una opción con el valor «No sabe/no procede» creemos que en

²³ Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology, 140, Págs. 1– 55.

²⁴ Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar la sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), Págs. 129-147. Consultado el 24 de agosto de 2016. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2015.8.2828/17680>; También se pueden consultar: Lozano, L. M., García-Cueto, E., y Muñoz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4 (2), Págs. 73-79. Y Hernández Baeza, A., Espejo, B., González Romá, V., y Gómez Benito, J. (2001). Escalas de respuesta tipo Likert: ¿es relevante la alternativa “indiferente”? *Metodología de encuestas*, 3 (2), Págs. 135-150; Los estudios de: Cummins, R.A. (1997). The Directory of Instruments to measure quality of life and cognate areas of study. (4th Ed.). Melbourne: Deakin University; Cummins, R.A., y Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. Proceedings, Second International Conference on Quality of Life in Cities (págs. 74-93). Singapore: National University of Singapore; Finstad, K. (2010). Response interpolation and scale sensitivity: Evidence against 5-point scales. *Journal of Usability Studies*, 5(3), Págs. 104–110; Shaftef, J., Nash, B.L. y Gillmor, S. C. (2012) Effects of the Number of Response Categories on Rating Scales Roundtable. En The annual conference of the American Educational Research Association, Vancouver, British Columbia. En: https://cete.ku.edu/sites/cete.drupal.ku.edu/files/docs/Presentations/2012_04_Shaftef%20et%20al.%20Number%20of%20Response%20Categories,%204-9-12.pdf.

próximas investigaciones tendríamos que valorar, las aportaciones de estos autores a la hora de elegir la escala del cuestionario tipo «Likert».

2.5.3. La validez del cuestionario

“La validez, la credibilidad y la confiabilidad en la investigación-acción se evalúan de acuerdo con la voluntad de los interesados locales de actuar según los resultados de la investigación, arriesgando su interés en pos de la «validez» de sus ideas y el grado en que los resultados alcanzados colman sus expectativas. Así, el conocimiento contextual cogenerado resulta válido si provee garantías para la acción. La pretensión central de validez se basa en la factibilidad de la actividad emprendida para lograr un cambio social, y la prueba es si la solución real alcanzada puede resolver o no el problema” (Greenwood y Levin, 2012:138).

El método empleado fue el de jueces expertos. En una primera fase se les facilitó las instrucciones y el marco teórico, se les pidió opinión sobre la base del cuestionario y de cada ítem en cada una de las dimensiones de la escala, y si en efecto, eran adecuados o si estaban bien redactados (Aiken, 1985). Al final de cada dimensión se les pedía que hicieran aportaciones, de opinión, críticas constructivas, etc. Toda la información se recogió on-line a través de los correos electrónicos. Con anterioridad, todos los ítems fueron codificados en una tabla de «Excel» para facilitar la recogida de los datos.

La validez del contenido del cuestionario según los criterios planteados a los jueces expertos y en una escala de 1 a 10, fueron las siguientes: 1) están las dimensiones y los ítems incluidos en las mismas de una forma ordenada; 2) los ítems planteados son significativos para la autoevaluación docente; 3) incluye y son suficientes tanto en cantidad como en calidad los ítems planteados; 4) la estrategia metodológica responde a los propósitos de lo que se pretende medir; 5) son consistentes las dimensiones y sus ítems para el objetivo a conseguir; 6) está redactado de una forma clara e inequívoca y con lenguaje apropiado; 7) son adecuadas las preguntas realizadas en relación con la fundamentación teórica; 8) los ítems son objetivos; 9) son coherentes los ítems en relación con la dimensión; 10) son apropiados las dimensiones y los ítems para la medición de los constructos o variables que se van a medir (Kerlinger; Tinsley, H. E y Weiss, 1975; Aiken, 1980, 1985; Bisquerra, 1989)²⁵.

Los jueces opinaron sobre las tres partes del cuestionario, es decir, la estructura, la comprensión y la redacción de los ítems de la escala, si se ajustaba cada dimensión al marco teórico de la eficacia docente y enseñanza eficaz, en definitiva la claridad de la representación del ítem.

Se sometió la validez y la fiabilidad del contenido del cuestionario y dentro del mismo de cada ítem, a partir de todas las valoraciones de los jueces expertos. Se recogieron todos los datos

²⁵ Se pueden consultar entre otros: Tinsley, H. E. y Weiss, D.J. (1975). Interrater reliability and agreement of subjective Judgements. *Journal of Counseling Psychology*, 22, (4), Pág. 358-376. Consultado el 12 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1975-24454-001>. Y Aiken, L. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 40. Págs. 955-959.

cuantitativamente en una escala del 1-10. Se modificaron o desecharon, todos los ítems que tenían una valoración inferior a 8. En efecto, excluimos los ítems descartados en el análisis y se preparó con los nuevos cambios el instrumento. Se aplicó para la validez la «V de Akién» para cuantificar el acuerdo de los jueces y aplicándose el coeficiente de confiabilidad de «Alfa-Crobach» obteniéndose 0,90 tanto en la escala como en el marco teórico en las dimensiones.

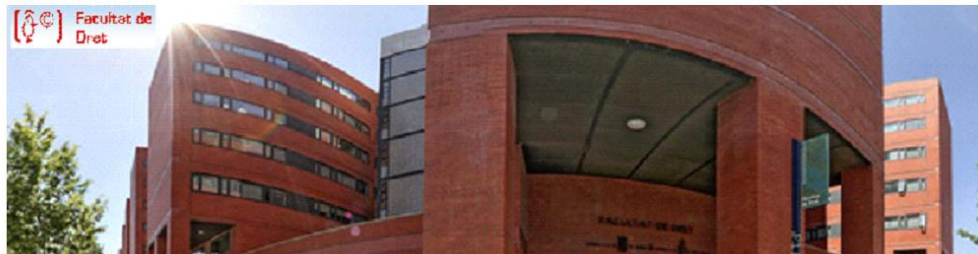
El análisis estadístico se filtró, en primer lugar en una tabla de Excel, para la recogida de todos los datos y para su análisis posterior el programa «SPSS» Software Statistical Package for the Social Sciences.

Resumiendo, el cuestionario ha sido diseñado para la autoevaluación de maestros y profesores como un instrumento más para la mejora de su praxis. Su consistencia y estructura, así, como los ítems, en cada una de las partes son proporcionados según la «V de Akién» y la fiabilidad adecuada según el «Alfa de Cronbach».

En un estudio posterior y según avance la investigación para la mejora de la misma, en un principio hemos seleccionado las siguientes propuestas:

- Se analizarán y se harán las conclusiones precisas de las evaluaciones del profesorado llevadas a cabo en docentes, aportando al estudio las de mayor relevancia.
- Se recogerán datos, tras comprobar y verificar si existen diferencias entre la evaluación del profesorado de los centros educativos públicos y privados
- Se seleccionarán los diferentes centros, cuyos profesores participarán en el estudio y se concertarán las entrevistas con los profesores.
- Se adaptarán el diseño del instrumento de la primera parte, dependiendo si el docente imparte clases en centros de secundaria y otros por un lado, y por otro, si es un profesor asociado e imparte clases en la universidad.
- Se aplicarán el instrumento a los profesores de los centros seleccionados.
- Se implantará la base de datos en el programa SPSS y analizará cualitativamente y cuantitativamente las participaciones.
- Se preparará el informe final.
- Se formularán las conclusiones de la investigación. Se informará a los profesores y expertos participantes y se ofertará la propuesta.

2.5.4. Cuestionario de autoevaluación docente



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

Programa de Doctorado en
Derecho, Ciencia Política y Criminología

CUESTIONARIO

**Diseñado para la creación de un Modelo de Autoevaluación Docente
basado en la Teoría de la Eficacia Docente / Enseñanza Eficaz**

M. de Santiago



Escuela de Doctorado

Figura 2.1. Elaboración propia. Portada del cuestionario.

**La finalidad de este cuestionario es establecer un modelo de
Autoevaluación Docente basado en
*La Teoría de Eficacia Docente / Enseñanza Eficaz***

INSTRUCCIONES

A continuación le vamos a hacer algunas preguntas, sobre su docencia y su centro. Es importante que ponga atención e interés y, sobre todo, que responda con sinceridad a todo lo que se le pregunta.

No hay respuestas correctas ni incorrectas. Además, puesto que el cuestionario es anónimo, nadie va a conocer su respuesta. Intente no dejar ninguna cuestión sin contestar: son fáciles y tiene tiempo suficiente.

La forma de responder es sencilla, para cada cuestión debe seleccionar y elegir una opción pinchando en el desplegable o marcar con una cruz la casilla que corresponda con su respuesta. En caso de querer modificar las respuestas, desmarque y marque la opción correcta de nuevo.

Al final de cada dimensión tiene un espacio para redactar los ítems que crea oportuno es decir, una pregunta/s abierta donde puede expresar su opinión.



Gracias por su colaboración

Figura 2.2. Elaboración propia. Instrucciones del cuestionario.

DATOS GENERALES

DATOS DEL CENTRO

1. Nombre: _____
2. Titularidad: [Seleccione](#) 3. Entorno: [Seleccione](#) 4. Ideario: [Seleccione](#)
5. Número de alumnos del centro: _____ 6. Localidad: _____

DATOS PERSONALES

7. Sexo: [Seleccione](#) 8. Edad: [Seleccione](#) 9. Estado civil: [Seleccione](#)
10. Titulación¹ : [Seleccione](#) En : _____
11. Trabajo como²: [Seleccione](#) Otro(s): _____

DATOS PROFESIONALES

12. Categoría docente: [Seleccione](#) 13. Años de docencia: _____
14. Turno de trabajo: [Seleccione](#) 15. Horas semanales: [Seleccione](#)
16. ¿Desempeñó/añó un cargo académico administrativo? Si No
17. Curso/s en los que imparte docencia³: [Seleccione](#)
- Otra (s): _____ Curso(s): _____
18. Asignatura/s que imparte⁴: [Seleccione](#)
- Otra (s): _____
19. Media de alumnos por Aula: _____ 20. Alumnos con NEE en su aula: _____
21. ¿Dedica algo de tiempo a la investigación? Si No
22. ¿Tiene publicaciones? Si No

Datos para responder *solamente* si imparte o impartió docencia en la Universidad

23. ¿Imparte docencia actualmente? Si No 24. Universidad: [Seleccione](#)
25. Horas semanales de docencia: [Seleccione](#)
26. ¿Impartió docencia en el pasado? Si No 27. Experiencia: [Seleccione](#)

1 Seleccione la de mayor rango y manualmente ponga el nombre(s) titulación (es), máster, doctorado(s)
 2 Seleccione la opción que desempeñe más horas laborales y ponga manualmente si combina con otras
 3 Seleccione una etapa y si imparte en más de una ponga el nombre (s) manualmente, asimismo como el curso
 4 Seleccione una asignatura y si imparte más de una ponga el nombre (s) manualmente

Figura 2.3. Elaboración propia. Datos generales del cuestionario.

Para completar los siguientes apartados (Dimensiones I - X), selecciona su respuesta con el ratón, de acuerdo con el siguiente criterio:

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede

Ahora, por favor lea con cuidado cada una de las frases siguientes: marque con una "X" la opción que, en general, mejor refleje su situación.

Ejemplo: **Soy ordenado.....** 1 2 3 4 N/S


 Dimensión I						
“LECCIONES CON OBJETIVOS CLARAMENTE ESPECIFICADOS”		1	2	3	4	N/S
28	Su enseñanza se basa en una clase magistral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Su enseñanza se basa en una clase orientativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Colabora en la programación con otros docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Planifica los objetivos que quiere conseguir para cada contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Planifica la evaluación de los aprendizajes de los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Planifica la programación de contenidos con suficiente tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Tiene claro los propósitos específicos de cada lección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Orienta a sus alumnos idóneamente para que alcancen los objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Planifica cada objetivo con un propósito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Expone con claridad los objetivos a la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Fomenta a sus alumnos que aprendan a pensar por sí mismos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Implica a sus alumnos para que trabajen y aprendan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Evalúa a sus alumnos en concordancia con los objetivos propuestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Incluye entre sus objetivos la formación en valores y destrezas para la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.4. Elaboración propia. Dimensión I cuestionario.

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede

 Dimensión II						
“LECCIONES ESTRUCTURADAS”		1	2	3	4	N/S
43	Imparte las lecciones lo más claro y directa a sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Saben sus alumnos lo que espero de ellos en cada lección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Complementa los objetivos de la lección con atención personalizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Organiza y estructura las lecciones para cada materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	Planifica con los alumnos las tareas y éstos las comprenden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Expone con ejemplos claros que sirven de apoyo en cada lección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Utiliza la planificación de las lecciones del libro de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Refuerza su enseñanza con todos los recursos a su alcance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Fomenta debates en cada lección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Plantea actividades relacionadas con el tema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Tiene en cuenta el bagaje individual de cada alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	Verifica el aprendizaje de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	Contrasta las dificultades que tienen en el aprendizaje los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	Repasa y repite hasta que sus alumnos consolidan los conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	Busca estrategias adecuadas para cada lección y alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.5. Elaboración propia. Dimensión II cuestionario.

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede


 Dimensión III						
“ENSEÑANZA INTERACTIVA”		1	2	3	4	N/S
58	Propone tareas que son cerradas y ajustadas a los objetivos /contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	Propone tareas que son abiertas y ajustadas a los objetivos/contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	Conoce los intereses individuales y del grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	Conoce el entorno familiar de cada uno de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62	Participan todos sus alumnos activamente en su propio aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63	Motiva a sus alumnos compartiendo los objetivos y las actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	Son conscientes todos sus alumnos de los tipos de evaluación que se llevarán a cabo en cada momento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65	Fomenta los valores y el trabajo en equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66	Centra su enseñanza en el aprendizaje de conocimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	Cooperan sus alumnos en la corrección de sus tareas siendo reflexivos de sus aprendizajes y carencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68	Forma parte del aprendizaje también los errores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69	Ayudan mis alumnos más aventajados a sus pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70	Informa a las familias de los progresos y dificultades de sus hijos durante todo el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71	Trabajan todos los profesores en equipo y con la dirección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72	Se sirve de la evaluación continua para introducir los cambios necesarios en su práctica docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.6. Elaboración propia. Dimensión III cuestionario

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede


 Dimensión IV						
“ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL”		1	2	3	4	N/S
73	Son heterogéneos y flexibles sus grupos de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74	Busca los apoyos necesarios y formación para adquirir destrezas a la hora de impartir su enseñanza a los alumnos con NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75	Los apoyos que necesitan sus alumnos están programados desde el principio de curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76	Es consciente de las diferencias existentes en cada uno de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77	Conversa habitualmente con todos los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78	Ajusta a la diversidad de los contenidos a la del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79	Adapta las actividades para los alumnos con NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80	Programa actividades específicas para los alumnos sobredotados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81	Respeto el ritmo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82	Presta atención a la interrelación de todos y cada uno de sus alumnos, promoviendo la empatía entre ellos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83	Fomenta el desarrollo integral de todos los alumnos, potencia su autonomía, capacidades y su autoestima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84	Tiene retroalimentación continua entre los profesores de apoyo y fomenta la cooperación y participación entre iguales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85	Evita en su aula y centro toda forma de marginación, el respeto es la base de la convivencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86	En su aula hay igualdad de oportunidades e interacciones de confianza y ayuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87	Basándose en las condiciones en las que se obtienen los resultados, evalúa con equidad y justicia teniendo en cuenta el valor añadido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.7. Elaboración propia. Dimensión IV cuestionario.

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede

 Dimensión V						
“BUENA GESTIÓN DEL TIEMPO”		1	2	3	4	N/S
88	Planifica con rigor el tiempo que va a dedicar a la enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89	Prepara las clases con suficiente antelación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90	Empieza las clases con puntualidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91	Planifica el tiempo como un objetivo más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92	Utiliza al máximo el tiempo para enseñar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93	Los tiempos son adecuados a los contenidos que va a enseñar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94	Adapta el ritmo de trabajo a los aprendizajes del grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95	Responde a los intereses de la mayoría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96	Cumple el programa porque es lo más importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97	Evita las interrupciones en las tareas de enseñanza/aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98	Tiene flexibilidad en el tiempo cuando surgen dificultades a la hora de realizar las tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99	Planifica con tiempo las tutorías con los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100	Es consciente del ratio/alumno que tiene y lo maximizo al máximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101	La improvisación de tareas es algo excepcional en su aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102	Usa sus habilidades sociales y todos los recursos a su alcance para estimular la atención de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.8. Elaboración propia. Dimensión V cuestionario.

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede

 Dimensión VI						
“UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS”		1	2	3	4	N/S
103	Son insuficientes la cantidad de recursos didácticos en su aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104	Tiene la calidad y variedad de recursos didácticos en su aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105	Utiliza los recursos óptimamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106	Los recursos didácticos para el curso que imparte son los adecuados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107	Usa y fomenta el uso de las nuevas tecnologías en el aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
108	Limita el uso de las nuevas tecnologías en su aula, porque no tiene preparación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109	Potencia la búsqueda del conocimiento a través de las TIC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110	Aprovecha todos los recursos didácticos a su alcance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111	Los alumnos tienen acceso a todos los materiales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112	Aprovecha los conocimientos de informática de sus alumnos, para si mismo y el resto de alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113	Organiza el Grupo/clase clásico frontal mirando a la pizarra individual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114	Organiza la clase de forma grupal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115	Modifica la distribución según la tarea, facilitando la interacción entre pares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116	Utiliza un único libro de texto como base de su enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117	Utiliza varios libros de texto, biblioteca, portafolios y todos los recursos a su alcance, (moodle, otras plataformas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
F	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.9. Elaboración propia. Dimensión VI cuestionario.

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede

 Dimensión VII						
“EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN CONTINUAS”						
		1	2	3	4	N/S
118	Evalúa frecuentemente a sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119	Utiliza diferentes técnicas de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120	Sus alumnos saben en que consiste cada evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121	Sus alumnos se implican en la evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122	Analiza, comunica y analiza con sus alumnos los resultados de la evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123	Da opciones a sus alumnos para que identifiquen sus dificultades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124	Da iniciativas a sus alumnos para que identifiquen sus logros y revisen sus trabajos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125	Crea analogías entre contenidos y anima a sus alumnos a que hagan lo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126	Alienta a sus alumnos para que opinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127	Identifica los logros y las dificultades propone un plan nuevo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128	Ajusta la evaluación con equidad especialmente a los alumnos con NEE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129	Utiliza la evaluación como una estrategia más para el aprendizaje y como proceso de cambio para la mejora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130	Posee una actitud positiva hacia la evaluación individual, interna y externa de su aula y centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
131	Genera cultura de evaluación consensuada entre sus alumnos, colegas y centro como derecho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
132	Cree imprescindible su autoevaluación para lograr buenos resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
G	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.10. Elaboración propia. Dimensión VII cuestionario.

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede

 Dimensión VIII						
“CLIMA DEL AULA y CLIMA DEL CENTRO”		1	2	3	4	N/S
133	Se muestra cercano a sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
134	Se muestra distante con sus alumnos dejando claro que él es el profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
135	Fomenta el respeto pero con confianza entre sus alumnos y entre ellos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
136	Los intereses de sus estudiantes no coinciden, pero hay equidad en su aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
137	En situaciones conflictivas: fomenta el diálogo y el consenso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
138	Sus estudiantes son muy conflictivos entre sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
139	Las decisiones se toman entre todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
140	En su aula se respira un ambiente relajado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
141	En su aula no hay muchas sonrisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
142	En su aula hay espacio para las sonrisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
143	A sus alumnos les gusta ir a clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
144	A sus alumnos no les gusta ir a clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
145	Tiene buen humor en clase incluso en las situaciones conflictivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
146	Tiene actitud de trabajo y aprendizaje en su clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
147	Sus reglas están claras y las entienden todos sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
H	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.11. Elaboración propia. Dimensión VIII cuestionario.

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede


 Dimensión IX						
“ALTAS EXPECTATIVAS”		1	2	3	4	N/S
148	Cree en todas las posibilidades de todos y cada uno de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
149	El efecto Pigmalión es para todos sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
150	Favorece la autonomía de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
151	Es expresivo y mantiene en las explicaciones la mirada con sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
152	Concilia los objetivos y necesidades de su grupo con las expectativas individuales de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
153	Emplea el nombre de sus alumnos a la hora de dirigirse a ellos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
154	Sus alumnos se sienten valorados y queridos, se preocupa de la autoestima de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
155	Comunica a sus alumnos lo que espera de ellos y ellos lo comprenden y colaboran a que se cumplan los objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
156	Brinda seguridad a la hora de trabajar y relacionarse con sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
157	Se muestra exigente pero comprensivo con sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
158	Las habilidades sociales están presentes en su enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
159	Orienta, apoya y existe implicación real con los padres o tutores, informándolos de los progresos y dificultades de sus hijos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
160	La responsabilidad de todos es un medio para mejorar la educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
161	Su enseñanza está basada en la calidad, equidad y justicia y fomenta estos valores como principio de mejora de la educación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
162	Cree que la autoevaluación de su docencia sirve para mejorar el desarrollo integral y los resultados de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.12. Elaboración propia. Dimensión IX cuestionario.

1 Completamente en desacuerdo 2 Más bien en desacuerdo 3 Más bien de acuerdo 4 Completamente de acuerdo N/C No sabe ó no procede

 Dimensión X						
“IMPLICACIÓN Y COMPROMISO DEL DOCENTE”						
		1	2	3	4	N/S
163	Se implica en su desarrollo profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
164	Tiene presente la equidad, innovación y la calidad en su enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
165	Su formación da respuesta a las dificultades diarias de su aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
166	La reflexión sobre su práctica es algo habitual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
167	Se muestra satisfecho con su trabajo dentro y fuera del aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
168	Su comportamiento es abierto con sus compañeros y el director	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
169	Su formación es motor de transformación para la mejora de su aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
170	Apoya y ayuda en la formación a otros profesores del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
171	Fomenta la cooperación entre todos los miembros de su comunidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
172	Ayuda a crear un sentido de pertenencia a centro, aula, equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
173	Existe un feedback continuo con la familia o tutores de sus alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
174	Sus diferencias entre los compañeros y sus iguales se pueden discutir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
175	Se preocupa por seguir aprendiendo para la mejora de su aula y centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
176	Se siente bien consigo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
177	Dedica parte de su tiempo libre a la investigación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J	OTROS: dé su opinión, o añada otros ítems que crea relevantes:					

Figura: 2.13. Elaboración propia. Dimensión X cuestionario.

Responda por favor brevemente a las siguientes preguntas:

K. ¿Qué opina de la evaluación docente?

L. ¿Cree que puede servir para mejorar su docencia?

M. ¿Qué criterios y frecuencia considera idóneos para evaluar su docencia?

N. Sugerencias



Gracias por su colaboración

Figura: 2.14. Elaboración propia. Preguntas abiertas cuestionario.

2.6. Estructura de la tesis

“Nadie educa a nadie, de la misma manera que nadie empodera a nadie. Las personas nos educamos y empoderamos a nosotros mismos a través de las relaciones que establecemos con los otros y de las actividades que desarrollamos. La educación y el empoderamiento son algo a conseguir, a alcanzar y son procesos que nunca se acaban, que no tienen fin” (Úcar, 2014:16)²⁶.

Para poder entender la evaluación docente exploraremos la evaluación del sistema educativo, esto es, evaluación de centros, de alumnos, profesores, etc. sin dejar de tener en cuenta que defendemos el derecho a la educación (art. 27 de la CE) y la teoría de la eficacia docente y enseñanza eficaz.

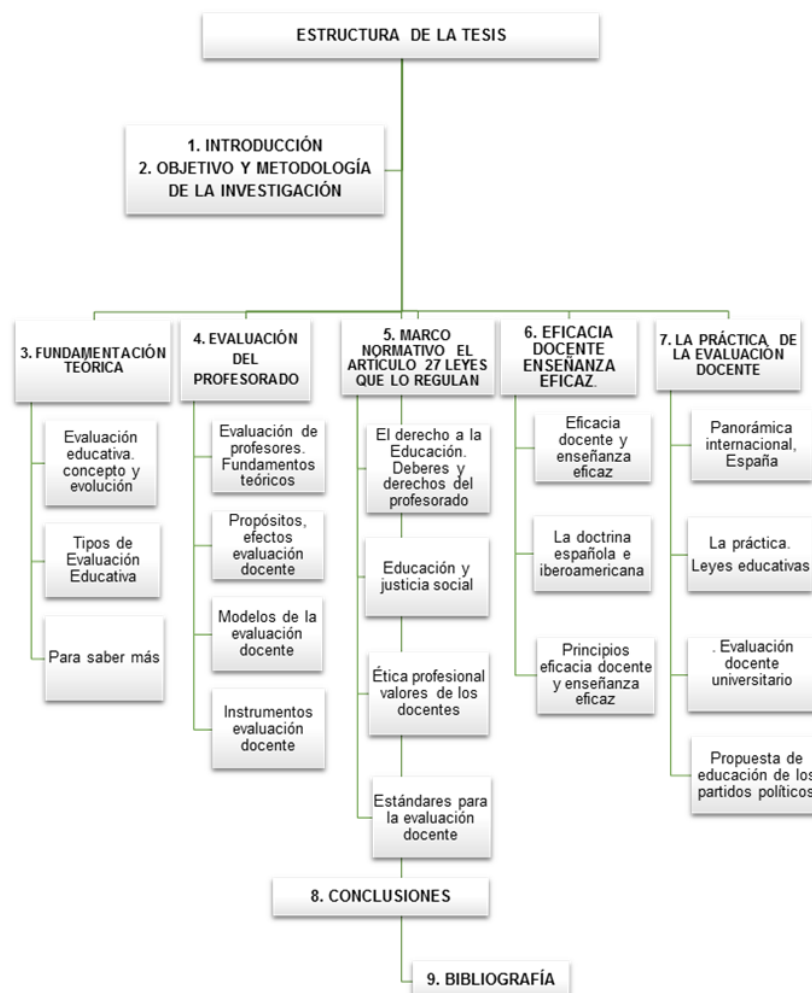


Figura: 2.15. Elaboración propia. Estructura de la tesis.

²⁶ Totalmente de acuerdo con lo que señaló en nuestras tutorías, mi profesor J. Carlos de Bartolomé a este respecto que por supuesto la educación existe y la primera célula proviene de nuestros padres y familia, posteriormente la escuela, y, finalmente, las relaciones sociales, amigos, etc..

Este trabajo se ha estructurado en nueve bloques. Se inicia con una introducción, donde avanzamos la necesidad de profundizar en el tema de la evaluación educativa y docente, dentro del marco normativo del artículo 27 de la CE «el derecho a la educación» y las teorías de la eficacia docente y enseñanza eficaz.

El bloque segundo se enfoca a la justificación, los objetivos y la metodología de la investigación, y el motivo por el que se ha elegido el tema, en este mismo apartado ya mostramos el cuestionario y cómo llegamos a construirlo.

El bloque tercero, versa sobre la fundamentación teórica. En este apartado hemos dado mucha importancia al concepto de evaluación educativa y su evolución histórica, tras ello analizaremos la evaluación de alumnos, programas, profesorado y sistema educativo. Intentando justificar el significado de los tipos de evaluación educativa basada en modelos, según la finalidad que se pretenda, o su extensión; los agentes que la lleven a cabo, los momentos de aplicación, sus criterios y comparación. Terminando el apartado con unos cuadros de consulta de referencia que incluyen definiciones y hechos relevantes interesantes tanta de evaluación, como de enseñanza eficaz y eficacia docente.

El bloque cuarto, está dedicado explícitamente a los fundamentos teóricos de la evaluación de maestros y profesorado. ¿Cuáles son los propósitos y los efectos de la evaluación docente? Teniendo en cuenta el acceso a los estudios, la selección del profesorado y el acceso a la carrera docente. Como se evalúa al profesorado para su promoción o para la mejora. Y la evaluación realizada por colegas. En un segundo apartado, analizamos los tipos de modelos de evaluación docente centrada en los rasgos o factores, en sus habilidades, en las conductas manifiestas en el aula: centrado en el desarrollo de las tareas o en el resultado de los alumnos así como es su profesionalización y su práctica reflexiva. Un tercer apartado de este bloque nos lleva a los instrumentos y métodos que se emplean en la evaluación docente como por ejemplo la observación en el aula, la autoevaluación, el resultado de los alumnos y sus padres, el portafolios, los cuestionarios de los alumnos y de sus padres y las entrevistas.

En el bloque quinto, se hace hincapié en la importancia del marco normativo que debe garantizar a todos los ciudadanos una educación libre de calidad y con asesoramiento profesional materializado en unos planes de estudios estables conforme a lo establecido en el artículo 27 de la Constitución Española y tomando de punto de partida los artículos 1.1. , 10.1 de la CE. Así, analizamos los derechos de todos los alumnos a recibir una educación de calidad y adecuadamente planificada, los derechos y deberes del profesorado. Por otro lado, planteamos la formación y mejora del docente a través de la justicia social. En definitiva, educación y justicia social. También en este apartado abordamos la ética profesional y los valores de los docentes; los estándares para la evaluación docente al servicio de una educación de calidad.

En el bloque sexto, y teniendo en cuenta todo lo anterior, se profundiza en las teorías de eficacia docente y enseñanza eficaz para proponer un modelo de evaluación con las dimensiones y principios que las sustentan y, en las que se basará el cuestionario. Para ello, analizamos la eficacia docente frente la enseñanza eficaz con todos los elementos para un debate sobre la

mejora de la calidad de la docencia. Todo ello, utilizando como fuentes de información las revisiones de la literatura científica, tanto nacional como internacional, y basándonos en esos principios, fundamentaremos las diez dimensiones del cuestionario, analizando cada una de ellas.

El bloque séptimo, se orienta a la investigación, la práctica docente y las leyes que lo regulan, la panorámica internacional y la española. La práctica y la evaluación docente en España. Y las leyes educativas desde 1970 a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE). En este tramo de la investigación se analiza la evaluación del docente universitario y la Ley Orgánica de Universidad (en adelante, LOU). Y terminamos este bloque con unos cuadros comparativos de las ofertas educativas que nos han hecho los representantes políticos en la campaña de las elecciones del «20D» ya que, en la posterior de junio no hubo cambios significativos.

El bloque octavo, se consagra a la formulación de las conclusiones derivadas, como corresponde, de las propias reflexiones y valoraciones esbozadas, en las páginas que las preceden.

El bloque noveno incorpora una amplia bibliografía que ha sido consultada y contrastada, durante toda la investigación y para el marco teórico, el sistema educativo, tanto relacionado con la enseñanza eficaz, eficacia docente, la evaluación educativa (profesorado, alumnos, centros, etc.) y el marco normativo del artículo 27 de la CE y las leyes que la regulan.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Evaluación educativa: definición del término evaluación, concepto de evaluación educativa y su evolución histórica

- 3.1.1. Definición del término evaluación
- 3.1.2. Concepto de evaluación educativa y su evolución histórica
- 3.1.3. Evaluación de alumnos
- 3.1.4. Evaluación de programas
- 3.1.5. Evaluación del profesorado
- 3.1.6. Evaluación de centro
- 3.1.7. Evaluación del sistema educativo

3.2. Tipos de evaluación educativa

- 3.2.1. Basada en modelos
- 3.2.2. Según finalidad
- 3.2.3. Según extensión
- 3.2.4. Según agentes evaluadores
- 3.2.5. Según momentos de aplicación
- 3.2.6. Según criterios y comparación

3.3. Cuadros de consulta informativos para saber más sobre evaluación. Eficacia docente, enseñanza eficaz y justicia social

- 3.3.1. Otras definiciones y conceptos de interés
- 3.3.2. Hechos históricos relevantes

3. Fundamentación teórica

“Nuestro tesoro está allí donde se asientan las colmenas de nuestro conocimiento”
(Nietzsche, 1986:17).

3.1. Evaluación educativa: definición del término evaluación, concepto de evaluación educativa y su evolución histórica

Inicialmente pretendemos ofrecer un acercamiento de las definiciones del término evaluación en cualquier contexto para ir introduciéndonos al concepto de evaluación educativa y sus tipos y posteriormente se centrará en el apartado concerniente a la evaluación de profesorado, y en el enfoque de la Teoría de la Eficacia Docente y Enseñanza Eficaz, ya que, nuestra investigación se fundamentará en su marco teórico²⁷, siempre en el marco trazado por el art. 27 de la CE.

3.1.1. Definición del término evaluación

Barlow (1992:67) señala que evaluación es un término que forma parte de las palabras forjadas a partir del renacimiento procedente de elementos latinos originales y sus fundamentos son: ex, fuera de, y valor, valoris, el valor. Termina definiéndola como: *“evaluar es en consecuencia un término bien singular que puede expresar una cosa y su contrario: lo preciso y lo aproximado, lo cuantitativo y lo cualitativo”*.

Ahora bien, «evaluación» procede etimológicamente de la palabra francesa évaluer, que a su vez, proviene del latín valere. «Évaluer» viene del francés antiguo avaluer (siglo XIII) y de valor. De hecho, haciendo un recorrido por los diccionarios ha llamado la atención que es una palabra realmente moderna. No aflora el vocablo evaluación en diccionarios del siglo XIX, es a mediados del siglo XX cuando se viene hablando de ella. Pongamos por ejemplo, el diccionario más consultado en castellano de la Real Academia Española (2005) (RAE) define el término evaluación como: *“Acción y efecto de evaluar”*. O la extraída de La Enciclopedia (2003: 5799) que sorprendentemente es más extensa de lo habitual: *“Evaluación: f. Acción y efecto de evaluar. Valoración de los conocimientos, aptitudes, capacidad y rendimiento de los alumnos. La evaluación implica aceptar valores concretos y utilizar instrumentos de observación de diversa índole. Se halla muy relacionada con la comprobación, que constituye un proceso de observación y medición similar, que no utiliza, sin embargo, juicios de valor de manera tan clara como la evaluación”*.

²⁷ Nota: En este trabajo nos referimos a organismos, entidades, leyes, informes, etc. La primera vez que sean citados, se hará con su nombre completo y con su correspondiente abreviatura, siguiendo con éstas en el resto del documento. Asimismo, en algunas ocasiones y dependiendo del contexto las referencias de bibliografía a pie de página que por su interés queremos resaltar, será completada en su caso en el apartado de bibliografía (bloque, 9), para facilitar la lectura.

Del mismo modo, Moliner (1983:1244), un clásico de nuestras estanterías enumera los siguientes sinónimos de evaluación: “*Evaluar. Del francés évaluer, del latín valere; justipreciar. Tasar. Valorar. Atribuir cierto valor a una cosa, Apreciar, Calcular, Estimar*”. Para finalizar, añadimos la de un diccionario escolar etimológico de García Hoz et al. (1968.322) “*el estimar lo que vale o debe de valer una cosa*”.

No solamente en los diccionarios y enciclopedias hallamos la expresión «evaluación» también, otros textos se refieren indirectamente a su significado. Concretamente Nietzsche (1986:80) en el apartado ocho de su tratado segundo «culpa» «mala conciencia» y similares, ratifica que las personas se miden y se valoran desde el principio de las relaciones humanas, “... *ha tenido su origen, como hemos visto en la más antigua y originaria relación personal que existe en la relación entre compradores y vendedores, acreedores y deudores: fue aquí donde por vez primera se enfrentó la persona a la persona, fue aquí donde por vez primera las personas se midieron entre sí. [...] Fijar precios, tasar valores, imaginar equivalentes, cambiar ---esto preocupó de tal manera al más antiguo pensamiento del hombre, [...], el hombre se designaba como el ser que mide valores, que valora y mide, como «el animal tasador en sí» [...], juntamente con el hábito de comparar, de medir, de tasar poder con poder*”. En cierta manera en el siglo XXI la evaluación, como veremos, sigue tasando, valorando, comparando y midiendo, etc. es decir, no hay cambios significativos.

3.1.2. Concepto de evaluación educativa y su evolución histórica

“La historia enseña que el examen y la evaluación fueron herramientas sistemáticamente utilizadas por la escuela moderna (es decir, la escuela que surge y crece con el estado capitalista moderno). No hay institución que examine (en el doble sentido de observar, medir y también valorar) más intensivamente que la escuela” (Tenti, 2002:3).

El concepto de evaluación se empieza a emplear a principios del siglo XX, en pleno desarrollo industrial de Estados Unidos. La demanda familiar pedía que las escuelas se adaptaran a sus necesidades, como bien lo refleja Giroux (1981:10) “*en los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines. Cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento científico y de la organización burocrática*”. Al respecto de esto último la burocracia es uno de los hándicap de la evaluación del desempeño docente.

De todos modos, en la recapitulación de la investigación empírica se distinguen cinco grandes bloques o momentos fundamentales en la evaluación:

- La evaluación utilizada como medida situada a principios del siglo XIX.

- El periodo que engloba desde los años 30 a los 50 ya, en el siglo XX. En estos años la evaluación indagaba las metas conseguidas con unos objetivos que previamente se habían establecido.
- Aparece la evaluación por programas sobre los años 60 a 70. Sobresalen la evaluación orientada a la toma de decisiones y la evaluación sin referencia a los objetivos.
- En los años setenta, pasan a ser relevantes la evaluación individualizada, de programas, de objetivos operativos y la evaluación criterial.
- Desde los 70 hasta la actualidad, surgen múltiples modelos de evaluación: evaluación cuantitativa, cualitativa, etnográfica, etc.

En esta línea, autores como Madaus, Scriven y Stufflebeam, 1983 concretamente en su libro «Evaluation Models» transcriben a Tyler (1983), [al que muchos investigadores consideran «el padre» de la evaluación educativa], a partir del análisis de este investigador, especifican que las primeras evaluaciones registradas datan del 2.000 a.C, y fueron realizadas en China por los servicios civiles, y agregan que Sócrates en su metodología didáctica utilizaba ya cuestionarios evaluativos.

Aproximándonos a nuestra época en el siglo XIX en Reino Unido se utilizan comisiones para la evaluación de los servicios públicos. Horace Mann allá por 1845 en Estados Unidos propone y dirige una evaluación a estudiantes de las escuelas de Boston para conocer si su aprendizaje era bueno, dicha evaluación estaba basada en test de rendimiento.

Tocando el siglo XX, entre 1887 y 1898, Joseph Rice llevó a cabo una macro-evaluación (33.0000 estudiantes) sobre si los conocimientos de ortografía influían en el aprendizaje; los datos resultantes fueron impactantes al demostrar que no eran relevantes, esta investigación es considerada la primera evaluación externa formal realizada en América. El informe de J. Rice en 1923 da lugar, a que se publique la primera edición de baterías de rendimiento «Stanford Achievement Test» y se definieron las bases de la actual medición educativa. En Alemania en 1896, el investigador F. Kreaepelin crea un laboratorio psicológico, en él se midieron los tiempos de reacción de la memoria, la percepción, la discriminación y la fatiga.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX empieza a hablarse de las acreditaciones de instituciones educativas y programas en los Estados Unidos, desde entonces hasta la actualidad se emplea como uno de los medios que evalúa las instituciones educativas. Los test estandarizados contribuyeron considerablemente a ello. La evaluación sistemática por tanto, tiene ya mucha historia mientras que la evaluación profesional se empieza a considerar a mitad del siglo XX (Madaus et al., 1983).

Si tomamos como base el contexto educativo el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981:12) precisa que la evaluación es: *“el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto”*, esta afirmación sorprendentemente se aproxima bastante a cualquiera de las definiciones que podemos descubrir en un diccionario de uso cotidiano.

No obstante, los investigadores hacen hincapié en que la información y el juicio de valor interesan para la toma de decisiones en la evaluación (De Ketele, 1984 y Maccario, 1989; Hadji, 1992), la interpretan como la toma de distancia de la realidad analizada lo cual, permite pronunciarse sobre ella, en un contexto en el que domina la decisión. De la misma forma, las definiciones de evaluación de (Tyler, 1969; Tenbrink; Crobach, 1984; Shinkfield y Stufflebeam, 1995), remarcan que la evaluación es un proceso que sirve para obtener y proporcionar información, **emitir juicios de valor** y tomar decisiones. R.W. Tyler (1969) añade que hay que tener de antemano un criterio de eficacia, donde la evaluación es un proceso en el que se acumula información relevante para poder establecer juicios de valor y decisiones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre con la intención de mejorar las acciones para conseguir los objetivos de acuerdo a los criterios anteriormente previstos.

En ese perfil, T.D. Tenbrink (1984:18) la concreta como “...*el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la **toma de decisiones***”. Igualmente, para Shinkfield y Stufflebeam (1995:183) deberá ser comprensiva y responsable: “...*el proceso de identificar, obtener y **proporcionar información útil** y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados*”. Efectivamente, los estudios afirman que hay muchos intereses políticos en la evaluación que influyen más en las decisiones a tomar que la información que aportan (Shadish, Cook y Leviton, 1991; Weiler, 1992 y House, 1994; Martín, 2009), exigen a la evaluación que sea veraz y justa, no debiendo estar nunca influenciada por la política.

En cierto sentido de una parte, House (1994:114) exterioriza esa idea “[...] *una evaluación es una **actividad política** por naturaleza. Presta sus servicios a los responsables de las decisiones, se traduce en redistribuciones de recursos, justifica que unos reciban ciertas cosas y otros otras. Está intimamente vinculada con la distribución de los bienes básicos en la sociedad. Es algo más que un enunciado de ideas, se trata de un mecanismo social para la distribución, que aspira a adquirir una categoría institucional. La evaluación no solo debe ser veraz sino también justa*”. De otra parte, el trabajo de D’Agostino (1991) es más holístico y piensa que la evaluación se aprovecha en todos los campos; y está unida al hecho de juzgar lo que vale algo o alguien, características, sistemas, ideas, etc. y adjudicarles o no méritos y calidad. De igual forma, hay algunos autores que entienden la evaluación como un proceso científico (Elliot et al., 1985; Hutchinson, 1995; Stufflebeam; 1996; De Miguel, 1998 y Mateo 2000). Así, (Pila, 1985; Maccario, 1989; Gimeno Sacristán, 1998a), incluyen a los alumnos, profesores, programas, etc., en sus respectivas definiciones. Maccario (1989), agrega que la evaluación sería un acto en el que se emite un juicio de valor con la información obtenida de la evolución y los resultados de un alumno para poder decidir.

Dicho lo anterior, la evaluación educativa para la mayoría de los autores (p.e.: Tyler, 1969; Lafourcade, 1972; Tenbrink; Crobach, 1984; Eisner, 1985; Cardinet, 1986; Rossi, Freeman y

Lipsey, 1989; Angulo, 1990; Shanish, Cook y Leviton, 1991; House, 1994; Shinkfield y Stufflebeam, 1995; Murillo, 2004, 2005; Escudero, 2006; Daponte, 2008; De la Orden, 2009; Martín, et al., 2009; Cuadrado y Fernández; Merchán, 2011; Bolívar, 2012a; y Bolívar et al., 2013), es un proceso que debe darse en educación, sea para emitir juicios, obtener resultados, diagnosticar, detectar problemas, estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso afirman que existen intereses políticos en su práctica, etc. J. F. Angulo (1990) propone que la evaluación educativa debería tener como fin el aprendizaje social y que los ciudadanos se comprometan siendo preciso determinar si los procesos son los correctos y hacen conquistar los fines.

Así, Segone (1998) en el documento de trabajo que realizó para UNICEF sobre la evaluación democrática incidía que ésta, es como un proceso que intenta determinar de la manera más sistemática y objetiva posible la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de las actividades con respecto a objetivos específicos. En ese mismo estudio recoge la definición del PNUD (1997), en él se enfatiza que la evaluación se ha de efectuar de manera más selectiva, no periódicamente ni continuamente como el monitoreo, ya que, los administradores de proyectos tienen flexibilidad para definir por qué y cuándo se requiere una evaluación. Tanto UNICEF como el Banco Interamericano de Desarrollo (1997) están de acuerdo, en que la evaluación es una herramienta de gestión orientada hacia el aprendizaje y la acción para mejorar el desempeño de proyectos actuales y futuros.

Sin embargo, hay otras investigaciones que enfatizan que la evaluación sirve para la mejora o para la toma de decisiones (ver p.e. Rossi et al., 1989; Escudero; Murillo, 2006b; Landi et al.; Slavin; Gairín, 2010), juntamente con el diagnóstico, el valor agregado, la equidad, la calidad y la investigación como elementos imprescindibles para una evaluación con garantías.

Llegados a este punto, J. E. Froemel (2009:17) matiza entre los conceptos de evaluación y medición: “...la medición consiste en el acto de establecer la posición de un sujeto en la escala de una variable determinada y por lo tanto constituye una visión instantánea y, por ello, estática, de su situación respecto de esa variable. Evaluación, por su parte, implica determinar la trayectoria que, en el tiempo, muestran las posiciones de un sujeto en la escala de una misma variable, por lo cual implica una visión dinámica del comportamiento que tal sujeto ha tenido en esa variable, obtenida por medio de la comparación de los resultados de dos o más mediciones de ese mismo sujeto”. La evaluación del mismo modo que es integral, ha de ser integrada e integradora. Es decir, por un lado referida a la evaluación del aprendizaje y por otro a la evaluación al servicio de la enseñanza y la de sus objetivos, nada debe quedar al margen de la evaluación, para evitar no solamente sesgos, también el intento del perfeccionismos (Juste, 2016).

En cualquier caso, algunas propuestas de evaluaciones, no se ajustan a lo que se quiere medir o evaluar. O no se utilizan los instrumentos adecuados que midan los objetivos que se pretenden conseguir. La evaluación tiene que tener un mínimo de rigor y de calidad, no sirviendo cualquiera. Por ende, si lo que se quiere es mejorar la calidad, la equidad educativa, la justicia social y la educación en derechos humanos se necesitan instrumentos y herramientas con buenos

indicadores, que proporcionen información válida, fiable y contextualizada. Así lo entiende Escudero (2006:269) que: “...calidad y evaluación es un binomio constante en el terreno educativo y que, de hecho, los estudiosos y responsables de la educación ven a la evaluación como elemento imprescindible para **diagnosticar, asegurar y mejorar** la calidad de la educación”.

La investigadora Cantón (2002:235) hace una diferencia sobre los términos: medición, evaluación y autoevaluación que adaptamos en el siguiente cuadro:

Comparación Terminológica		
MEDICIÓN	EVALUACIÓN	AUTOEVALUACIÓN
Juicio de valor absoluto y objetivo	Juicio de valor relativo y objetivo	Juicio de valor subjetivo
Momento puntual	Proceso dinámico	Proceso de dinámica interna
Está comprendida en las otros dos	Es más extensa que la mediación	Contiene algunos elementos externos
Medir no significa evaluar, es aplicar un patrón	Evaluar implica también medir, con criterios, no con patrones	Se guía por valoraciones subjetivas
Es sólo un apoyo y un medio para la valoración	Compara los datos con los que estaban previstos	Es menos aséptica más comprometida, menos flexible, pero más contextualizada

Tabla: 3.1. Elaboración propia a partir de Cantón, (2002). Comparación terminológica: medición, evaluación y autoevaluación.

Obviamente en la literatura anglosajona se manejan dos conceptos diferenciados: **assessment** y **evaluation**. The Evaluation Center (2004) define **assessment** como el proceso o el instrumento para medir, cuantificar, y/o describir los aspectos de la enseñanza relacionados con las cualidades cubiertas por la evaluación. Y **evaluation**, como un proceso sistemático de determinar el mérito y el valor de alguien (un profesor, un estudiante, o un empleado) o algo (un producto, un programa, una política, un procedimiento o un proceso). Los británicos utilizan diferentes palabras para designar los contenidos que aquí se encuadran en el término evaluación: accountability, assessment, appraisal, self-evaluation, self-assessment, research, etc. Resulta imprescindible, pues, aclarar a qué tipo de evaluación se refiere.

Otros autores como por ejemplo, Noizet y Caverni, 1978 y Nevo, 1983 discrepan aseverando que es indistinto el hecho u objeto evaluado y sus criterios; para ellos, la evaluación es una actividad que comporta emitir un juicio de valor.

Por otra parte, Stufflebeam y Guba (1968) concretan sobre el concepto de evaluación y lo perciben como un estudio diseñado y conducido para asistir a algunas audiencias, medir el mérito y el valor de un objeto, mientras que el concepto referido a *assessment*, para determinar el nivel objetivo de una variable de interés (puntuación en una prueba o test, nivel de interacción, tiempo de respuesta, etc.), constituye una parte del concepto de evaluación anterior.

El término *assessment* según Scriven (1991), viene a ser sinónimo de evaluación aunque se aúnan esfuerzos para seguir diferenciándolos. *Assessment* quedaría vinculado a los responsables del sistema educativo y evaluación con el proceso, sus influencias, componentes, etcétera. Dentro de este concepto se encontrarían los métodos diferentes de evaluación a los alumnos.

Assessment es concebido por Choppin (1985) como una valoración o juicio cuando se destina a los sujetos y evaluación cuando los destinatarios son los programas, currículo, etcétera. Este mismo autor respalda estas características: es un término que se aplica solamente a sujetos individualmente; se llevará a cabo por procesos normales como test y exámenes e informales como la observación espontánea, entrevista etc.; los efectos se traducen en una calificación con el fin de posicionarlo en un determinado lugar de una escala y anota que se debe utilizar *assessment* al analizar el rendimiento académico de un alumno; al describir las aptitudes de una persona en su entorno laboral por ejemplo, los docentes y cuando se describe las competencias profesionales en relación con sus tareas. Por su parte, Angulo (1990) matiza las diferencias así, *assessment* serían los participantes, receptores y agentes y el término evaluación la valoración de las prestaciones efectuadas.

Así pues, y recapitulando los sinónimos que se relacionan con *assessment* son: valoración, aforamiento, aforo, derrama, estimación, evaluación, tasación. *Assessment* es un proceso sistemático para determinar fortalezas y/o debilidades. La información que se obtiene se utiliza para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para evaluar métodos, modelos, cursos o programas, etc., promueve el aprendizaje a través de la retroalimentación, la reflexión y la autoevaluación, haciendo hincapié también en el proceso.

Merece la pena reparar en que en los últimos años tiene mucha más incidencia la evaluación de los Sistemas Educativos, haciéndose extensiva a todos los componentes que lo integran; teóricamente todo el Sistema Educativo debe ser evaluado. Así, tendríamos la evaluación de centro, de sus programas, directores, alumnos, profesores, etc., considerándose todas ellas, un factor decisivo de calidad de la educación y así lo cree el profesor Fernández Enguita (2009:20) *“la evaluación es, en definitiva, la condición necesaria para que el profesorado pueda desarrollarse como una profesión reflexiva y reconocida, los centros como organizaciones*

eficaces y capaces de aprendizaje y el servicio público educativo (estatal o privado) como garante eficaz de un derecho y lugar de encuentro entre las partes interesadas”.



Figura: 3.1. Elaboración propia. Evaluación educativa.

La evaluación también debe estar al servicio del aprendizaje de los alumnos es decir, que se aproxime a todos los centros y a todos los alumnos incluidos los más vulnerables, los que tienen discapacidad funcional o altas capacidades. En otros términos, evaluar para avanzar en el aprendizaje y la mejora del mismo de todos y cada uno de los estudiantes. Si mejora la evaluación de los alumnos, mejorará la evaluación de sus docentes y por ende de todo el sistema educativo.

3.1.3. Evaluación de alumnos

“...Como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanta más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso” (Cardinet, 1986:5).

Durante muchos años, e incluso en la actualidad, los alumnos y sus resultados siguen siendo el principal objeto de la evaluación, estando perennemente en el punto de mira los instrumentos de su medida y los procesos que se deben utilizar para la misma. Lo más relevante es que ya no van en solitario. En la actualidad, se evalúan programas, profesorado, materiales, centros docentes, el valor añadido, el contexto, la eficacia, los valores, etc.

En los años sesenta, la evaluación cualitativa empezó a tener gran auge, ya que, pudieron constatar que los test estandarizados de rendimiento no aportaban la información de lo que los alumnos aprendían y aún menos, lo que los profesores y maestros enseñaban (Cronbach, 1963; House; Stake, 1973; McDonald, 1976; Parlett y Hamilton, 1977; Stenhouse, 1984; Elliot et al., 1985; Guba y Lincoln, 1989; Eisner, 2002; Mateo y Martínez, 2008 y Lukas y Santiago; Tejedor, 2009, etc.).

En la investigación que llevó a cabo Thomas (1998:114), en las escuelas de Reino Unido matiza *“la tarea de establecer un nexo entre las **medidas de la eficacia** de la escuela y **la mejora de su enseñanza** parte de la hipótesis de que el análisis es solamente el inicio del proceso y no su final. El control por sí sólo no mejora el rendimiento, ni tampoco ofrece distinciones y tampoco ofrece distinciones o comparaciones definitivas. [...] El rendimiento de las escuelas en función de los resultados y test. En sí mismos, esos resultados son insuficientes para emitir juicios válidos sobre los resultados de las escuelas”*.

Durante los años 70, del pasado siglo XX, los estudios de escuelas y profesores efectivos midieron el logro de conocimientos y habilidades específicas de los estudiantes, existiendo hasta nuestros días un debate continuo, de qué hay que considerar en la evaluación del alumno. Tradicionalmente la respuesta a esta pregunta era decir inmediatamente que los resultados, hoy en día, hay que añadir los procesos, las intenciones, las estrategias y los objetivos que el alumno intenta alcanzar, etc. Es decir, se tiende a complementar lo que era una pura evaluación sumativa con la formativa; preferiblemente que sea individualizada y continua; que tengan en cuenta los procesos, en la actualidad que esté basada en la justicia social y en la equidad, etc.

Los expertos opinan sobre qué funciones deben de tomar en consideración, qué evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar, el momento que se debe evaluar. Además, de qué instrumentos, métodos y criterios se deben utilizar. Es frecuente, sin embargo, prescindir de preguntar a los docentes, que son al fin y al cabo los más cercanos a las necesidades de sus alumnos y los que

tienen en cuenta a diario las singularidades que existen dentro de su aula. Tampoco preguntan a los alumnos como ya argumentó Anderson (1995:5) *“los políticos que toman decisiones sobre las reformas escolares y los docentes que están al frente de las aulas rara vez se preguntan qué percepción tiene de la escuela los propios alumnos”*, pensamos que es una cuestión relevante y que sería interesante saber a través de una investigación empírica que datos proporcionaría la misma.

En el mismo sentido poéticamente lo expresa Sizer (1995:72) en su libro «La Escuela de Horacio» considera *“un alumno consciente es aquel que sabe dónde va, está dispuesto a llegar allí y está reuniendo los recursos, los conocimientos y las destrezas para hacer el viaje”*. Añadiríamos que el estudiante debe estar preparado para hacer un buen viaje, «en su maleta», tiene que ir introduciendo un bagaje importante de conocimientos que le acompañarán y le serán de utilidad el resto de su vida, no debiendo ser una obstáculo la evaluación, sino que ésta desde luego necesaria, le debe servir para alcanzar unos resultados académicos óptimos además, que los conocimientos adquiridos le permitan desarrollarse en todos los aspectos que se presenten a lo largo de la vida.

Para Horn, Wolff y Vélez (1991) la evaluación del rendimiento escolar de toda una nación permitirá conocer la actuación académica de los estudiantes, de un país o región y evaluar el progreso de las escuelas, distritos escolares, etc., con la finalidad de conseguir los objetivos de los programas de estudio y otras metas del sistema educativo. Las evaluaciones se deberían realizar para averiguar los problemas de rendimiento y proponer las mejoras para el aprendizaje. Por esta razón Hamilton (2003) señala que al principio las pruebas tipo test estandarizadas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes eran de orientación informativa, servían principalmente para la comparación entre clases y centros, con el tiempo y hasta nuestros días se han convertido en el objeto de políticas educativas y en un instrumento para la mejora.

Más crítico y haciendo una comparación con el controvertido artículo de Bloom (1972) y en éste aseguraba que todavía en educación se empleaban medios o remedios equivalentes a los de los curanderos, con promesas falsas de cura del cáncer, novedosos movimientos y supersticiones *“...es así como junto al creciente uso de la medición estandarizada, han surgido legiones de “expertos” en el tema que prometen, por medio de enfoques de medición y evaluación más “humanistas” y “educativos”, ir mucho más allá de lo que los métodos basados en la teoría psicométrica son capaces de lograr, desacreditando de paso a estos últimos por ser supuestamente rígidos y estrechos. Lo anterior pese a que existe una masa importante de investigación y de desarrollo teórico, ambos rigurosos, sobre el tema”* (Froemel, 2009:11).

En España la evaluación del alumno empezó a recaer directamente en el docente a partir de la Ley General de Educación de 1970 (en adelante, LGE)²⁸. En esta Ley la evaluación se orienta por primera vez hacia la mejora considerando otros aspectos al mismo tiempo no sólo el

²⁸ La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), de 4 de agosto de 1970. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852.

rendimiento académico. En ella, se habla de la evaluación continua y orientadora; se incorpora como estrategia innovadora la recuperación de las asignaturas. Pero seguía siendo una Ley basada en la evaluación por objetivos, teniendo en cuenta solamente los resultados finales no el proceso, es decir, basada en definitiva exclusivamente en los resultados de los rendimientos académicos.

Algunos investigadores como Pila (1985:15) basándose en LGE de 1970 aclara que la evaluación del alumno parte de: *“...una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados”*.

En la década de los 90 del siglo pasado, por medio de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (en adelante, LOGSE)²⁹, se subraya el carácter formativo de la evaluación, además, de al profesor como agente evaluador se tienen en cuenta el proyecto curricular, los procesos, no solamente se evalúan los contenidos, también los conceptos, procedimientos y las actitudes del alumno. Se pasa de la evaluación normativa a la criterial etc. Arancibia (1997:5) razona sobre ello: *“la medición en educación es realizada con el propósito de realizar comparaciones entre individuos de acuerdo a alguna característica. En la evaluación, no es necesario ni deseable hacer comparaciones entre estudiantes individuales, porque interesa más, por ejemplo, la efectividad de un programa”*.

Gimeno Sacristán (1998b) por un lado, puntualiza que la enseñanza siempre se realiza en un ambiente evaluativo, ya que, cualquier tarea en la escuela lleva implícita la búsqueda de objetivos de calidad en los procesos y en los objetivos; la obtención de resultados necesita unos procedimientos formales o no, y los alumnos conocen que todas las actuaciones del profesor hacia él se encaminan a su evaluación. Por otro lado, el profesor Alonso Tapia (1997:19) no duda en afirmar que *“si queremos mejorar la forma en que evaluamos lo que nuestros alumnos saben y no saben en un momento dado, es necesario revisar qué es lo que supone todo el proceso de evaluación, esto es, qué decisiones implica, qué factores afectan a esas decisiones y qué efectos e implicaciones tiene evaluar de un modo u otro”*.

En el año 2002 se aprobó la Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE)³⁰, y con ella se retornaba otra vez a dar más importancia a los resultados que a los procesos. Según Mauri (2004:31) *“la evaluación en la LOCE parecía que tenía carácter sancionador, la cultura del esfuerzo, no caló entre los estudiantes. En la LOCE la función principal de la evaluación es la de identificar tipologías de alumnos previstas de antemano. Se trata de diferenciar a aquellos que se esfuerzan por aprender (y poseen las aptitudes necesarias*

²⁹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

³⁰ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>.

para ello) de los que no se esfuerzan”. En la Ley Orgánica de Educación aprobada en el 2006 (en adelante, LOE)³¹, la evaluación se extiende a todos los ámbitos, se debe centrar en los procesos del aprendizaje y los resultados académicos de los alumnos, la LOE es reformada por una nueva Ley la (LOMCE) y que razonamos que es un poco pronto para saber los resultados de la implementación real de la misma, sin embargo somos un poco escépticos al igual que los interrogantes que ya planteaba el investigador Froemel (2009:24) *“lamentablemente las razones por las que la información generada a partir de los procesos de medición estandarizada no es utilizada en favor de decisiones mejor fundadas en educación es, en gran medida, responsabilidad de quienes estamos involucrados en tales procesos. Un análisis, a la vez sistemático y descarnado, de la situación imperante en este sentido, nos permitirá aislar las causas principales y por ese medio intentar subsanarlas”*.

En plena crisis económica gobernando el Partido Popular y sin consenso, fue aprobada la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), conocida como la Ley Wert³², que reformaba parte de la LOE y añadía nuevos artículos. Es una Ley controvertida y nacida con la oposición de alumnos, asociaciones de profesores, sindicatos, etc. La nueva Ley cambia el sistema de evaluación y aunque iremos haciendo referencia a la misma en los diferentes apartados de este trabajo, literalmente en su apartado VIII dice: *“Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo”* [...] *“Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido, y además deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean”*³³.

El 20 de diciembre de 2015, por primera vez en nuestro país, entran nuevas fuerzas políticas con nuevas propuestas en el apartado dedicado a la educación y a la práctica y evaluación docente, expondremos la oferta educativa anunciada por estos partidos políticos en sus programas más adelante ya que, parece relevante en el contexto actual. Debiendo reflexionar con las palabras de Savater (2014:79) *“el vicio de la educación en España durante las tres últimas décadas es haber fomentado la formación no de ciudadanos responsables sino de acendrados burgueses”*, quizá con la crisis económica que estamos padeciendo en todo el mundo, sea trampolín para empujarnos al cambio, a la mejora, al esfuerzo, a la solidaridad, etc. Quizá podamos soñar al final con un pacto educativo perdurable en el tiempo que dé estabilidad.

En general la investigación demuestra que hay dos modelos diferenciados de evaluar a los estudiantes, el primero, la **evaluación tradicional** (cuantitativa) en ella, aplicar el currículum y

³¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>.

³² Conocida popularmente así por el Ministro de Educación, Cultura y Deporte José Ignacio Wert Ortega durante 2001 a 2015.

³³ Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Consultado el 10 de octubre de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

como aprenden los alumnos no es la meta. El segundo, la **evaluación alternativa** (cualitativa), aquí, la observación directa y las habilidades del alumno, es parte de ella y que tendría en cuenta a su vez la evaluación de ejecución y la evaluación auténtica. *“La participación activa en clase es otro pilar fundamental para que el proceso evaluativo tenga éxito. El alumno deberá abandonar la actitud de ser receptor de conocimientos para convertirse en copartícipe de los mismos”* (de Bartolomé Cenzano, 2014a:72).

El proceso de evaluación del alumnado independientemente de su enfoque según los investigadores (Mateo, 2000 y Rodríguez Espinar, 2000) deben pasar por diferentes fases en su proceso evaluativo: a) establecimiento de los objetivos; b) la fijación de los criterios y claridad en las tareas; c) hacer explícitos los estándares y niveles de los logros; d) tomar muestras y valorar las ejecuciones de los alumnos; e) tener una retroalimentación adecuada; f) la toma de decisiones.

En definitiva y tristemente de momento no hay cabida para los cambios y mayoritariamente los que existen se centran en los resultados cuantitativos como argumenta la profesora Egido (2005:22) *“adicionalmente, la gran mayoría de los sistemas de evaluación parten de una estructura preestablecida, en la que no hay espacio para los cambios y que suele centrarse en los resultados cuantificables del proceso de enseñanza”*.

Reclama J.M. Álvarez Méndez (2008:13) *“consciente que el fracaso escolar está ahí, el profesor que actúa cabal y razonablemente en favor de quien aprende, trabaja con el ánimo de superarlo. En este sentido, no lo acepta como algo inevitable debido a causas que obedecieran únicamente y de un modo determinante a las capacidades naturales de los sujetos, cuestión de dones innatos, sin tener en cuenta factores socioculturales, económicos, sin descartar los didácticos y los institucionales”*. A la luz de estos datos creemos que la evaluación del alumno condiciona totalmente el rendimiento académico y el clima de un aula, la relación entre iguales, etc. por lo tanto, debería de ser una evaluación integradora, de calidad y equitativa teniendo en cuenta el valor añadido y el bagaje personal de cada uno de los estudiantes.

Es decir, la evaluación del alumno se debe plantear como un instrumento más en los procesos de aprendizaje, debe ser una herramienta que sirva no sólo para diagnosticar y de corrección, sino al servicio de la mejora del propio individuo. Ya que, y sin que intentemos que parezca drástico, desde la experiencia personal como educando podemos afirmar que, a día de ayer, todavía imperaba evaluar al estudiante por el caudal de conocimientos que escribe en un papel sin tener en cuenta su opinión, su crítica, las dificultades, la creatividad, su contexto, y menos aún el feedback y las expectativas entre alumno ↔ profesor, etc. Esto está ocurriendo desde la educación primaria hasta la universidad. Para Pérez Juste (2005:17) *“la educación de calidad es aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto personal de vida, socialmente valioso, y ser capaz de, libremente, llevarlo a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá afrontar a lo largo de su vida”*. A nuestro entender, como tantas veces se ha dicho, esa evaluación integral no puede prescindir del decisivo componente emocional.

Tratando que la evaluación sea algo más que una medición y bajo esta perspectiva Blanco (1993:4) indica que *“conviene no perder de vista que la mejor evaluación no es la más técnica y precisa, sino la más operativa; es decir, aquella que selecciona y se centra en obtener datos que los elabora y los divulga para ayudar a tomar y mejorar las decisiones”*. A este tenor, se corre el peligro, como criticó Madaus (1985:614) en su artículo «Test scores as administrative mechanisms in educational policy», publicado en la Revista Phi Delta Kappa incrementando más aún, si cabe la discusión de cómo hacer una buena evaluación a los alumnos al insistir sobre: *“...dar importantes recompensas y sanciones a los resultados de los exámenes los transforma en una herramienta coercitiva que puede influir en el currículo y la enseñanza. Bajo estas circunstancias, examinar se convierte en el clásico ejemplo de **vencer por intimidación**”*, es decir, y cabría preguntarse si son imparciales y objetivos los procesos de evaluación.

Por lo demás, lo expresó magistralmente Darling-Hammond (2001), al decir que para que las relaciones entre los profesores y los alumnos funcionen y que los docentes lleguen a conocer las mentes y los corazones de sus estudiantes y éstos a su vez desarrollen las competencias que persigue la evaluación y la escuela, deben pasar mucho tiempo juntos y eso tristemente cada vez ocurre menos (pensemos en los planes de Bolonia implantados sin los suficientes recursos humanos, y las nuevas plataformas, como Moodle, que han sustituido en la mayoría de los casos, a la reprografía tradicional).

En conclusión, la evaluación puede constituir entonces una oportunidad como indica Álvarez Méndez (2008:13) *“para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento también en el que, además de las adquisiciones, también afloren las dudas, las inseguridades, las ignorancias, si realmente hay intención de superarlas”*.

3.1.4. Evaluación de programas

“Proceso mediante el cual las partes, los procesos o resultados de un programa se examinan para ver si son satisfactorios con referencia a los objetivos establecidos a nuestras propias expectativas o nuestros estándares de excelencia” (Tuckman, 1975:12).

Este tipo de evaluación recoge datos sistemáticamente, que una vez analizados sirven para la toma de decisiones y mejora de los programas, debiéndose planificar no solamente los diseños, también el desarrollo de los posibles resultados. De la Orden en 1985, define la evaluación de programas como cualquier curso sistemático de acciones que tienen como meta lograr un objetivo o un conjunto de objetivos. Stake (1976) considera que la evaluación de un programa es toda una actividad organizada que persigue unos objetivos; se dirige a un grupo de individuos; que se prolonga en el tiempo; cuenta con un sistema de gestión y financiación; y, que despierta el interés.

La propuesta de Herman et al. (1987) sostiene que la evaluación trataría de recoger de una manera sistemática la información de cómo funcionan los programas, los efectos y todo dato relevante de interés. La información obtenida debe ser lícita y creíble para que pueda valer para la toma de decisiones y efectuar los cambios que respecto al programa correspondan llevar a cabo. En esa misma línea, Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000) matizan que debe de servir para la reflexión sobre la acción, basándose en procedimientos valorativos sobre las actividades, los resultados y los impactos de los programas; formulando recomendaciones para la toma de decisiones que permitan ajustar las acciones presentes y mejorar las acciones futuras.

El Libro Blanco de 1989 apostaba decididamente por: *“evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, ir más allá de las impresiones ingenuas en el conocimientos de las estructuras y de las interacciones en que se enmarcan los hechos educativos, facilitando así la toma de decisiones”* (MEC, 1989:64)³⁴

La profesora Fernández Ballesteros (1995)³⁵, pone en valor la importancia de la evaluación incluso antes de implementar el programa, la evaluación de las necesidades de los objetivos, etc.

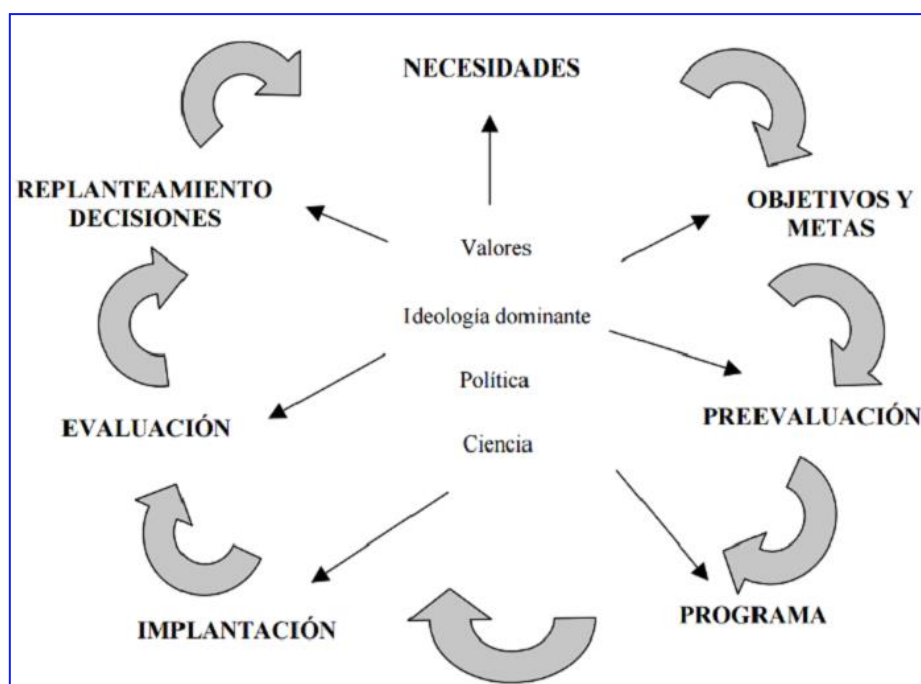


Figura 3.2. Fuente: Fernández Ballesteros (1995,1996:51). Evaluación en el ciclo de intervención de programas.

³⁴ Puede consultarse en: Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid, MEC. Servicio de Publicaciones, 1989.

³⁵ Fernández Ballesteros, R. (Dir.) (1995). *Evaluación de Programas. Una guía en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis

En ese sentido, señala Bordas Alsina (1995:178) que es *“una actividad dirigida a solucionar un determinado problema, considerando como tal la carencia de algún aspecto, la necesidad de introducción de alguna modificación para la mejora, o la realización de alguna innovación”*.

Para Stake (2006:384) *“cada persona tiene una visión diferente de la calidad. No compete al evaluador o a la evaluadora buscar un consenso, sino ponderar las pruebas, elaborar juicios e informar de las diferentes formas existentes de ver los méritos y las deficiencias del evaluado. Las observaciones y las interpretaciones que no concuerdan no son necesariamente indicativas de una evaluación fallida, sino quizás, de la propia complejidad del programa y de sus contextos”*. La actividad docente requiere una reflexión permanente aprovechando la experiencia que se adquiere en cada uno de los cursos y, a través de ella, ajustar su docencia (López González y de Santiago, 2017).

En 1981 se hizo público el documento «Standars for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials», por el que se rigen los estándares de la evaluación de programas. En su realización participaron doce de las organizaciones más relevantes en educación. Todas las recomendaciones se agruparon en cuatro áreas de la evaluación, aconsejando que clientes y evaluadores cooperen entre sí. Estas áreas son: **utilidad**: que debe responder a las necesidades y expectativas; **factibilidad**: debe realizarse en contextos reales y hacer constar los costes de la misma; **adecuación**: que marca el componente legal y ético de la evaluación; **seguridad**: análisis y relación de las técnicas utilizadas, conclusiones y datos emanados de la evolución (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

Del mismo modo, se considera a la evaluación como el empleo de métodos científicos y a través de ellos, mide e implementa los resultados de los programas, la información que resulte será útil en la toma de decisiones (Ruthman, 1977). Sin embargo defiende Stake (2006:313) que asumir desde el principio una mayor estandarización de los programas supondría una mejora para los mismos y solamente serían buenos si en diferentes situaciones o lugares se reúnen las mismas condiciones. *“Muchas veces, se procede a incrementar la estandarización no porque con ello se mejore la calidad de la actividad, sino porque la actividad estandarizada resulta más fácil de supervisar y controlar”*.

Lo anterior conlleva, en definitiva, *“la necesidad de evaluar los programas se justifica desde el momento en que se diseña un trabajo y se desea recoger Información que sirva, en primer lugar, para asistir o ayudar sobre su elaboración e implantación; en segundo lugar, valorar su incidencia, efectividad y utilidad; y, por último, contribuir a la mejora del propio programa”* (Méndez Garrido y Monescillo, 2002:182).

Por otra parte, Zabalza (1977) hace entre otras las siguientes recomendaciones para la evaluación de un programa educativo:

- Descripción de los objetivos que se desean evaluar y razón para evaluarlos. Y su transformación en tipos o niveles de eficiencia.

- Elección de las variables y selección y construcción de los instrumentos para la obtención de datos, su recogida será ordenada y analizada para obtener el diagnóstico de la situación que se evalúa.
- Interpretación y valoración de datos, para la toma de decisiones con respecto a la permanencia, modificación o abandono del programa.

Una evaluación de programas necesita unos requisitos básicos, es decir, constará prevista desde el inicio, igualmente los objetivos estarán enunciados en forma de competencias estableciendo sus indicadores, y las metas; tener asignado los recursos materiales y humano y, designadas las actividades (Rodríguez, 1988; 1990, Rodríguez et al. 1993, Fernández Ballesteros, 1995; Carballo, 1996).

Con buen criterio razonaba House (1993:33) *“la evaluación se identifica con un formidable cúmulo de valores, criterios, métodos, mediciones e intereses. Después de considerarse la experiencia y de debates, se ha comprobado que un elemento clave es la utilización de múltiples valores y criterios para juzgar el éxito de un programa, que múltiples métodos y mediciones se deberían utilizar para recopilar datos, y que diferentes personas pueden tener diferentes intereses con la evaluación”*.

Sin duda, debemos formularnos la pregunta: ¿cuál es el problema? y gestionar la evaluación plantea tener estructurado desde el primer momento un análisis de las necesidades así, Alkin (1991) establece las fases y ámbitos de la evaluación de programas formulándose unas cuestiones sobre el problema, que objeto tiene la evaluación y sus áreas de decisión, el esquema del que parte este autor es considerado ya un clásico, y por su claridad centrada en cada momento en que etapa se encuentra.

FASES Y ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS		
<i>INTERROGANTE</i>	<i>OBJETO DE EVALUACIÓN</i>	<i>ÁREA DE DECISIÓN</i>
¿Cuál es el problema?	Análisis de necesidades	Selección del problema
¿Cuál es el programa?	Planificación del problema	Selección del programa
¿Se lleva a cabo el programa como se planificó?	Puesta en marcha del programa	Funcionamiento del programa
¿Se consiguen mejoras con el programa?	Progreso del programa	Mejora del programa
¿Se trata de un buen programa?	Resultado del programa	Certificación del programa

Tabla: 3.2. Elaboración propia a partir de la contribución de Alkin (1991). Fases y ámbitos de la evaluación de programas.

R. Pérez Juste (2000:268, 269) alega que es “un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas”. En su criterio, un programa no debería ser una actividad casual o arbitraria al capricho de las organizaciones o de grupos de presión, el único aval imprescindible siempre que sea posible es el respaldo teórico y científico, termina definiéndola como “un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso”.

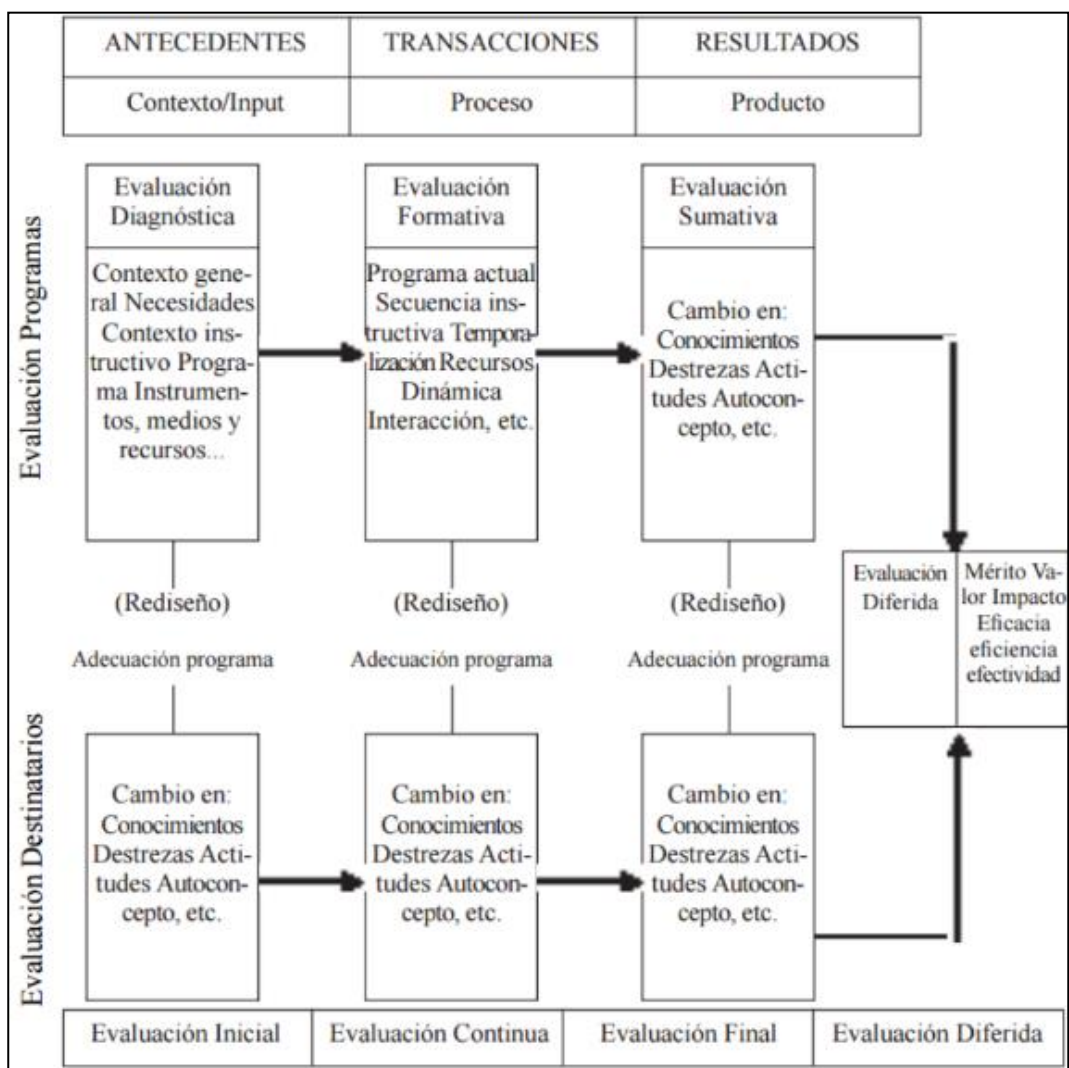


Figura: 3.3. Fuente: Tejada, (1997:19). La evaluación. Programas y destinatarios.

Según Mateo (2000) en tres momentos: anteriormente a su implementación, mientras se está desarrollando siendo fuente de continua mejora y finalmente cuando se acaba para analizar si ha sido efectivo. Mediante la evaluación se puede determinar los aspectos fuertes y débiles de un programa.

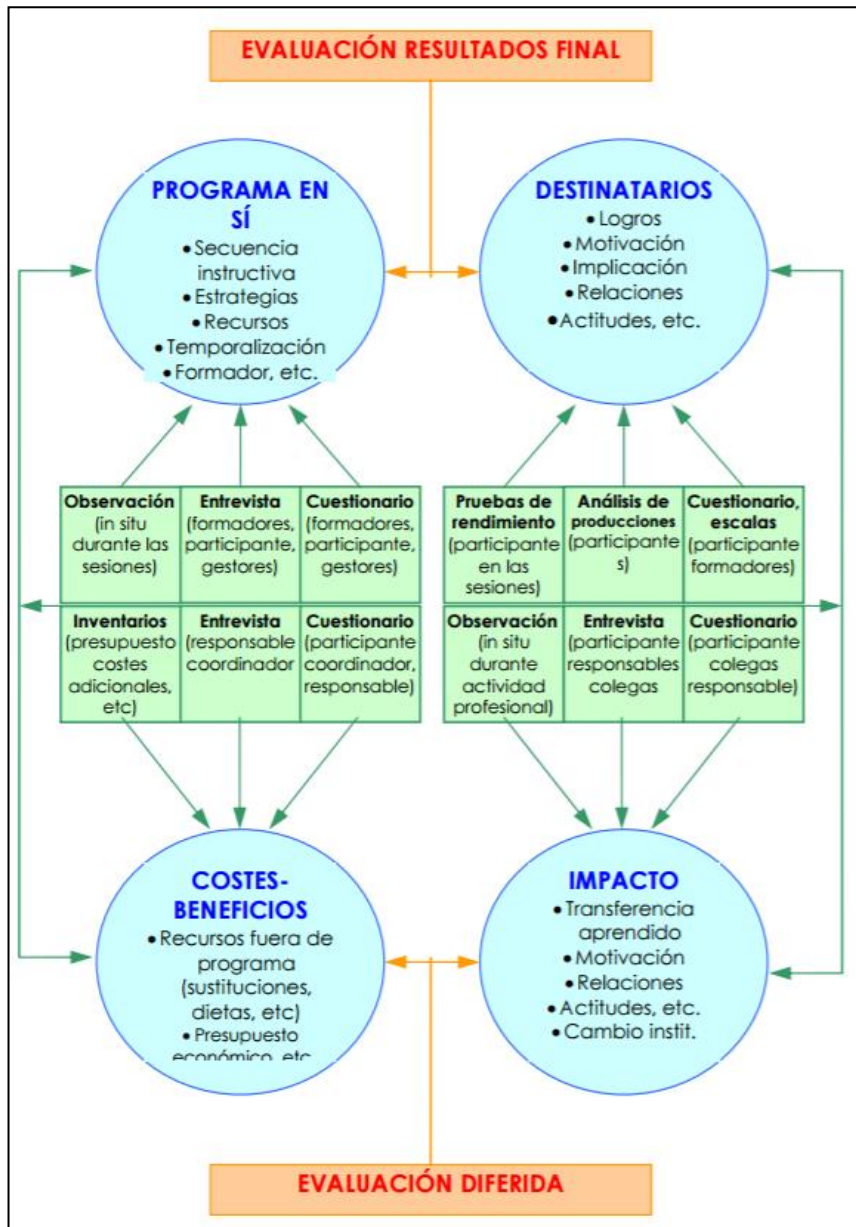


Figura: 3.4. Fuente: Tejada (1998:105)³⁶. Instrumentos y fuentes de la evaluación final y diferida.

³⁶ Esta es la versión actualizada que está disponible en: José Tejada Fernández, CIFO, 2004. Pág.62

En los gráficos anteriores, facilitados por J. Tejada, se pueden observar, los programas, las propuestas, los destinatarios, el coste y sus impactos. Asimismo, como pruebas objetivas, de rendimiento, cuestionarios o escalas, al servicio de los formadores y de los participantes así como su contexto.

Para Álvarez Muñoz (2008:47) en función de lo que se pretende evaluar, la misma tendría diferentes lecturas *“de partida, depende en gran medida de lo que entendemos por conocimiento y por construcción y formación del pensamientos, y como interpretamos el saber, en un sentido general. Depende también de lo que es el currículum, enseñanza y aprendizaje, en un sentido más restringido. [...] la evaluación también tiene distintos significados según quien sea el público que la interpreta y según el marco de referencias”*.

A este respecto, R. Pérez Juste (2000:253)³⁷ coordinando un monográfico dedicado a la evaluación de programas educativos en su presentación indicaba *“la mejora de la educación en el aula, en el centro, en la familia o en los diferentes ámbitos sociales está mucho más ligada a la efectiva autoevaluación llevada a cabo por los educadores sobre sus respectivos programas que a las evaluaciones rigurosas, a veces sofisticadas, que puedan llevar a cabo los expertos sobre los programas diseñados por las administraciones educativas o aquellas entidades con responsabilidades de diferente índole ligadas a la educación de las jóvenes generaciones”*. Por ende, la evaluación de programas deber ser variable y dinámica para así poder adoptar el mejor enfoque en cada situación, valorando no solamente los resultados, sino también, los antecedentes, los procesos y su adaptación al contexto.

Como corolario de sus anteriores reflexiones el profesor R. Pérez Juste (2000:269) formuló un concepto de evaluación en los siguientes términos: *“la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”*.

En estas coordenadas, recomienda el Consejo de la Unión Europea³⁸ que *“los criterios de evaluación de la calidad están estrechamente vinculados a la misión encomendada a cada centro en relación con las necesidades de la sociedad y del mercado de trabajo; por lo tanto, los diferentes procedimientos de evaluación suponen necesariamente la consideración del carácter específico del centro. A este respecto, es esencial el conocimiento de los objetivos institucionales, bien sea del centro en su conjunto, o bien de un departamento o de una única unidad”*.

Con este planteamiento, para R. Carballo (1996) una evaluación puede abarcar todas las etapas del programa desde su inicio con el diseño hasta los resultados, la evaluación en si es el núcleo del programa y se desarrolla a lo largo del proceso para poder tomar decisiones.

³⁷ Puede consultarse un interesante monográfico sobre evaluación de programas coordinado por: R. Pérez Juste en: *Revista de Investigación Educativa*, 2000. 18, (2).

³⁸ Directiva (98/561/CE) de 24 de septiembre de 1998.

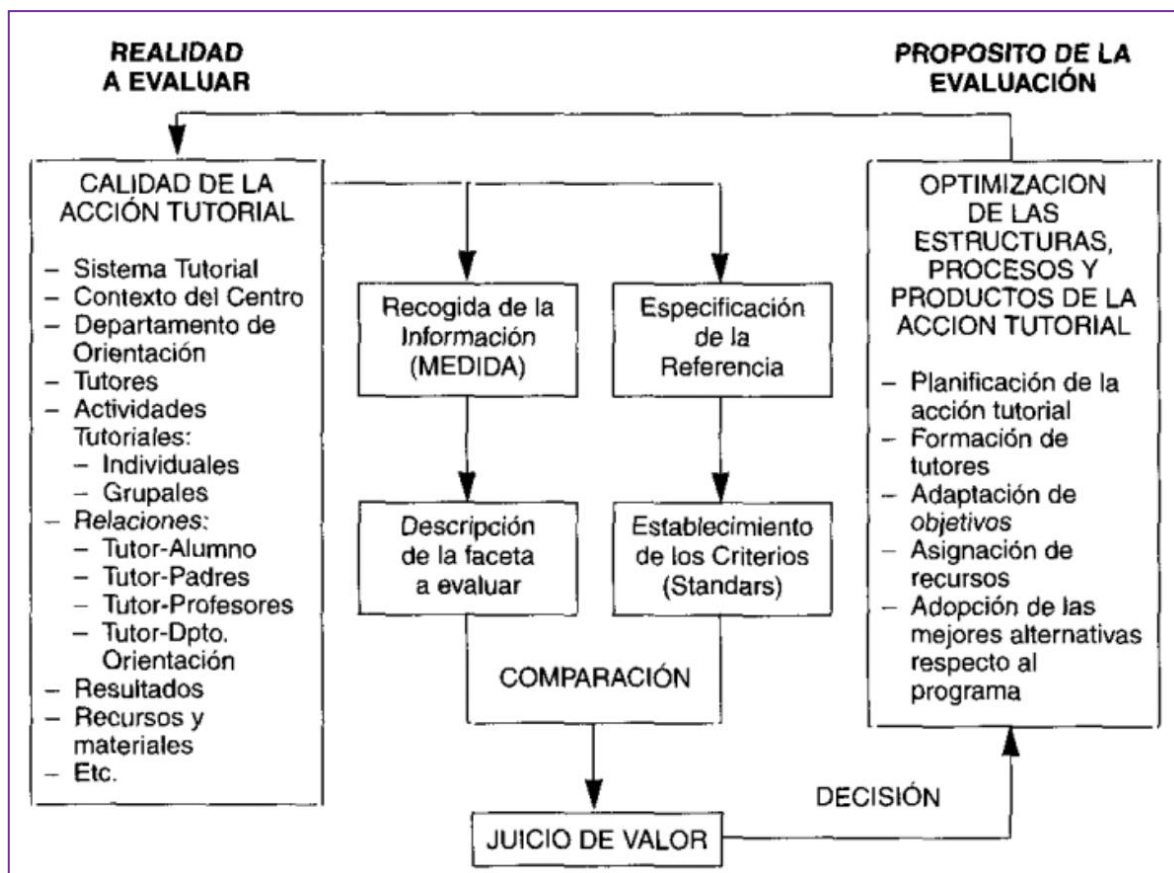


Figura: 3.5. Fuente: Carballo, (1996:99). Desarrollo de las etapas de una evaluación de programas.

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe afirmar que hay aceptación entre los autores sobre los elementos básicos que debe ofrecernos la evaluación de programas: primero, tiene que ser sistemática en la recogida de información; segundo, deben de emitirse juicios de valor; tercero, la utilización de los resultados debe de servir para la toma de decisiones y por último, debe promover los cambios de mejora oportunos.

Sin embargo, no existe ese consenso para los conceptos de modelos de evaluación de programas y es por ello que hay diferentes clasificaciones y criterios y hemos detallado a lo largo de este apartado en algunos casos los esquemas aportados por algunos de ellos al objeto de facilitar el situarnos en la idea de cada autor entre otros (Alkin, 1991; Fernández Ballesteros; Carballo, 1995, Castillo y Gento, 1995; Tejada, 1998; Pérez Juste, 2000) y recogeremos al final de este apartado dos cuadros con la propuesta de Gento y Castillo (1995) que puede englobar parte de las opciones de la mayoría de los propuestos con respecto a los modelos educativos y la de Carballo (1996) como guía para desarrollar un programa y sus tareas en cualquier investigación.

De Miguel Díaz (2000a:194) define el modelo como *“una representación en pequeño del fenómeno a investigar. Esencialmente constituye una expresión y/o representación formalizada de una teoría que consideramos adecuada para investigar un problema”*. Propone cuatro tipos de modelos dependiendo del propósito de la evaluación: basados en la evaluación de resultados; orientado a las audiencias; enfocado a la toma de decisiones y por último los basados en los costos/resultados.

Así los modelos de evaluación de programas para Popham (1980) reconoce los siguientes: por un lado la consecución de metas. Por otro, el enjuiciamiento de criterios intrínsecos y extrínsecos y por último, la facilitación de decisiones. Stake (1981) señala que son persuasiones; House (1986) enfatiza que son metáforas; asimismo, Nevo (1983) piensa que los programas no son ni complejos, ni globales para ser un modelo.

Al mismo tiempo Stufflebeam y Shinkfield (1995) existen tres tipos de modelos: i) Pseudoevaluaciones, ii) Cuasievaluaciones, iii) Verdaderas evaluaciones. Existen cinco tipos de modelos atendiendo a los criterios de valoración de acuerdo con Lukas y Santiago (2009): centrados en la eficacia; fundamentados en la eficiencia; en los participantes; los profesionales y los orientados a la calidad total. Parece, que hay muchos tipos, modelos, factores de programas educativos y eso es bueno, para poder adaptarlos según las necesidades pero en esencia no hay que olvidar que *“la evaluación de un programa no se limita a una mera recolección, análisis e interpretación de los datos para obtener «evidencias». Una vez que disponemos de la información necesaria comienza la siguiente fase del proceso: formular los juicios de valor. A la vista de los datos obtenidos deberemos emitir nuestra valoración de forma clara, precisando el rango y matices de los juicios (ausencia o presencia de calidad, puntos fuertes y débiles, recomendaciones y propuestas, etc.)”* (De Miguel Díaz, 2000b:299).

En todo caso los modelos para la evaluación de programas están orientados:

- A las metas que valoran las innovaciones educativas y los progresos de los alumnos.
- A las decisiones que propician juicios racionales.
- Al intercambio que describe los avances del programa y la puesta en común de los puntos más relevantes.
- A la evaluación investigativa ya que, se centran en la explicación de los resultados educativos y en las estrategias de enseñanza.
- A la exclusión de los objetivos y la valoración de los resultados del programa diferentes a los de origen.
- A la evaluación de adversarios que plantea el mejor caso entre dos posiciones enfrentadas sobre la importancia del programa.

Por consiguiente, evaluar un programa exige disponer de ciertas garantías, transparencia de metas y objetivos, recursos, viabilidad, etc. Sí, además, queremos saber si un programa funciona o es bueno se puede recurrir a dos tipos de evaluación de programas, una, dirigida a evaluar la mejora del programa al aplicarlo, que sería una evaluación **interactiva** y otra, orientada a los gestores, dirección de la misma, recursos, etc., que sería una evaluación **monitorizadora** (Owen y Rogers, 1999 y Escudero, 2006). Por último, cabe hacer referencia al **modelo lógico** de construcción de programas que relaciona la representación gráfica con sus elementos, siendo muy útil para la evaluación crítica de los objetos que se evalúan (Frechtling, 2007).

MODELOS EDUCATIVOS DE PROGRAMAS. SUS INDICADORES			
INDICADORES	HUMANÍSTICO	HOLÍSTICO	EFICIENCISTA
FINALIDAD	Transformación Socio-Contextual	Valoración Integral	Control Técnico
FUNDAMENTACIÓN	Psicosociológica	Sistemática e Integral	Tecnológica
TIPO DE INTERVENCIÓN	Sociológica	Socio- Empírica	Experimental
ROL DEL EVALUADOR	Promotor Colaborador	Técnico Colaborativo	Técnico Externo
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Idoneidad de Procesos	Global	Eficiencia
INSTRUMENTOS	Cuantitativos	Cuantitativos	Objetivos Cuantitativos
TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN	Técnicas Estadísticas Participativas	Evidencias Científicos- Interpretativas	Técnico Estadísticas
EXPLOTACIÓN DE RESULTADOS	Los Implicados	Protagonistas y Autoridades	Autoridades Externas

Tabla: 3.3. Adaptado a partir de Castillo y Gento (1995:35). Modelos educativos de programas. Sus indicadores.

PRINCIPALES PREGUNTAS Y TAREAS A REALIZAR EN LAS DIFERENTES FASES DE LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA		
Fases de la Evaluación	Preguntas Principales	Tareas a Realizar
<ul style="list-style-type: none"> ▪ DETERMINACIÓN DE LOS OBJETIVOS 	<p>¿Qué se va a evaluar? ¿Cuál es el objetivo de la evaluación? ¿Quién se va a ver afectado o implicado en la evaluación? ¿Qué elementos del contexto van a influir en la evaluación? ¿Cuáles son las principales preguntas a contestar con la evaluación? ¿Va a servir la evaluación para mejorar la aplicación del programa?</p>	<p>Investigar qué se va a evaluar. Identificar y justificar los objetivos de la evaluación. Identificar las personas interesadas e involucradas en la evaluación. Estudiar y analizar el contexto en el que se desarrolla el programa. Identificar las principales preguntas. Decidir si se lleva a cabo la evaluación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ DISEÑO DE LA EVALUACIÓN 	<p>¿Cuáles son los posibles tipos de diseños para realizar la evaluación? ¿Qué debe incluir el diseño de la evaluación? ¿Cómo realizar el diseño de la evaluación? ¿Cómo reconocer un buen diseño evaluativo?</p>	<p>Determinar el tipo de planificación, el objetivo general y el grado de control que se pretende alcanzar con el diseño. Considerar todas las decisiones, tareas y productos que se pretenden obtener con la evaluación. Determinar los métodos generales a utilizar para realizar la evaluación. Valorar la calidad del diseño.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN 	<p>¿Qué tipo de información se debe recoger? ¿Qué procedimientos se van a utilizar para recoger la información? ¿Cuánta información es necesario recoger? ¿Hay que seleccionar o elaborar instrumentos de medida? ¿Cómo elaborar instrumentos válidos y fiables?</p>	<p>Determinar las fuentes de información que se van a utilizar. Decidir cómo se va a recoger la información. Decidir si es necesario realizar algún tipo de muestreo y cómo. Determinar el grado de exactitud que exige la información que se necesita y seleccionar o diseñar los medios para conseguirla. Establecer los procedimientos fiables y válidos. Seleccionar y organizar aquellos procedimientos y recursos que permitan una recogida de la información lo más económica posible.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LA EVALUACIÓN 	<p>¿Qué tipo de datos se van a recoger? ¿Son válidos los datos recogidos? ¿Cómo se va a analizar la información? ¿Cómo se van a interpretar los resultados de los análisis?</p>	<p>Agrupar y codificar los datos si es necesario. Verificar la calidad de los datos y comprobar si estos están completos. Seleccionar y ejecutar los análisis más adecuados. Interpretar los resultados utilizando criterios preestablecidos o diferentes tipos de criterios.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS 	<p>¿A quién va dirigido el informe de la evaluación? ¿Qué información debe recoger el informe? ¿De qué forma deben presentarse los resultados? ¿Cuál es el estilo y estructura más adecuada para presentar los resultados? ¿Cómo se puede ayudar a los interesados a interpretar y utilizar los resultados recogidos en el informe?</p>	<p>Identificar a quiénes va dirigido el informe. Determinar la información que es necesario incluir. Decidir si la información se va a presentar de forma oral, escrita, etc. Elegir el formato que va a tener el informe. Planificar reuniones, entrevistas, consultas y actividades que faciliten el intercambio de opiniones acerca de los resultados presentados.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ GESTIÓN, DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN 	<p>¿Quién debe realizar la evaluación? ¿Cómo se deben formalizar y asignar las responsabilidades de la evaluación? ¿Cuál debe ser el costo de la evaluación? ¿Cómo deben programarse y organizarse las tareas evaluativas? ¿Qué tipo de problemas pueden plantearse?</p>	<p>Seleccionar, contratar y/o entrenar al evaluador. Redactar un contrato o documento de acuerdo entre las partes interesadas. Elaborar un presupuesto. Elaborar un programa estableciendo los horarios asignados para cada tarea. Controlar y supervisar la evaluación y prever los posibles problemas que pueden surgir.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ META-EVALUACIÓN 	<p>¿Cuáles pueden ser los usos de la meta-evaluación? ¿Quién debe realizar la meta-evaluación? ¿Qué criterios o normas deben utilizarse para hacer la meta-evaluación? ¿Cómo aplicar los criterios para llevar a cabo la meta-evaluación? ¿Qué procedimientos se utilizarán para realizar la meta-evaluación?</p>	<p>Determinar la necesidad de realizar la meta-evaluación y cuándo. Elegir una meta-evaluador. Elegir o proponer normas para la meta-evaluación. Establecer un orden de importancia entre las normas. Seleccionar los procedimientos para evaluar la evaluación.</p>

Tabla: 3.4. Adaptado a partir de Carballo (1990, 1991, 1996). Principales preguntas y tareas a realizar en las diferentes fases de la evaluación de un programa.

3.1.5. Evaluación del profesorado

“La evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad” (Valdés, 2000:17).

Poner en práctica una evaluación docente no es una tarea sencilla y hacerla rígidamente para todas las instituciones y profesores sin tener en cuenta su contexto no sería útil, ni tendría sentido, ni éxito llevarla a la práctica. Lo que sirve para mejorar y tomar decisiones en una institución educativa, puede ser un fracaso rotundo en otra; lo que es fructífero para un profesor o maestro dependiendo de sus alumnos, clima, contexto, recursos, valor añadido, económicos, etc., puede ser totalmente negativo para otro.

Uno de los factores implícitos en la calidad de la enseñanza es la formación y la cualificación que tenga cada uno de sus docentes. Por lo tanto, no es de extrañar que un centro no mejore sin la participación activa y directa de los mismos, sin su formación continua, sin su unión, sin su trabajo cooperativo. Asimismo, como bien expresa Scheerens (1992:13) *“poseemos algunos conocimientos acerca de qué funciona en educación, pero aún tenemos poca consistencia en las ideas sobre por qué ciertos enfoques parecen ser eficaces”*. La evaluación no debe ser una acción en solitario ni esporádica de los docentes o la institución escolar, sino que debe estar presente en la rutina de todos los centros Hamilton (2003) y por ello, las administraciones no pueden dejar la evaluación del profesorado al margen, y se debate sobre la misma en todos los países, ya que, es ineludible que en cualquier reforma o proceso de cambio educativo su inclusión para garantizar unos resultados óptimos. Realmente las diferencias con la evaluación de los alumnos como comenta Elliot (1990:230) *“consiste en el enfoque: mientras la evaluación de los alumnos debe centrarse en la calidad de su aprendizaje de la materia de que se trate, la evaluación de los profesores debe centrarse en la calidad de su aprendizaje sobre la enseñanza de esa materia”*.

La evaluación del profesorado se analizará en otro punto de la presente tesis, tanto en su perspectiva histórica como en lo que afecta al desarrollo de la misma. Hablaremos de ella como un componente principal de una buena calidad de enseñanza, y al docente como garante de una enseñanza eficaz. En él se trataremos de sus fines, usos, modelos, instrumentos, etc., y la importancia de ésta como una herramienta indispensable, para comprender y valorar los procesos que se desarrollan dentro de su aula y poder así, favorecer la mejora del rendimiento personal y académico de sus estudiantes, su propio desarrollo profesional, el del centro donde trabajan, de sus pares, de sus familias, y el de la sociedad, etc. En efecto, los maestros y profesores deben estar sometidos a examen *“sobre sus aptitudes y actitudes: la cultura de la*

evaluación del profesorado y la garantía de un proceso evaluador justo” (Jimena Quesada, 2000b:201)³⁹.

Como dice Davis y Thomas (2007), las habilidades de los docentes influirán tanto positivamente como negativamente, en los resultados de aprendizaje y en las calificaciones de sus alumnos. Sin olvidar estas palabras: *“evaluar personas es más difícil y más comprometido. Pero no puede obviarse que el tema es quién y cómo deba hacerse la evaluación del desempeño profesional. Tanto si evaluamos centros como personas, si sólo lo hacemos a partir de los resultados, queda en el aire el cómo conseguir indicaciones para la mejora” (Royo, 2010:25).*

Antes de abordar de lleno la evaluación docente queda un largo camino por recorrer, mientras lo retomamos tendremos en cuenta el punto de vista que sobre ella tienen Millman y Darling-Hammond (1997:25) *“la evaluación de profesorado puede ser una actividad rutinaria de poca utilidad para dar forma a lo que ocurre en las escuelas, o puede ser un vehículo importante para comunicar unas normas organizativas y profesionales y para estimular la mejora”.*

Desde esta perspectiva cobran sentido las palabras del Magistrado Muñoz Naranjo (2007:1) *“la educación es el mayor capital de una sociedad. Los maestros y profesores deben ser cuidados con mimo. Deben formarse con esmero. Debemos darles lo que necesiten para ejercer de la mejor manera posible su labor, fundamentalmente respeto y aprecio. Deben sentirse protegidos por la sociedad en el ejercicio de su trabajo y debemos desterrar sus miedos para que no caigan en ejercicios defensivos de su profesión”.* Y como exponen Sanz Labrado y Alcañiz Miñano (2015:3) *“la evaluación es un instrumento aliado del docente, que tiene como finalidad la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la mejora en el nivel educativo de nuestros alumnos. Por todo ello, la consolidación de **una cultura de evaluación en nuestro país, en todos y cada uno de los agentes** implicados se antoja esencial. Es **una tarea de todos**”.*

3.1.6. Evaluación de Centro

“La evaluación de los centros educativos es uno de los aspectos de más difícil tratamiento por la disparidad de posturas con las que se enfoca el proceso y la multiplicidad de aspectos que influyen e intervienen en el funcionamiento y rendimiento del centro” (Escudero, 1980:15).

Según Martín Bris (2002:21) *“toda la estructura del centro requiere de un trabajo de planificación que normalmente se les exige a los órganos (unipersonales, colegiados, comisiones...) legalmente establecidos. En los centros también actúan innumerables grupos no formales, que desempeñan un papel fundamental; en estos casos es más complicado establecer fórmulas estables de planificación”.*

Los centros educativos tomaron más protagonismo a partir del informe Coleman et al. (1966) en dicho informe se demostraba que los antecedentes económicos y socioculturales de los estudiantes condicionaban el rendimiento académico a largo plazo de éstos. Posteriormente

³⁹ Léase por su interés: Jimena Quesada, L. (1998). Libertad de cátedra, cultura democrática y evaluación del profesorado. Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol, 22-23, Págs. 47-66.

siguiendo esa línea de investigación los datos revelaron que estudiantes con similares antecedentes y asistencia a otros centros educativos obtenían un rendimiento diferente. Es decir, se descubrió un nuevo elemento que podía explicar las diferencias entre los alumnos, a este nuevo factor se le denominó “*efecto escuela*”. Otros investigadores añadirían nuevas razones, entre ellas, la autonomía de los centros, aunque, tenga como contrapartida la rendición de cuentas; contribuye asimismo, a la mejora cualitativa de la educación y la información que aporta a la sociedad, etc. Además, a la hora de evaluar un centro educativo desde el punto de vista descriptivo habrá que valorar que en él están vinculados los alumnos, docentes, familia, directores etc., con un objetivo común el aprendizaje de los alumnos, habría que analizarse entonces el contexto, el valor agregado, las variables de entrada, de proceso y de producto, de equidad y de justicia, etc. (Freire, 1970; de Miguel, 1997; Tejada, 1998; Pérez Juste, 1999; Mateo, 2000; Wenglinksy; Martín Bris, 2002; Adegbile, J. y Adeyemi, 2008; Lukas y Santiago, 2009, Royo, 2010; Pascual, 2011). Una buena planificación es sin duda, un factor que contribuye positivamente a definir la personalidad de un centro, incluso aunque no todo se pueda planificar.

Señala de Miguel Díaz (1997:175) que *“la evaluación institucional constituye la estrategia apropiada para incidir en este desarrollo en la medida que implica una recogida de información datos y opiniones contrastadas para formular juicios de valor sobre el diseño de los proyectos y programas, la organización de las enseñanzas, el desarrollo de los procesos de educativos y los resultados obtenidos en relación con los objetivos que pretende alcanzar en cada uno de sus niveles o ciclos, con el fin de reconocer la calidad de la institución y proponer acciones para su mejora. En definitiva, evaluar cómo un centro escolar gestiona su oferta educativa y cómo funcionan los mecanismos que tiene establecidos para asegurar la mejora de su organización”*.

A pesar que cada centro tiene su propia historia, y su propia cultura, ésta es la más difícil de cambiar, y así, lo manifiesta el Inspector de Educación Sarasúa Ortega (2007:11) *“ninguna ley, ningún decreto puede modificar la cultura de los centros, su forma de hacer, y la forma de trabajar de los profesores. Los cambios educativos pueden ser propuestos y exigidos desde fuera, pero no serán cambios reales si no son asumidos por los propios centros”*. Por ello, cada centro debe de luchar por crear un equipo que trabajen con entusiasmo y confianza, donde cada uno de sus miembros importa.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, que propició la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE) hace explícitas, con respecto a la evaluación de centro, algunas consideraciones en el sentido de que *“para ser eficaz, la acción educativa debe autocorregirse de forma continua, regularse a sí misma en función de las diferencias observadas entre el propósito que la guía y los puntos sucesivos alcanzados en los itinerarios que acercan o alejan de ese propósito. [...] El conjunto de valoraciones en la evaluación de un centro está “relacionado” con los rendimientos de los alumnos, pero la evaluación de los centros no puede reducirse a este solo aspecto. Los procesos*

educativos no son posibles sin evaluación” García et al. (1996:241-261). Ball (1997) insistía en que la manera de definir la organización de un centro y el estilo de la dirección es conociendo la forma en la que se ejerce el control a la institución.

Desde la propuesta de Escudero (1997), evaluar al centro es una labor muy compleja, ya que, no hay evaluadores con una buena cualificación o los que existen sienten las presiones ambientales que dificultan la participación y la colaboración que se necesitan para llevarla a cabo. En tal sentido, de Miguel (1989) propone que para evaluar un centro es imprescindible plantearse tres preguntas: ¿qué queremos evaluar?, ¿cómo lo vamos a hacer? y ¿para qué vamos a evaluar? Coronel (1999), insiste en que la evaluación de centros es preciso que esté vinculada al ejercicio de la dirección en tres dimensiones: una primera que consistiría en evaluar la administración y la gestión; la segunda evaluaría la organización interna y la tercera se evalúan las relaciones externas. Estas dimensiones por su complejidad necesitarían un evaluador profesional.

Sugiere Nevo (1997), que la evaluación de los centros docentes debe ser una actividad sistemática con recogida y análisis de datos, la aplicación de los instrumentos y métodos que deben ser utilizados con destreza. Tiene que ser una evaluación planificada, sabiendo las necesidades y el propósito con anterioridad a la práctica de la misma. Dirigida a producir resultados relevantes y recomendaciones que abarquen a todos los colectivos interesados, debe ser clara y precisa. Brunner (1996:9) desde su optimismo propone que *“la institución educativa debería ser un área de seguridad que le permitiera a uno ser más atrevido, tener hipótesis y ponerlas en práctica”*.

El **proceso** de evaluación de centros, sostiene Mateo (2000:176) es *“la generación de compromiso entre el centro y su propia búsqueda de calidad es un elemento clave de desarrollo institucional”* debiendo constar de siete etapas: 1) análisis de las necesidades es decir un diagnóstico previo de las necesidades y problemas para poder elegir los objetivos; 2) elección y concreción de los objetivos de la evaluación; 3) procedimientos, recursos y normas se seleccionan los instrumentos y se diseña el plan de recogida; 4) el análisis y la interpretación de la información que anteriormente se ha prefijado; 5) el informe evaluativo y la toma de decisiones; 6) uso intensivo y extensivo de la información diseñando propuestas de mejora exclusivas para ese centro; 7) la metaevaluación.

La inspectora del Ministerio de Educación Español Casanova (2007:2), experta en evaluación de los centros, ha aplicado diferentes tipos de evaluación y distintos tipos de técnicas e instrumentos tras su larga experiencia hace una valoración del funcionamiento y los resultados educativos, su reflexión, exige replantearse los modelos de evaluación aplicados. Estas son sus conclusiones:

- *Porque después de valorar cientos de indicadores no disponemos de una visión clara acerca de cómo funciona el centro (el sistema, el programa, el profesor...). Evidentemente, evaluar muchos indicadores no significa evaluar bien ni mejor.*

- Porque resulta laborioso y tedioso inquirir sobre cuestiones nimias que no se sabe hasta qué punto serán significativas para decidir los cambios necesarios.
- Porque casi siempre sale todo bien, pero sabemos que en la realidad no estamos satisfechos totalmente con el funcionamiento del centro.
- Porque se quieren tomar opciones de innovación y mejora y los datos obtenidos no ofrecen pistas claras para ello.
- Porque al manejar tantos indicadores, la evaluación se convierte en una carga excesiva para combinar con el trabajo docente o directivo.
- Porque este planteamiento deriva en que la evaluación se considera un trabajo "aparte" del funcionamiento habitual del centro, y no se asume como tarea que es responsabilidad de todos.

Desde esa idea (de Miguel, 1997 y Mateo 2000) parten de unos **criterios** de calidad que deben darse en todos los centros educativos, es decir,

- La calidad como valor añadido y calidad total como meta.
- Prestigio/excelencia.
- En función de los recursos y resultados.
- Como adecuación a los propósitos y al perfeccionamiento.

M. de Miguel (1997) basándose en Sallis (1996)⁴⁰ presenta la siguiente figura relacionando la evolución de los conceptos de calidad en concordancia con los centros educativos.



Figura: 3.6. Fuente: de Miguel Díaz, (1997:169). Evaluación de la calidad de un centro escolar.

⁴⁰ Véase: Sallis, E. (1993, 1996). *Total Quality Management in Education*. London, Kogan Page.

Los resultados del informe Talis OCDE (2009:235) afirma que “...la evaluación del centro y la evaluación del profesor muestran escasa relación con el ambiente de las aulas, especialmente después de tomar en consideración otros factores. [...], la evaluación del centro tampoco se asoció de forma destacada con la eficacia del profesor”. Sin embargo, esos otros factores como por ejemplo el reconocimiento público después de abordar una evaluación, hacen que éste mejore su autoeficacia. Por lo tanto, urge diseñar modelos de evaluación de centro y de profesorado que incidan en esos factores que por separado, como son por ejemplo, la eficacia docente, el clima del aula, la justicia social, etc., repercute positivamente en los resultados de sus alumnos, como argumentamos a lo largo de este estudio.

Otros autores como Fernández-Ríos y Sánchez (1997) seleccionan dos grupos de modelos de evaluación, unos, que son organizativos que corresponderían a los del periodo científico como los que siguen a Tyler, neoclásicos, sociotécnicos, conductuales, etc. Y otros, los modelos basados en la eficacia, basados en los objetivos y teniendo en cuenta todos los factores del sistema.

Señalamos algunas de las características más habituales en los **procedimientos** de evaluación de centros utilizados, recogiendo en un cuadro orientativo su esencia y al final la propuesta que hace de Miguel (1997) que son las siguientes:

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA LA EVALUACIÓN DE CENTROS	
PERMISO DE LOS ESTADOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regulada ▪ Alcance Global ▪ Agente Externo ▪ Orientación Sumativa
ACREDITACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autorregulada ▪ Alcance Parcial ▪ Agente Externo ▪ Orientación Sumativa
AUDITORÍA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regulada ▪ Alcance Parcial ▪ Agente Externo ▪ Orientación Sumativa
AUTOESTUDIO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autorregulada ▪ Alcance Global ▪ Agente Interno ▪ Orientación Formativa
EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autorregulada ▪ Alcance Global ▪ Agente Interno y Externo ▪ Orientación Formativa

Tabla: 3.5. Elaboración propia. A partir de Miguel, (1997). Características de las estrategias utilizadas para la evaluación de centros.

- Revisión y permiso de los Estados. Su objetivo es determinar si cumple la normativa. Se realiza habitualmente a priori, es decir, antes de poner en marcha el centro.
- La acreditación. Voluntariamente el centro se presta a ser evaluado externamente, la agencia externa emitirá los juicios de valor a partir de unos estándares conocidos. Sí los resultados a la vista de la información recogida y analizada por expertos son positivos se acredita al centro.
- Las auditorias. Su finalidad consiste en poner en marcha una “auditoría” para comprobar que los procesos y los resultados son de calidad, normalmente se encarga de llevarla a cabo un organismo externo como por ejemplo la administración educativa.
- Los autoestudios. Se reflexiona colectivamente sobre el funcionamiento. El propio colectivo elige la metodología, fija los objetivos y toma las decisiones. La revisión interna es muy útil para detectar los puntos fuertes y débiles para efectuar propuestas de mejoras.
- La evaluación Institucional. Se integran o complementan la evaluación interna y externa con un propósito común el análisis de la eficiencia y eficacia del centro, que revise los procesos, y sea sobre todo formativa.

Como han escrito Escudero y Moreno (2012:11) *“cuando un centro y sus docentes apuestan y hacen actividades que reflejan bien el principio según el cual el desarrollo del profesorado no es sólo una cuestión personal sino también institucional, es posible que los profesores aprendan lo que es conveniente y necesario para perseguir y sostener la mejora a la que nos hemos referido, o al menos para no mirar hacia otros lados. Además, que lo hagan sintiendo que pertenecen al centro y que éste les pertenece, formando parte de equipos docentes que piensan, dialogan, investigan y van haciendo caminos que no se pueden transitar si cada cual va a su aire”*.

Siguiendo este razonamiento, Blanco (1993:4) argumenta: *“observar, reflexionar, analizar, comprobar, son escalones del proceso de evaluación de un centro. Su proceso es complejo, pero conviene desmitificar los tecnocratismos y las dificultades instrumentales. Las principales dificultades no son técnicas, sino políticas, de voluntad de sensatez, de sentido común, de sensibilidad pedagógica, de flexividad y creatividad”*.

La profesora Cantón (2002) justifica la evaluación de centros en España señalando estos motivos: la baja natalidad; progreso y avances en la cantidad educativa; impulso ministerial desde 1990; se considera la evaluación a la vez camino y meta para mejorar; una forma nueva de conocer en la sociedad de conocimiento; se utilizan técnicas de cooperación y colaboración; permite la certificación y la homologación tanto internamente como externamente; exigencia europea y de la globalización.

Los dos movimientos más relevantes sobre el cambio de los centros educativos por un lado, son los que han investigado la eficacia de las escuelas y por otro lado, los proyectos de mejora de la escuela que han influenciado positivamente en el buen funcionamiento de las escuelas. El primero, muestra a través de la investigación científica qué se debe cambiar. El segundo, señala

como realizar los cambios (Tejada 1997 y 1998; Muñoz Repiso y Murillo, 2000; Martín; Murillo, 2003 y 2009; Bolívar, 2010; Casanova, 2012, 2014; Uruñuela, 2014).

Podemos afirmar que hay modelos de evaluaciones de centro por un lado, normativas, llevadas a término por el estado que es el responsable y ejerce el control, por lo tanto, es una evaluación externa, de signo cuantitativo y realizada por la inspección. Sus características principales: son estandarizadas, comparativa, sumativa, centralizada, que no tiene en cuenta el contexto, es decir muy mecanizada y burocratizada. Ejemplos de este tipo de evaluación fueron el Quafe 80, el Plan Eva de los años 90 y la evaluación mediante estándares. Por otro lado, evaluación de centro descriptiva que describe al centro subjetivamente y personalizado, no quiere influencias externas; utiliza modelos empiristas, etnográficos y de observación; trata de ser apolítica e independiente, es democrática formativa y cualitativa, basada en hechos, contextualizada etc. Y por último, la evaluación de centros diagnóstica, lo que importa es un buen diagnóstico para la mejora de los procesos y productos que tienen lugar en su interior; orientada al cambio y a la calidad, contextualizada y consensuada, objetiva e independiente; puede ser abierta y cerrada, plural y continua; tecnológica y democrática, etc. Un ejemplo de este modelo sería el EFQM.

En definitiva, para Casanova, M.A. (2015:16) la inspección debe ser garante de la Calidad Educativa, y los inspectores deben avalarla con las siguientes razones que resumimos: a) Deben conocer la normativa vigente y la realidad del centro docente y diferentes ámbitos de gestiones tanto técnicas como pedagógicas b) Controlar y velar por el cumplimiento de la normativa legal. c) Favorecer la optimización de los recursos humanos, funcionales y materiales; hacer seguimiento de los proyectos escolares, organización del centro y desarrollo curricular. d) Evaluar formativamente el funcionamiento de las escuelas e informar a la comunidad escolar y mediar entre la Administración y la escuela. e) Asesorar a directivos y a profesorado.

A la luz de estos conceptos estudiados hay que tener en consideración unos elementos claves a la hora de evaluar los centros educativos: tiene que ofertarse una evaluación externa y otra interna que sea complementaria; utilizarse como herramienta útil para los docentes, dirección y familias; con anterioridad a realizarla deben de estar diseñados claramente los objetivos y propósitos; las consecuencias de la misma son la mejora y los cambios de cultura de centro orientados a ser unos centros de calidad, equidad y justicia; proveedora de información a todos los componentes del centro, etc.

Tal y como señala Benedito et al. (1990:280) *“la evaluación será valiosa en la medida en que sirva para mejorar las informaciones sobre las que se sustente la acción de gobierno en los centros docentes”*. Respecto a ello, Tiana (1993:90) expone que *“la evaluación, entendida como una simple revisión de los productos finales, hace perder de vista la consideración del centro como un ecosistema que permite explicar y dar sentido al funcionamiento general y a los procesos que desarrollan la actividad. De la misma manera, la consideración de una de las partes pierde sentido aislado de la referencia al todo y de su vinculación al contexto”*. Ese es el mayor problema con el que se topa la evaluación que en la mayoría de ellas no se aprovechan para la mejora integral y ni siquiera individual.

El centro educativo es en definitiva el marco de referencia de toda evaluación educativa con todos los recursos humanos que lo integran combinados con los elementos y factores que se pueden dar en una organización tan compleja como las escuelas, partiendo de un buen diagnóstico de sus necesidades y planteándose que evaluación necesita; los ámbitos del centro que se quieren evaluar y que criterios; que indicadores pueden ser observables; los instrumentos para cada indicador eligiendo el que sea el más adecuado, etc.

En concreto, cabe afirmar que las técnicas más empleadas para la evaluación de los centros son: la observación, las entrevistas, las encuestas y la triangulación sobre todo para evitar la subjetividad. Al mismo tiempo, una buena evaluación de centro necesitaría contar con todo el apoyo de la comunidad que lo forma, asumiendo la cultura propia del centro pero teniendo una buena predisposición a cambiarla si es necesario para su mejora y eficacia.

Ser conscientes a la hora de evaluar de las diferencias y las particularidades teniendo en cuenta el valor añadido de cada uno de sus alumnos; que el director tenga dotes de liderazgo, y que el mismo posea una preparación adecuada, buen gestor; que sea capaz de crear un clima de respeto, consensado, colaborador, de intercambio y entusiasmo dónde todos se sientan importantes y motivados como así, lo defiende Murillo (2006a:0) al decir que *“detrás de una buena escuela siempre hay una persona que la lidera ejerciendo funciones de dirección; y no es posible el cambio de la escuela sin contar con el apoyo y compromiso del director o directora”*. Si bien, del mismo modo hay que pensar en un liderazgo a largo plazo y sostenible en el tiempo con una dirección gestionada eficientemente, inclusiva, innovadora y que tenga en cuenta no solamente su centro, también otros (Hargreaves y Fink, 2008).

3.1.7. Evaluación del sistema educativo

“Son muchos los factores que inciden en la calidad de la educación, unos internos al propio sistema educativo y otros externos a él. Conseguirla implica una sinergia de todos ellos pero, según el momento, se ha prestado más atención a unas cosas u otras” (Rodríguez Marcos 2007:1).

El artículo 62.2 de la LOGSE decía en su literalidad: *“las administraciones educativas evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias”* MEC (1990). La Ley que actualmente en España, la LOE, en su título VI, hace referencia a la evaluación del sistema educativo, en el artículo 140, apartado d, enumera como una más, de las finalidades: *“ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las administraciones educativas”* (MEC, 2006).

Sugiere Martín Bris (2002:16), que la evaluación y la planificación son una fase de los procesos, quizás la principal pues asegura objetividad y coherencia, señalando que *“...los procesos de mejora de la calidad constituyen un sistema complejo que se desarrolla, completa y perfecciona con una puesta en práctica reflexiva y un trabajo colaborativo de toda la organización”*.

Autores como García (1996:554) se refiere al Sistema Educativo como el que abarca “*el conjunto de instituciones, programas y acciones que una sociedad política destina intencional y sistemáticamente a la educación y/o a la instrucción de sus miembros, especialmente de los más jóvenes*”. O en la opinión de Carrión Carranza (2001:37), interesa que sea un “*...proceso de comunicación de una comunidad escolar cuyo objeto es la identificación de los atributos del sistema de educación institucional, que constituyen la esencia, la naturaleza y la estructura de la institución respectiva, para calificarlos y determinar sus virtudes y defectos; su fin último es el mejoramiento de la formación de los individuos*”.

La evaluación debe estar siempre al servicio de todos y cada uno y debemos comprenderla, debe interesar para fortalecer el Sistema Educativo en todos los ámbitos, puesto que, unos influyen en los otros. Un centro tiene que funcionar bien, además, de obtener buenos resultados académicos, tiene que sobresalir también en equidad, en calidad y en justicia social contar con buenas condiciones, con recursos humanos y materiales, buen clima, etc., porque como detalla Zaitegui (2003:61) “*la evaluación institucional es un proceso sistemático de atribución de valores, fundamentados en información objetivada como consecuencia de las acciones subjetivo-objetivas realizadas por parte de los agentes evaluadores, que tiene como finalidades la construcción de conocimiento, la orientación de las decisiones y la creación cultural*”. Tiene que tener un mínimo de calidad entendiendo por calidad lo mismo que los profesores Martín Bris et al. (2002:5), para éstos: “*calidad significa compromiso y trabajo en equipo. A la calidad se puede llegar por diversos caminos en los que siempre nos encontramos la planificación, la evaluación y la participación. Calidad sí, desde la ética y la equidad*”. A este respecto la palabra compromiso recoge estos dos conceptos. Pero creemos que el de ética rebasa lo que se pretende motivar por su carga de subjetivismo.

Cambiar la cultura de la evaluación es algo básico y cuya trascendencia se pondrá de relieve en cada punto por su importancia, pero no es una tarea fácil, sino se tiene una buena predisposición al cambio, no se podrá avanzar con éxito a los objetivos propuestos. Teniendo presente que las características de la cultura educativa más relevantes son: que tiene una fuerte permanencia en el tiempo por eso es tan difícil cambiarla; se utilizan técnicas etnográficas puesto que sus raíces pertenecen tanto a la sociología como a la antropología; se centra en las normas y valores, asimismo, reseña Silva (1996:35) “*la pujanza con que se ha desarrollado el concepto de “cultura organizacional” aconseja entrar en otra cuestión a dilucidar: si clima y cultura son conceptos que se solapan o son diferentes y, si es esto último, en qué medida uno prevalece o influye sobre el otro, o si la cultura es otro término para designar el clima. Es necesario una educación teórica y empírica que permita conocer la relación entre los valores básicos y las creencias de la cultura y las percepciones del clima y si hay posibilidad de reconciliarlos, aunque sean de distinto signo histórico*”.

Analizando la literatura sobre el tema en cuestión, localizamos diferentes momentos en la evaluación de los sistemas educativos, aunque nos centraremos en el sistema educativo español. En primer lugar, en los años 60 del siglo pasado se medían los rendimientos de los alumnos. Es

el movimiento de evaluación de competencias mínimas, como novedad destaca que se empiezan a tenerse en cuenta la mejora. Se regula en el Libro Blanco (1969) *“La educación en España. Bases de una política educativa”*. Con respecto a la educación secundaria por citar algunos ejemplos destacaba el Ministerio de Educación y Ciencia (1969), elevadas tasas de abandono entre el inicio y la terminación de los estudios secundarios y planes de estudios con excesiva acumulación de materias, etc. Que lleva a reflexionar en las palabras que a principios del siglo pasado en 1905 pronunció tan acertadamente Durkheim (1975:123) *“la enseñanza secundaria atraviesa una crisis muy grave que aún no ha llegado a su desenlace. Todo el mundo se da perfecta cuenta de que no puede seguir siendo lo que en el pasado fue: sin embargo, lo que ya no se ve con la misma claridad es lo que está llamada a convertirse. De ahí esas reformas que, desde hace cerca de un siglo, se van sucediendo periódicamente, atestiguando, a la vez, tanto la dificultad como la urgencia del problema”*.

Este informe dio lugar a la reforma de la Ley General de Educación de 1970. El Libro Blanco es sin duda el primer informe crítico que se publica en España sobre el Sistema Educativo en su conjunto. En segundo lugar, en década pasada de los años 80, se desarrollan los test estandarizados, las evaluaciones, las rendiciones de cuentas, etc. Es un periodo que se conoce como el de las «reformas educativas». En este sentido, debe destacar el informe de 1986 *“Examen de Política Educativa Española”* realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Dicho informe, comenzaba por destacar el gran impulso que había venido recibiendo la educación en España desde la LGE de 1970, empieza la expansión del sistema educativo en su conjunto que, a ojos de los examinadores, «ha sido más espectacular que en ningún otro país de la OCDE» García Garrido et al. (1996).

A finales de 1989 es publicado, por el Ministerio de Educación y Ciencia, el «Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo», en él se resumen las deficiencias que perduran al final de la década de los ochenta, el documento subraya particularmente éstas a las que piensa dirigirse de modo particular el efecto de la nueva ley para paliar el índice de fracasos de la EGB, así, como las limitaciones del Bachillerato, por su falta de polivalencia (García Garrido et al., 1996).

En tercer lugar, en la década de los 90 se relaciona con la descentralización de la educación pública se resalta la calidad educativa. Esa calidad total, ya está recogida en el Libro Blanco⁴¹ sobre la Educación y la Formación de las Comunidades Europeas en 1995, este documento reconoce que *“todos los sistemas educativos tratan de desarrollar la calidad, hacer evolucionar las formaciones, hacer que la educación y la formación sean continuas a lo largo de la vida, mejorar la asignación de las financiaciones”*. Ya hace más de una década, el profesor Hernández Aguilar (1998) ya se planteaba que había que sortear la eficaz indefinición de calidad ya que ésta, se había convertido en un terreno pantanoso, y en un paso de tópicos y ambigüedades, para seguir argumentando que la mejor forma, es definirla en cada caso y contexto particular, que parten de condiciones comunes.

⁴¹ Libro Blanco de las Comunidades Europeas (1995:5). Bruselas.

Se crean institutos especializados en evaluación en todo el mundo, cobrando protagonismo los agentes de la evaluación, en España el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) por ejemplo en 1994; se crean proyectos internacionales como el INES (Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación); CERI (Centro para la Investigación e Innovación Educativa) y el informe PISA (Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos) llevado a cabo por la OCDE. Es el espacio de la LOGSE, LOPEG, etc. estas leyes, tienen como finalidad la mejora de la calidad educativa, la toma de decisiones y el debate social sobre educación.

Por último, y sin tener en cuenta la entrada en vigor de la LOMCE⁴², en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE) se empiezan a tener en cuenta, algo más, la evaluación de los profesores, de los centros, la administración, etc., aparecen diferentes organizaciones e instituciones a escala internacional, nacional, y por comunidades autónomas como el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE); la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA); European Network for Education Research on Assessment Effectiveness and Innovation (EU-AEI); el Instituto de Evaluación (IE); el Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (IVECE); el Instituto Internacional de Educación (IIE); el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI), en el Reino Unido la Agencia para la Calidad curricular (QCA); la Dirección de la Evaluación y Prospectiva en Francia (DEP), etc.

La propuesta número 42⁴³ del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su informe de 2015 sobre el estado del sistema educativo propone entre los principales objetivos de la LOMCE el aumento de la autonomía de los centros, fomento de su especialización y exigencia de la rendición de cuentas. Esta propuesta, una vez más potencia a una minoría no a la mayoría y por ende a la selección de alumnos. *“Se establece en ella una serie de medidas que inciden directamente en el sistema educativo con la finalidad de conseguir ese mayor nivel de autonomía según la ley. Propuestas de mejora: se promueve y se abre la puerta la especialización curricular de los centros. Esta especialización va a ser un instrumento capaz de modificar la oferta educativa de los centros, fomentando centros de distintas categorías, y abre una vez más la puerta a la selección del alumnado por el currículo en la enseñanza obligatoria y postobligatoria”* (MEC, 2015:535). En la mayoría de estos organismos garantizan procesos de validez, fiabilidad y credibilidad de sus resultados, pero no tienen mucha independencia política por lo que han generado y siguen creando en la actualidad desconfianza (García Garrido et al. 1996; Mateo 2000; Lukas y Santiago 2009).

⁴² *“La concepción educativa neoliberal ha degradado el derecho a una educación básica de calidad y lo ha convertido en un instruccionismo obligatorio y arbitrario, carente de una sólida base ética y subordinado al modo de producción capitalista, en un bien de consumo y en una mercancía sometida a las reglas del mercado. Esta concepción constituye el contexto ideológico en el que se inscribe la LOMCE. Los promotores de la LOMCE, que se autoproclaman defensores acérrimos de la Constitución de 1978, dan la impresión de no haber caído en la cuenta de que la concepción neoliberal de la educación básica es incompatible con el artículo 27 de nuestra Constitución”* (Domínguez: 2017:43).

⁴³ Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014. pp 535. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 21 de enero de 2016. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/informe-2015-sobre-el-estado-del-sistema-educativo-curso-2013-2014/educacion/20424>

Las funciones de la evaluación del sistema educativo están relacionadas unas con las otras y su tendencia es a utilizarlas conjuntamente, se pueden distinguir principalmente estas funciones: diagnóstica, toma de decisiones, de rendición de cuentas; de comparación, de control o acreditación y la prospectiva. Añadiendo que deben tenerse en cuenta sus componentes principales, entre otros: el objeto, los objetivos, los agentes, las audiencias, el proceso y por último, los procedimientos para difundir la información (Tiana Ferrer, 1995; García; Mateo, 2000; Tourón, 2001; Lukas y Santiago; Álvarez Méndez; y de la Orden, 2009; Rué y Lodeiro; Murillo y Román, 2010 y Merchán, 2011).

Nadie pone en cuestión que las evaluaciones educativas resultan de utilidad para mejorar los resultados del aprendizaje. Pero medir el rendimiento académico no es suficiente aunque de acuerdo con Horn et al. (1991) sí sirve para establecer objetivos cuantitativos, evaluar alternativas y así asignar los recursos, combinación de insumos y/o tecnologías pedagógicas y para lograr los objetivos que se hubieran definido. Pero no olvidemos lo que propone Fernández Enguita (2007:28) *“para que una institución prospere, incluso para que sobreviva, su velocidad de aprendizaje, o de innovación, tiene que ser al menos igual a la de la evolución de su entorno”*.

Establecer los criterios que se emplearán en la evaluación es una de las principales dificultades con las que se topa el sistema educativo, pues, ya se ha apuntado, llevarla a cabo, no es una tarea sencilla. Para comprenderla mejor, Nevo (1997) propone diez dimensiones necesarias muy lógicas a la hora de ponerla en marcha, se tendría que tener en cuenta lo siguiente: establecer su definición, los objetivos a evaluar, los tipos de información, los criterios, las funciones, las audiencias, los procesos, los métodos, los tipos de evaluadores y los estándares en educación.

Con este planteamiento, García (2000:250) sugiere tres maneras para usar los indicadores educativos:

1. Estadísticos descriptivos de recursos, es decir, qué se pone y lo que produce por lo tanto, los resultados del sistema.
2. Sistemas de indicadores globales sobre contexto, resultados y procesos.
3. Indicadores sobre la escuela y los procesos educativos que pretenden identificar las escuelas eficaces.

Igualmente son importantes las **audiencias** de la evaluación. En tal sentido, Mateo (2000) reseña tres: la sociedad y los ciudadanos que deben tener acceso a la información; la administración educativa, pues en ella debe recaer la responsabilidad del buen funcionamiento del Sistema Educativo y, por último, todos los profesionales de la educación (directores, administrativos, terapeutas, docentes etc.).

Hay que especificar que en la mayoría de los sistemas educativos del mundo el modelo de evaluación **“CIPP”** (*context, input, process y product*) de Stufflebeam (2003), con sus múltiples adaptaciones y variantes es el más utilizado, ya sean sus adeptos o siendo criticado ha servido

como pilar para muchos otros modelos que han evolucionado en definitiva para optimizar los procesos de la evaluación y por ende mejorar la calidad educativa.

Conforme a lo hasta aquí analizado, se comprueba que el concepto evaluación da mucho de sí, como apunta Díaz Noguera (1995:17) *“el término evaluación, está unido a otros que lo enmascaran o determinan, es así cuando nos referimos a medir, calificar, apreciar, estimar. Nos identificamos con la evaluación como un proceso cíclico y continuo de delinear, obtener y proporcionar información útil para enjuiciar alternativas de decisión”*. O esta otra de Tenbrink (1984:18). *“un proceso de formular los juicios que se deban emitir para que tenga lugar la educación”*

Siguiendo esta línea de argumentación, Weiler (1992:76) enfatiza: *“nos guste o no, la evaluación es un proceso profundamente político y su posible utilización para legitimar la autoridad de quien la realiza (esto es, el Estado) es un componente esencial de este proceso. Actuar como si la evaluación fuera una actividad técnica, descriptiva y, por tanto, neutral, la convertiría en irrelevante o engañosa”*.

Para concluir este apartado, y en coherencia con lo señalado con anterioridad, cabe afirmar que el término **«evaluación»** significa etimológicamente determinar el valor. Y, que evaluar es sinónimo de valorar. Encontrándonos con múltiples acepciones léxicas y muchas palabras relacionadas con el término, que es muy prolífico. En todas las contribuciones científicas, los sinónimos que más aparecen son: medir, valorar, estimar, experimentar, posicionar, comprender, conocer, juzgar, comparar, constatar, ayudar, interpretar, verificar, expresar.

En razón a todo lo anterior, puede afirmarse que evaluación es un concepto polisémico, dependiendo desde qué teoría se analice o el marco teórico en la que se lleva a cabo. Es un término muy utilizado y manoseado que se suele asociar con cualquier proceso sistemático en el que intervenga la medición de los rendimientos de algo o alguien con el objetivo de conocer, valorar y comprobar unos resultados. En este sentido, Caride Gómez (2002:145) subraya que la evaluación es *“... un proceso por el cual una sociedad aprende de sí misma”*. ¿Pero realmente aprendemos? ¿Queremos ser evaluados para seguir creciendo profesionalmente? ¿Para qué sirve? ¿Qué indicadores se utilizan? ¿Seriamente queremos cambiar la cultura que existe sobre la evaluación? ¿Estamos preparados para asumir la responsabilidad de una buena evaluación y sus resultados? ¿Sabemos interpretar los informes? ¿Existe diálogo entre los agentes educativos? ¿Se dan respuestas a las necesidades educativas? ¿Qué aporta el valor añadido en educación? ¿Y el clima tanto dentro del aula como en el centro? etc. Son considerables preguntas y vamos a intentar dar algunas respuestas empezando por ejemplo con ¿cuántos tipos de evaluación educativa tenemos? Todo esto lleva a una diferenciación de la evaluación entre otras, existe la evaluación como juicio, como medición cualitativa y cuantitativa, evaluación de logros de objetivos, informativa, para la mejora y toma de decisiones. En este contexto, es necesario destacar, que la evaluación no debemos de confundirla con la calificación o la medición, puesto que los valores de ésta no tienen la precisión de los de la medición. Por ejemplo, ya en el siglo XIX medir era imprescindible para la aplicación del método científico.

Con estos parámetros, en los años 90 Glaser (1990) incide en el cambio y en el uso de la denominación indicándonos que la evaluación debe ser apoyada muy especialmente en los procesos del aprendizaje en lugar de para medir los rendimientos, ya sean actuales como del pasado, en la actualidad se defienden los modelos que utilizan el valor añadido “...tanto los partidarios de la rendición de cuentas de las escuelas como los no partidarios reconocen que un ingrediente fundamental para la mejora de las escuelas y del sistema educativo en general es un buen sistema de evaluación de las escuelas, que permita disponer de datos en los momentos adecuados. Estos datos servirán para emprender acciones de mejora de las escuelas y para la planificación de las reformas educativas” Martínez Arias, Gaviria Soto y Castro Morera (2009:17), estos profesores insisten en su línea de investigación sobre modelos basados en el valor añadido en educación, y en los contextos que éstos pueden ser de gran utilidad sobre todo para la estructuración de los resultados de la evaluación y el feedback que proporcionan a las escuelas sobre sus fortalezas y debilidades.

En síntesis, el término evaluación es más amplio englobando en él a la calificación y a la medición, aunque, no se tenga que identificar con ellos. Igualmente, los indicadores de la evaluación de los sistemas educativos permiten y posibilitan la comparación con otros países y otras autonomías, poblaciones urbanas o rurales etc. Proporcionan información útil de su funcionamiento y el análisis que arrojan los datos permite tomar decisiones para las reformas educativas además, de saber los puntos críticos y las necesidades. La sociedad recibe los resultados obtenidos, los recursos empleados, el flujo de alumnos y de profesores, tipos de centro, sus contextos, el valor añadido en educación, etc. (Lujan y Puente, 1993; Tejada, 1997; García; Mateo 2000; Tourón, 2001; Cantón, 2002; Stronge, 2006; Lukas y Santiago, 2009; Martín, Manso, Pérez, 2010; Román, 2011). Del mismo modo, y antes de pasar a conocer los tipos de evaluación educativa debemos enfatizar que es cierto que se está empleando el término evaluación para todo, y se confunde bastante a menudo con examinar y como algo punitivo; además, se está escribiendo mucho sobre ella y no todo lo que se escribe es analizado con el debido rigor. Cada tipo de evaluación tiene que ser consensuada y adaptada al contexto que se quiera evaluar, concretar los criterios y los instrumentos a utilizar, el tiempo, los recursos, etc. Y como defiende Beverly (2003:147) “a medida que las reformas que pretenden elevar el nivel escolar se propagan por el país y los educadores tratan de proporcionar apoyo a una población estudiantil cada vez más diversa para que desarrolle su potencial académico y social, se produce un creciente consenso en este ámbito en torno a la crucial importancia del desarrollo profesional de los docentes y administradores en aras a la reforma y mejora de la enseñanza”.

Aquí y ahora nos interesa la evaluación en el ámbito educativo en todas sus acepciones de tal suerte que se irán aportando las contribuciones científicas más relevantes con relación al tema abordado, con un objetivo esencial: llegar a la comprensión de lo que significa evaluar tomando como referencia los conceptos de la **Eficacia Docente** y **Enseñanza Eficaz** que garantice el **Derecho a la Educación** como derecho fundamental y en coherencia con lo que dispone el

artículo 27 de la CE⁴⁴. En su preámbulo la LOE⁴⁵ proclama: *“las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”*. En esta idea han apoyado sus investigaciones los profesores Escudero y Moreno (2012:14) *“la mejora de la educación aquí y ahora, la autonomía de los centros, contando con sus avances y atascos, la inspección de la educación, partiendo de dónde venimos y de cómo se ha ido conformando su presente, son cuestiones claves que hay que repensar a fondo. El referente de la educación como un derecho fundamental - es algo irrenunciable si no pretendemos ir hacia atrás - merece ser bien entrelazado, en discursos y prácticas, con una determinada mejora, con una autonomía efectiva y responsable, con una inspección activa y corresponsable”*.

Asimismo, al final de este apartado aportamos un cuadro con las contribuciones de otros autores que hemos ido encontrando en nuestra investigación y que puede enriquecer y ampliar la globalidad de los significados de evaluación. Pensamos que las acertadas palabras de House (1993:1) escritas hace ya cerca de dos décadas se encuentran totalmente vigentes y se podrían haberse escrito ayer: *“cuando comencé mi carrera en evaluación hace más de veinticinco años, reuní todos los trabajos que pude encontrar en una pequeña caja de cartón en un rincón de mi despacho y los leí en un mes. Desde entonces, la evaluación ha pasado de ser una actividad marginal desarrollada a tiempo parcial por académicos a convertirse en una pequeña industria profesionalizada, con sus propias revistas, premios, reuniones, organizaciones y estándares”*.

En resumen, hay algo muy importante a tener en cuenta en los procesos de evaluación es el nivel de estudios y los valores previos con los que entran los estudiantes (valor agregado), ya que hay grupos muy diferentes en el mismo nivel. Es decir, en la evaluación se debería de tener en cuenta el nivel previo de los diversos grupos. Ello podría hacerse mediante pruebas iniciales de conocimientos sobre la materia. La diversidad de formaciones previas incide notablemente en los resultados finales.

⁴⁴ *“De acuerdo con el artículo 27, 1 y 2, la “educación de calidad” será aquella que garantice “el derecho a la educación” comprendida como “pleno desarrollo de la personalidad humana” como “respeto a los principios democráticos de convivencia” y como “respeto a los derechos y libertades fundamentales”. Resulta evidente que estos tres proyectos o programas educativos no se pueden reducir al instruccionismo intelectualista, tecnológico y tecnocrático, obligatorio y arbitrario, que propugna el neoliberalismo económico. Los tres programas o proyectos, que establece el artículo 27.2, implican: un paradigma ético como sistema de valores individuales, sociales, políticos, económicos, antropológicos y ecológicos; un paradigma teleológico como sistema de fines individuales, sociales, políticos, económicos, educativos y culturales; un paradigma curricular integrador e interdisciplinar coherente con ellos. Los tres constituyen la base del holismo educativo. Los tres brillan por su ausencia en la LOMCE”* (Domínguez: 2017:44).

⁴⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Texto consolidado. Última modificación: 29 de julio de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

3.2. Tipos de evaluación educativa

“La unidad de juicio se ha roto. Los profesores, la administración y los padres forman un cuadro dramático en el cual cada uno se percibe como hostil a todos. Los equilibrios precarios reemplazan al orden "natural" de la vida escolar” (Dubet y Martuccelli, 1998:58).

Dentro de la evaluación educativa pueden hallarse diferencias dependiendo del tipo que se emplee y de sus protagonistas. Hasta los años sesenta la evaluación se practicaba casi exclusivamente con relación al rendimiento de los alumnos evaluándose lo que estos sabían sobre hechos, conceptos, principios, etc. Sin embargo, desde el comienzo de la década de los setenta hasta nuestros días se rompe esa exclusividad y la evaluación se va extendiendo a todos los ámbitos educativos. No sólo, se tienen en cuenta los conocimientos de los alumnos sino sus actitudes, valores, el contexto, sus recursos, sus destrezas, etc., además, se evalúa el sistema educativo, los centros escolares, los programas, los currículos, la práctica docente, gestores, estructuras, etc.

La evaluación se va consolidando y es imprescindible para la mejora; como describe Escudero (2006:272) *“la mejora, como objetivo central de los procesos de evaluación en educación, se consolida definitivamente en el último cuarto del siglo XX, con movimientos como los de calidad total y mejora continua, el de las escuelas eficaces, el desarrollo profesional de los profesores y todo lo relacionado con los planes de evaluación institucional, especialmente importantes en el ámbito de la educación superior”.*

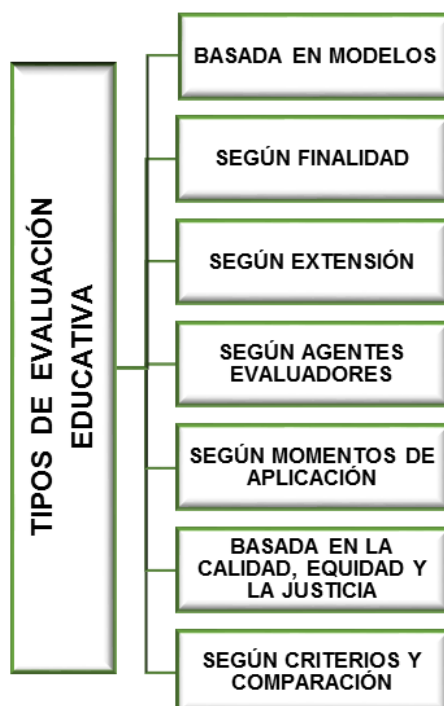


Figura: 3.7. Elaboración propia. Tipos de evaluación educativa.

La evaluación educativa creció, ayudada por las aportaciones de Tyler y su entorno de investigación, y si bien, en los años cuarenta y cincuenta del pasado siglo no se llevan a la práctica en los sesenta, empieza a incidir y se supera la etapa de relacionar o identificar el «testing» con la evaluación educativa planteándose una evaluación científica dirigida a lograr las metas y que sea útil para perfeccionar la calidad de la educación, Escudero (2006).

Otros autores, como Pérez Juste y Martínez (1989), respaldan la idea de que las decisiones adoptadas a partir de los juicios de valor, siempre serán mejores que la investigación en que se han fundado. Asumiendo que la investigación es tan relevante, o incluso más, que la práctica docente y no tienen que ser enemigas entre sí, ambas deben de unirse para avanzar mucho más rápido a la hora de obtener buenos resultados. Para el profesor Santos Guerra (2001:19), es *“una fuente de información y de conocimiento es el proceso mismo de la evaluación. Se aprende, a través de la evaluación, cómo se debe plantear, negociar, explorar, redactar informes, aplicar resultados, etc.”*.

Aunque, hay un consenso mayoritario de que hay que obtener lo mejor de cada tipo de evaluación, determinados investigadores han resaltado y valorado aspectos parciales de la evaluación incidiendo en una clasificación muy similar sobre los tipos de evaluación educativa atendiendo a diferentes criterios. Por un lado, dependiendo del propósito, los agentes, modelos, efectos, los momentos de aplicación, su función, finalidad, quién la ejecute, su extensión, basada en la calidad, la equidad y la Justicia, etc. Por otro lado, se empleará un tipo u otro o conjuntamente obedeciendo a las necesidades de cada momento siendo muy difícil que no se solapen y complementen. Todas ellas, se necesitan mutuamente para que el engranaje de la evaluación sirva realmente para todos y sea una herramienta eficaz y al servicio de la mejora educativa. En este sentido, cobran valor las palabras de Nevo (1997:65) *“aprender haciendo todavía es la mejor manera de aprender a hacer la evaluación”*.

Llegados a este punto, cabe mencionar a algunos de los autores que más han hecho hincapié en un tipo u otro de evaluación como, por ejemplo, la orientada a la medición de los objetivos, es decir, lo importante son los **criterios**. Como representante e innovador en su tiempo Glaser (1963) y años después Worthen y Sanders (1987), que defienden evaluaciones **alternativas** y combinadas. Las centradas en los procesos conocidas como formativa, procesual o continua, sus abanderados son (Scriven; Stake, 1967 y Hopkins, 1989). Lo importante son las consecuciones de los objetivos propuestos.

Defienden (Cronbach; Stenhouse, 1984 y de Miguel et al., 1994) que es mejor además la evaluación **compartida** y **colaborativa**. Lo que importa es asociar el proceso evaluativo con la toma de decisiones. Las evaluaciones que **midan**, definan, valoren las **metas** y objetivos realizados en términos **operativos** que se puedan **observar** y se basen en el **producto**, es decir, evaluación **sumativa**, **externa** o **acumulativa** centrada en los resultados finales (Scriven, 1967; 1991; Tejada; Nevo, 1997; Stufflebeam, Madaus y Kellaghan, 2001). Asimismo, *“la evaluación por los compañeros es realmente útil, porque proporciona a los estudiantes un feedback*

formativo. También puede ser eficaz en la evaluación sumativa. Esta aproximación, en la que los estudiantes evalúan a otros estudiantes, puede ser útil cuando los individuos o los grupos evalúan los resultados o actuaciones de cada uno, por ejemplo, cuando escuchan sus presentaciones” (Brown, 2010:31).

Con todo, Nevo (1994a) plantea la combinación de la evaluación interna/externa y la autoevaluación. Igualmente, los que inciden en los **evaluadores externos** como Soler (1993) ya que, las evaluaciones externas la mayoría de las veces están encargadas por los Ministerios de Educación a modo de ejemplo, en España con el plan EVA⁴⁶ de evaluación de centros docentes en los noventa partió de una iniciativa de evaluación externa que no pretendía ser una evaluación de control sino que sirviera de guía para conocer su propia realidad y la utilización de técnicas de recogidas y análisis de datos; consistía en una evaluación formativa externa llevada a cabo por equipos de inspectores del Ministerio de Educación y Ciencia, quienes recopilaban los datos y elaboraban los informes acerca de su funcionamiento y de los resultados de los centros (Lujan y Puente, 1993).

Dicho lo cual, algunos investigadores coinciden en la **toma de decisiones** Stufflebeam *et. al* (1971) y Brown (2009). Otros, como manifiestan Guba y Lincoln (1989) consideran que lo mejor sería ser imparcial y objetivo compartiendo el **rendimiento de cuentas** antes de imputarlas o dependiendo de cómo se presentan los resultados, es decir, en forma numérica localizamos la evaluación **cuantitativa**. Sí se basa en la observación la evaluación **cualitativa** (p.e. Reichardt y Cook, 1979; Patton, 1980; Eisner, 1985; Kemmis, 1986 y Stake, 1998). Y están los que profundizan en la evaluación normativa basada sobre todo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Findley Estabrook, 1991).

Por comentar otras clasificaciones Cardinet (1988) propone tres funciones: predictiva, formativa y certificativa. En todas, es relevante la participación y el rol de **liderazgo** del director del centro, su intervención e implicación en los procesos de la evaluación dan garantía de éxito.

El papel de la dirección debe de encontrar las estrategias para que los componentes de su equipo sientan que son importantes, adaptándose a los estilos de cada profesor, debe ser ante todo humano, y tener una visión reflexiva y holística (Borrel, 1995; Murillo, 2006a; Murillo y Gómez, 2006; Hargreaves y Fink, 2008, Bolívar, 2009; Mañú, 2009). En efecto, “*evaluar para el desarrollo del sujeto o evaluar para la certificación de situaciones. [...] Si alguna característica tiene la evaluación moderna es la necesidad de utilizar una pluralidad de enfoques y el uso estratégico y combinado de diferentes aproximaciones evaluativas*” Mateo y Martínez (2008a:35).

También, Angulo (1992:64) defiende que “*...ni los expertos ni los políticos son los únicos con derecho a decidir qué información es la más pertinente y necesaria. La administración debería tener en cuenta cuál es la información sobre el funcionamiento del sistema que profesores, sindicatos, asociaciones de padres, centros, CEPs, y grupos de renovación pedagógica*

⁴⁶ Plan de evaluación de los Centros Docentes puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Ciencia desde principio de los años 90 del siglo XX.

requieren, antes de imponer sus propios intereses. Se tendría que anteponer la credibilidad social y educativa de la evaluación del sistema tanto a la sofisticación técnica e instrumental como a la gestión del control”.

Con independencia de entrar a valorar qué evaluación es mejor, podemos concluir que lo que no es recomendable es elegir un modelo cerrado de evaluación, siendo aconsejable determinarlo en cada momento, el modelo e instrumentos, etc. Así, podremos tener más garantías de éxito a la hora de llevarla a cabo. Lo significativo es estar abierto a los cambios y poner en práctica los que sean necesarios para el buen funcionamiento de la misma.

Como bien dice la inspectora de educación Muñoz (2007:7) *“La evaluación educativa no puede ser fragmentada: evaluación del alumnado, evaluación de los procesos de enseñanza, evaluación de la función y práctica docente y evaluación de los proyectos curriculares. El proceso de evaluación es uno e integrador. Teniendo como base el nivel de consecución de los objetivos y a la luz de los resultados obtenidos por los alumnos, se deberán valorar y analizar todos los demás factores y dimensiones del centro”.* Podemos preguntarnos ¿cuáles son los ámbitos básicos de la evaluación educativa y que tenemos que tener en cuenta? los aprendizajes de los alumnos; los programas educativos; la actividad y el desarrollo profesional de los docentes; los centros docentes y su dirección y los sistemas educativos, etc.

Existen investigaciones internacionales que estudian cuanto influye la escuela en los alumnos, y que su influencia es mayor en los países menos desarrollados, a partir de estos resultados Murillo plantea: *“¿...si sólo el 25% es responsabilidad de la escuela, de quien depende ese 75% restante? El factor que más incide en el rendimiento de los estudiantes es el nivel cultural de los padres, y más concretamente el nivel de estudios de la madre. También están el nivel socio-económico de las familias, el esfuerzo y motivación del estudiante, el sistema educativo...y una gran parte que se desconoce”* (Murillo, 2010:3).

Si, en el mismo orden de cosas expertos en educación y de otras disciplinas utilizan en sus publicaciones y en sus presentaciones el poema que aparece al final del cuento de Rudyard Kipling⁴⁷, que por otro lado se ajusta a nuestro marco teórico. Kipling escribió *“seis honestos servidores me enseñaron cuanto sé; sus nombres son cómo, cuándo, dónde, qué, quién y por qué”*, son preguntas que se pueden utilizar para dar sentido a la evaluación, y autoevaluación, de todo el sistema educativo, incluidos los docentes y los alumnos.

A pesar de ello, estudios más recientes fundamentan sobre los modelos que tienen en cuenta el valor añadido en educación, justicia social, útiles tanto para la rendición de cuentas, como para el uso de la información que arrojan sus resultados y en sus procesos de autoevaluación para la mejora de las escuelas, su conocimiento lleva a la reflexión y ésta a planes de mejora que repercutan en los buenos resultados de los estudiantes (Tejada, 1997; McCaffrey et al., 2004;

⁴⁷ Traducción propia. El poema está dentro del cuento titulado The Elephant's Child. El original dice: *“I keep six honest serving-men (They taught me all I knew); their names are what and Why and When / And How and Where and who. / I send them over land and sea, / I send them east and west; / But after they have worked for me, / I give them all a rest”.*

Wright, Sanders y Rivers, 2006; Lissitz et al.; Martínez Arias et al.; Peña-Suárez et al., 2009; Tejedor, 2009; Murillo, 2010 y Merchán, 2011, Bolívar, 2017). A mi modo de ver, la implicación de los maestros y profesores con sus estudiantes debe ser valorada pues “[...] *el arte de enseñar estriba en ser capaz de provocar la pregunta que se hace no simplemente por preguntar, sino con el afán de saber de aquello sobre lo que se pregunta, el afán teórico. Un modo de preguntar que al profesor que no lo es por vocación, sino por puro azar de la vida [«algo hay que hacer para vivir»], le suena a impertinente; una pregunta que, por el contrario, al verdadero profesor le llena de gozo porque es consciente de que esa forma de preguntar es indicio de que la semilla que esparció con su palabra oral o escrita empieza a germinar*” (González Navarro, 2000:192).

Para clarificar un poco este popurrí de tipos de evaluación educativa se presenta un cuadro demostrativo con los tipos más relevante. Es decir, según su función, extensión, agentes evaluadores, los momentos en los que se aplican o por su criterio o comparación, en cualquier caso es el que se ajusta al que defienden también autores españoles haciendo sus propios ajustes como (García Ramos, 1989; Lujan y Puente; de la Orden, 1993; de Miguel et al., 1994; Borrell, 1995; Blanco; Brown, Raceme Smith, 1996; Mateo, 2000; Murillo, 2003; Casanova, 2004; Tiana Ferrer; Mateo y Martínez, 2008; Jornet Meliá y González Duch, 2009; Brown; Martín, 2010), por nombrar sólo a algunos.

SEGÚN LOS TIPOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA	
<i>Función</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Función Diagnóstica ▪ Función Formativa ▪ Función Sumativa
<i>Extensión</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación Global ▪ Evaluación Parcial
<i>Agentes Evaluadores</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación Interna: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoevaluación ▪ Heteroevaluación ▪ Coevaluación ▪ Evaluación Externa
<i>Momento de Aplicación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación Inicial ▪ Evaluación Procesual ▪ Evaluación Final
<i>Criterio y Comparación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autorreferencia ▪ Heterorreferencia: <ul style="list-style-type: none"> a. Evaluación Criterial b. Evaluación Normativa

Tabla: 3.6. Elaboración propia. Función según los tipos de evaluación educativa.

Todos estos tipos de evaluación sirven para un indiscutible objetivo: la mejora de la escuela, de sus aulas, de sus profesores, del aprendizaje de sus alumnos, etc. pero tiene que darse un proceso inequívoco y promoviendo la comunicación y cooperación, es decir, como: *“un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio”* Hopkins, Ainscow y West (1994:3). Desde esa perspectiva y como participa Merchán (2011:13) *“muchas investigaciones alientan ilusiones interesadas acerca del poder de la escuela y de la responsabilidad de los docentes. Así, los estados trasladan muchas de sus obligaciones a los centros escolares y a los profesores, a quienes atribuyen las causas del fracaso de la educación”*. Si bien, como ya en su día apuntaba Zerilli (1992), la evaluación no debe centrarse solamente en las personas, también en la toma de las decisiones para la mejora, los proyectos de las instituciones, y de sus docentes, sus actividades de colaboración, y en general, en características circunstanciales y en algunos casos subjetivas que influyen notablemente en el proceso de aprendizaje, en su calidad, eficacia y eficiencia. Las instituciones académicas deben potenciar la formación universitaria a la realidad social, ofreciendo respuesta a las nuevas demandas laborales, sin renunciar a una enseñanza eficaz y de calidad. Esa respuesta debe partir de una mayor potenciación de los aspectos prácticos, sin por ello minusvalorar formación teórica, sobre todo en algunas disciplinas donde la teoría es inequívocamente necesaria para la práctica (López González y de Santiago, 2017).

Ahora bien, L. McDowell, L. y K. Sambell (2010) plantean que al utilizar una evaluación innovadora, los beneficios que aporta a los estudiantes, son muy significativos y que puede ser debido a componentes contextuales, pero pueden aumentar con la guía de los docentes y propone entre otras: a) medir la carga de trabajo; b) estrategias para la motivación; c) introducir modelos nuevos de evaluación; d) establecer guías claras; e) que sean comprensibles por los estudiantes la forma de evaluar; f) no dejar de lado los detalles pequeños y la organización; g) argumentar el porqué de las calificaciones. Los pilares en los que se debe asentar la evaluación deben ser el criterio y la evidencia, además, cualquier emisión de juicios deberán ser explícitos, estar disponibles, abiertos y que se puedan compartir (Brown, 2010). No cualquier herramienta evaluativa sería capaz de evaluar unas habilidades básicas del docente, la evaluación de las mismas debería de demostrar por un lado, que sus destrezas se manifestasen en cualquier contexto, y por otro, que incluso en aulas conflictivas continúan siendo efectivas y manteniéndose dichas habilidades. Asimismo, como aplicar sus conocimientos, pudiendo evaluar el grado de autonomía que pudiera emplearse. Manejar diferentes métodos de evaluación dependiendo de la habilidad a evaluar daría lugar a resultados más justos (Rhodes y Tallantyre, 2010). Resumidamente, para Garth Rhodes y Freda Tallantyre (2010:135), cualquier proceso evaluativo debe incluir en sus principios y procedimientos: claridad sobre lo que se espera del estudiante; Un programa de aprendizaje descrito en términos de resultados de actuación que identifiquen específicamente las habilidades básicas y una variedad de oportunidades para que los individuos demuestren tales resultados y destrezas.

Una negociación entre el tutor y el estudiante en orden de establecer un plan de acción, describiendo las distintas oportunidades para el aprendizaje, para la evaluación continua y la final.

- Un sistema de control y revisión.
- Una evaluación continua.
- Unos juicios de evidencia.
- Un feedback entre alumnos.
- Una evaluación final.
- Una certificación.

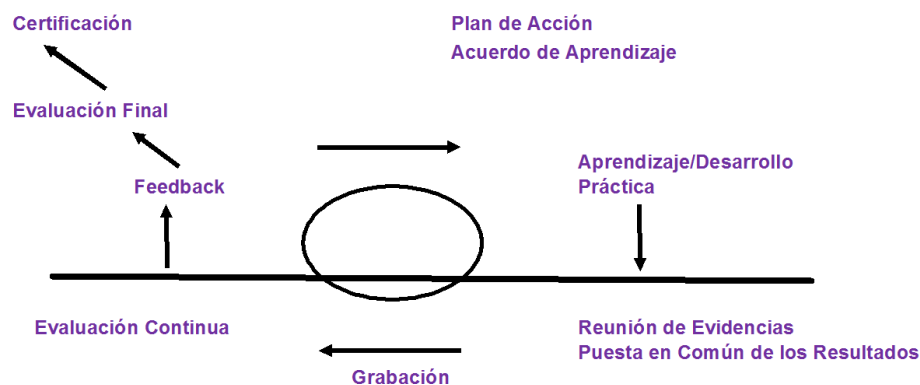


Figura: 3.8. Fuente: Rhodes y Tallantyre (2010:135). El ciclo de la Evaluación.

3.2.1. Basada en modelos

“El establecimiento de estándares, criterios y sistemas de vigilancia y rendición de cuentas es, hoy en día, el lugar donde se define cuál es la calidad en cuestión, en qué ha de consistir y de qué forma ha de ser vigilada, medida y sancionada. El análisis de ese espacio permite dar cuenta de quiénes son los agentes con mayor poder a la hora de establecer sus verdaderos contenidos en forma de indicadores y tasaciones, sistemas de evaluación y rendición de cuentas, así como de producción y publicación de datos objetivos y comparables que componen ranking, ideados para gobernar no solo a los individuos y las instituciones, sino también a los países y los poderes públicos” Escudero Muñoz, J.M. (2014:13).

El proceso de la evaluación educativa ha tenido un largo recorrido, diversas interpretaciones, metodología, usos, etc. y también diferentes modelos, que pueden ser basados en objetivos y modelos subjetivos.

a. Modelos basados en los objetivos:

- Evaluación basada y orientada a los objetivos (Tyler)
- Planificación y flexibilidad evaluativa (Cronbach)
- Modelo C.I.P.P. orientada al perfeccionamiento (Stufflebeam)
- Modelo sin referencia a los objetivos orientada al consumidor (Scriven)

b. Modelos Subjetivos:

- Evaluación respondiente centrada en el cliente (Stake)
- Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton)
- Evaluación democrática y holística (McDonald)

CORRIENTES METODOLÓGICAS		
<i>CARACTERÍSTICAS INSTRUMENTOS</i>	<i>CORRIENTES METODOLÓGICAS</i>	<i>AUTORES REPRESENTATIVOS</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formula un problema ▪ Define y contraste de hipótesis ▪ Técnicas de muestreo, recogida de datos, conclusiones ▪ Énfasis en el producto o resultados de la enseñanza ▪ Generalización de los resultados ▪ Inspirado en la psicología conductista ▪ Paradigma cuantitativo ▪ Evaluación sumativa, etc. 	CUANTITATIVA EXPERIMENTAL	Tyler Stufflebeam Stake Hammond Provus Pophman
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación participante ▪ Entrevistas ▪ Vida en el aula ▪ Énfasis en los procesos ▪ Tiene en cuenta las singularidades ▪ Inspirado en la psicología constructivista ▪ Paradigma cualitativo ▪ Evaluación formativa, etc. 	CUALITATIVA ETNOGRÁFICA	Weiss Eisner Cronbach House Rein Hamilton Guba y Lincol

Tabla: 3.7. Elaboración propia a partir de Tyler (1932, 1947, 1950). Corrientes Metodológicas.

El aporte de Tyler en la década de los treinta del siglo XX, con el modelo basado en los objetivos y las mejoras sucesivas que iban aportando investigadores muy relevantes destaca de los demás, ya que, por fin en educación la evaluación no se centraba solamente en los estudiantes. A partir de entonces se empiezan a basar principalmente en los objetivos prefijados por los participantes interesados en la evaluación. Su propósito principal era conocer los objetivos que se habían cumplido; controlar la calidad de la enseñanza y los programas; separar la medición de la evaluación, etc.

El modelo adaptado de Tyler, es el tipo de evaluación que más se practica y al mismo tiempo uno de los más criticados, debido a que la información de los resultados llega tarde cuando ya no se puede tomar decisiones para la mejora; sin embargo, influye excesivamente a la hora de redactar el currículo.

En el periodo del siglo pasado que abarca de los años cuarenta a los cincuenta, conocido por el **periodo de la inocencia** no existen cambios relevantes; su expansión es más en ofertas educativas y de recursos. Lo que sí llama la atención es que no se tenía mucho interés por formar buenos profesores. Esta etapa acaba bruscamente dando lugar al periodo del **realismo** donde se profesionaliza a gran escala la **estandarización de los test**.

En los años sesenta del siglo XX, Cronbach (1963) insiste para que la evaluación sea planificada y de este modo poder garantizar la validez de los resultados es decir que se tenga en cuenta más los procesos que los productos. Esta planificación se realiza haciéndose ya la pregunta: ¿qué es una buena evaluación? y ésta debía de ser clara, oportuna, exacta, válida y amplia, dándole más relevancia al evaluador y sus competencias (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

Scriven (1967,1972) defiende la evaluación libre de objetivos; orientada al consumidor y como defensor nato de la profesionalización de la evaluación. Una hábil propuesta de Scriven que sirvió para protestar contra las pretensiones de los gerentes/patrocinadores que ponían limitaciones a lo que querían que se evaluara, en años posteriores hace hincapié en la mejora más que en juzgar, y en los resultados no esperados de las evaluaciones porque no estaban planteados y la importancia que a esos datos que pueden darle los evaluadores.

El método **respondente** de Stake (1967) demandaba una evaluación orientada a prestar la debida atención a las diversas propuestas y juicios de todos los intervinientes. En definitiva, intentaba dar soluciones a las necesidades de los usuarios, valorándose la presentación de los resultados.

En los años setenta, del anterior siglo el **modelo CIPP** (Context / Imput / Process / Product) de Stufflebeam (2003) ampliado por Scheerens (2004) modelo que ha dejado huella en todos los sistemas educativos del mundo. Es un modelo que consiste en el uso de una evaluación global, interpretativa y comprensiva, cualitativo/cuantitativo, con enfoque holístico, etc. Se fundamentaba en la mejora y en la toma de decisiones. Este modelo sigue en vigor en sus

diferentes adaptaciones aunque, incluyendo innovaciones como el valor añadido en educación, por ejemplo.

Básicamente el modelo CIPP se concibió para promover a los directivos y responsables de las instituciones para que utilizaran una información continua y sistemática así, se podía satisfacer las necesidades más importantes; conocer los recursos de los que se dispone; siendo relevantes el contexto, la entrada, los productos y los resultados.

Asimismo, permitió a los docentes utilizar la **evaluación del contexto** al servicio de la planificación Stufflebeam, (1971) y la evaluación emplazada hacia el perfeccionamiento (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

Rafael Bisquerra y colaboradores (2000), basándose en el modelo CIPP y que se puede explotar en otras investigaciones, proponen para que sea operativa la evaluación de programas el siguiente esquema, teniendo en cuenta las diferentes fases para cada uno de los módulos: evaluación del contexto, evaluación de entrada, evaluación del proceso y evaluación del producto.

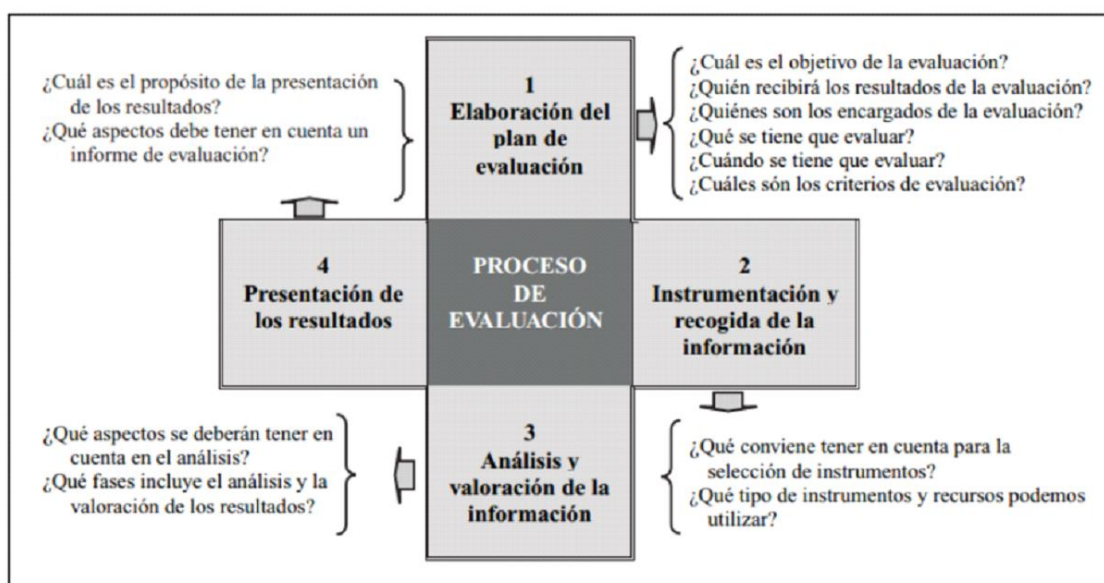


Figura: 3.9. Fuente: Bisquerra et al. (2000:593). La evaluación y su proceso.

Pues bien, Owens (1973) opina que el método **contrapuesto** posee la metodología necesaria para proporcionar información a las personas que toman las decisiones con el fin que elaboren proyectos y juzguen los resultados tanto los que se prevén y los que no, cuando han sido realizados. Éste último método es complementado por el método **judicial** del Wolf (1974) en él añaden la justificación de las evaluaciones.

Con Parlett y Hamilton (1977), surge y se da sentido a la evaluación **iluminativa** cuya principal preocupación es la descripción y la interpretación más que la valoración y la predicción. Surgió principalmente como reacción a otros modelos basados en el positivismo. Su objetivo es abordar de una forma global todo el programa teniendo en cuenta en el estudio todos y cada uno de sus componentes, con un propósito “iluminar” sus características y sus problemas. Diferenciarían tres fases: la de observación; ampliación de la indagación y la explicación.

Además, si queremos una evaluación de calidad y equidad tendremos en cuenta, qué propósitos tiene, qué procesos y qué métodos se van a emplear, en este caso las palabras de Freire (1997:111) tienen sentido al decir: “...*la cuestión que se nos plantea, en tanto que profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con los que a veces se viene realizando*”.

Por último, indicar el matiz que hace de la Orden (2009:18) “*en educación las palabras, y en cierta medida los conceptos asociados, **calidad y evaluación**, son utilizados como la clave del arco de lo social y profesionalmente correcto y, quizá también, como expresión de lo más deseable. La formulación justificada de esta relación es simple*”:

- **la calidad** (lo mejor) exige evaluación y
- **la evaluación** se justifica como garantía de calidad.

A finales del siglo XX y ya en el siglo XXI, se hace fuerte el movimiento de las evaluaciones que integren no solamente el rendimiento de los estudiantes, también los valores, la justicia, la equidad y se defiende la evaluación democrática deliberativa, auténtica, crítica, participativa, inclusiva y sensible (ver p.e. Freire, 1970; Herman, Aschbacher y Winters 1992; Gutmann y Thompson, 1996; House y Howe; 2001; Stake, 2006; Watkins, Carnell y Lodge; 2007 González Ramírez; Escudero Muñoz, 2010).

Desde que se instauró la democracia en España, han ido surgiendo diferentes leyes de educación, las reformas educativas han sido frecuentes, algunas de ellas sin ser aplicada, de ahí, que se intente llegar desde el gobierno a un pacto educativo. También los criterios de evaluación igualmente han ido variando dependiendo de las políticas educativas: pasando desde la evaluación continua a la global, la promoción automática, etc. Como novedad aunque no es suficiente en las últimas leyes fugazmente se empieza a hablar de la evaluación a los profesores y los directores. Aunque ciertamente en ninguna da pautas para llevarlas a cabo, así por ejemplo La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, (en adelante, LOPEG). Vigente hasta el 24 de mayo de 2006, en su apartado exposición de motivos decía: “*la mejora de la calidad de la enseñanza exige ampliar los límites de la evaluación, para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo, en sus enseñanzas, centros y profesores*”.

En el contexto educativo español, en los años 70 del siglo pasado, la evaluación continua reinaba en las aulas, en los 90 era la cualitativa y así, dependiendo de las diferentes políticas educativas. En los años siguientes con la LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG y LOCE, no hubo muchos cambios que fueran muy significativos. Pero coincide en todas ellas, que lo relevante en la evaluación eran los resultados y los procesos de los alumnos. *“Sólo cuando el proceso evaluativo alimenta y se alimenta del de enseñanza-aprendizaje y cuando la información evaluativa que se va generando surte los planes estratégicos, considerados como marcos globales para la toma de decisiones de una institución se garantiza mínimamente la conducción correcta de los procesos de calidad”* (Mateo, 2000:19). De este modo, los centros educativos deberían ser idóneos para apoyar todas las oportunidades de aprendizaje, con programas dentro y fuera de las aulas y de las escuelas, que satisfagan las necesidades que vayan surgiendo y tengan en cuenta las influencias que afectan a los profesores (Day, 2007).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el capítulo VI, en el artículo 140, señala la finalidad de la evaluación:

TÍTULO VI. EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO
1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
Artículo 140. Finalidad de la evaluación
<p>1. La evaluación del sistema educativo tendrá como finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación. b) Orientar las políticas educativas. c) Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo. d) Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas. e) Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea. <p>2. La finalidad establecida en el apartado anterior no podrá amparar que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, independientemente del ámbito territorial estatal o autonómico en el que se apliquen, puedan ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros.</p>

Tabla: 3.8. Elaboración propia. Título VI. Evaluación del Sistema Educativo. 1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Con más de un lustro a sus espaldas, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE) configuró la evaluación del sistema educativo en su Título VI, artículos 95 a 101, como una evaluación que se extendía a todo el ámbito educativo y se aplicaba sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, sus directores, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa. Pero sin olvidar que el marco normativo que se aplica en cada Comunidad Autónoma⁴⁸ y en virtud de sus competencias (Artículos 149.1.30 y los siguientes preceptos constitucionales que afectan también a dicha distribución, como los arts. 149.1.1, 149.1.15, 149.1.18 e incluso 81.1 de nuestra CE) puede ser distinto, asimismo, como se lleve a cabo la evaluación, intentando paliar que las mismas sean ajenas a su contexto social, es decir más cercanas a su propio sistema educativo y teniendo en cuenta que la metodología empleada para la evaluación, en todo caso, no es muy eficaz, para cumplir uno de sus fines: la mejora y la toma de las decisiones.

Para Elena Martín (2010:128,130) *“el aumento de la autonomía debe ir acompañado de un incremento de la participación, el liderazgo y la evaluación. [...] Si los resultados de la evaluación no se traducen en algún plan de mejora, su repercusión será nula y no permitirá guiar nuevas actuaciones que el centro pudiera acometer”*.

3.2.2. Según finalidad

“Cuando el cocinero prueba la sopa, está haciendo una evaluación formativa; cuando la prueba el invitado, está haciendo una evaluación sumativa” (Scriven, 1991:169).

Hemos introducido en este apartado utilizando el símil que empleó Scriven⁴⁹ para diferenciar sencillamente la función formativa de la función sumativa, lamentablemente no incluyó la diagnóstica.

Scriven (1991) diferenciará entre evaluación formativa orientada a la mejora y la centrada en el impacto y los resultados del programa que sería la evaluación sumativa. Para R.E. Stake (2006:61) la evaluación debe contener componentes formativos y sumativos y consiste *“en la búsqueda del conocimiento sobre el valor de algo. Buena parte de dicho conocimiento proviene de la experiencia personal y, a menudo, de nuestra propia conciencia. [...] La evaluación siempre consiste en una determinación de los méritos y los defectos. A veces es mucho más,*

⁴⁸ Estas competencias del Estado son, por un lado, las exclusivas del artículo 149.1 CE (en particular, pero no sólo, como ya se adelantó, la del art. 149.1.30 CE) y las no exclusivas, pero no atribuidas a las Comunidades Autónomas por sus Estatutos (cláusula residual a favor del Estado del art. 149.3 CE). Todo ello en el bien entendido de que, aunque en algún supuesto los Estatutos califiquen como exclusiva una competencia de la Comunidad Autónoma sobre la que el Estado también posee competencia exclusiva, tal calificación estatutaria decae y, pese a su tenor literal, habrá de entenderse como no exclusiva o «impropiamente exclusiva» de la Comunidad Autónoma (por todas, STC 31/2010, de 28 de junio, FFJJ 59 y, en particular sobre educación Aragón Reyes (2013:193).

⁴⁹ El artículo de Michael Scriven, en el que se hace eco de esto interesante, lleva por título: The Methodology of Evaluation (consultar biografía).

pero su función esencial es la de establecer el mérito de algo. Ésa es su finalidad primera. Ésa es su definición. Ésa es la condición sine qua non". Siendo más explícitos dependiendo de su finalidad o función en la evaluación distinguimos tres momentos por sus características o funciones relevantes: **diagnóstica**, **formativa** y **sumativa**.

El objetivo que debe perseguir la evaluación es que el estudiante mejore todas sus competencias, *"en el último término la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir solo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje. [...] La evaluación puede proporcionar a los estudiantes un bagaje de aprendizaje mucho más significativo del que a menudo proporcionan las aproximaciones tradicionales"* (Race, 2010:78).

Indica el profesor de la Universidad de Durham, Phill Race experto en temas de enseñanza, aprendizajes y evaluación (2010:84) que el *"término «evaluación continua» se identifica con la medida continua del trabajo que los estudiantes hacen a lo largo de un curso más que su nota final. El término «evaluación formativa» a menudo se menciona en tales contextos, particularmente cuando la evaluación continua se asocia con un feedback entre los estudiantes sin embargo, exige todavía la necesidad de que la evaluación continua desempeñe un papel sumativo, en el sentido de que se dirija hacia una evaluación global, incluyendo en algunas ocasiones, las clasificaciones de grado final"*.

a. La función o finalidad diagnóstica

"Las Administraciones educativas colaborarán con el Instituto de Evaluación en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que versarán sobre las competencias básicas del currículo y que se realizarán en la enseñanza primaria y secundaria y tendrán carácter formativo e interno". (MEC, 2006)⁵⁰.

Esta finalidad se realiza en un primer momento antes de iniciar el proceso para augurar un rendimiento o para establecer un nivel previo al proceso educativo permitiendo pronosticar para poder intervenir, enfrentarse y dirigir la acción educativa más ajustada a cada particularidad. Es como si tomáramos una instantánea que aporta mucha información. Se deben de identificar las características de los sujetos, sus intereses, sus necesidades, sus expectativas y el contexto.

Esta función, además de dejar ver los logros, detecta las deficiencias de la demanda a evaluar ya sea, el sistema educativo, el centro escolar, los profesores, los alumnos, etc. Esta finalidad tiene muy en cuenta las singularidades de cada uno; recoge información cualitativa y cuantitativa acerca de lo que se quiere evaluar; asume no solamente los instrumentos empleados en el proceso, sino también los resultados.

En esta línea, Blanco (1996:77) entiende por diagnóstico: *"el primer momento del proceso de evaluación que pretende determinar el nivel de una situación o de un individuo con relación a determinados parámetros. Es propia aunque no exclusiva de la evaluación inicial. El*

⁵⁰ Artículo 144 de la LOE.

diagnóstico de los distintos aspectos o elementos es la base de la adaptación de la enseñanza a las características y exigencias concretas de cada situación de aprendizaje. A través de dicha función se podrán tomar las medidas correctivas y recuperadoras precisas". Los fines o propósitos deben de servirnos para detectar carencias, errores, tomar decisiones de orientación, establecimiento de grupos, adaptación o implantación de los programas, etcétera.

En opinión de Noizet y Caverni (1978) la evaluación diagnóstica puede tomar un carácter externo porque no pretende analizar de dónde parte. La LOE también, en sus artículos 21 y 29 establece que "[...] todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos" (MEC, 2006).

Al hilo de lo anterior, la profesora Calatayud (2007) propone diversas características que deberían tener todas las evaluaciones diagnósticas: debe estar contextualizada; poseer diversidad metodológica; ser eminentemente formativa; surgir y difundirse mediante procesos de negociación y deliberación; potenciar la participación; muy comprensiva y motivadora y por último, tiene que tener una dimensión ética.

b. La función o finalidad formativa

"La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella" (Álvarez Méndez, 2001:14).

Esta finalidad suele identificarse con la evaluación continua y trata de ser consciente de las dificultades que hay en el proceso educativo así, se podrá proveer el apoyo más adecuado. La evaluación formativa se realiza en cada una de las tareas de aprendizaje. Su objetivo principal debe ser informar de los logros; las limitaciones y las dificultades que se han tenido durante el proceso y en qué momento se han producido esa dificultad. También, se podrán poner en marcha otras estrategias que puedan concluir con el aprendizaje total de la tarea, retroalimentarse, enfatizar lo más valioso. Conciérne esencialmente para el ajuste de las actividades de enseñanza-aprendizaje, optimizar tiempos y recursos, buscar estrategias, etcétera. Para Antúnez (2009:5) *"asesorar supone, a la vez, un proceso de desarrollo personal y profesional para quienes participan en él, no sólo para las personas asesoradas, y una práctica muy efectiva para la formación de unas y otras. Además, debe estar orientado por los valores que resultan fundamentales para la vida armoniosa en común en las sociedades democráticas: libertad, respeto, justicia y equidad especialmente"*.

Coinciden algunos autores en que la evaluación formativa tiene que ser una retroalimentación continua ya sea, entre profesor-alumno, entre pares, profesores-evaluadores, profesores-dirección, el centro educativo con la administración y todos los cruces posibles. Para Casanova (2004:93) *"es el único medio de enmendar las disfunciones que surjan y de potenciar los factores para que surjan y de potenciar los factores positivos para que repercuta en el proceso global"*.

A la hora de analizar este tipo de evaluación Álvarez Méndez (2007:97) explica “en ese confuso paralelismo entre evaluación y examen, sin duda que la evaluación se devalúa y sale perdiendo: en claridad conceptual; en las prácticas que se hacen en su nombre; en su utilización para el control de los rendimientos de los alumnos; en las funciones tan ambiguas y contradictorias, y en los usos tan borrosos unos (selección) y tan preciosos otros, que de ella se hacen (aprobado/suspenso). También pierde en el poder formativo que conlleva”.

M. A. Casanova (2007)⁵¹ propone el siguiente modelo evaluador de evaluación formativa insertándolo en un paradigma cualitativo y con una metodología global poniendo más énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin descartar si fuera necesario instrumentos cuantitativos.



Figura: 3.10. Adaptado a partir de Casanova (2007:131). Metodología de la evaluación.

⁵¹ Puede consultarse el original en la novena edición de: Casanova, M.A. (2007). Manual de evaluación Educativa. Madrid: La Muralla.

c. *La función o finalidad sumativa o final*

“La evaluación sumativa tiene generalmente un carácter final. Esto quiere decir que se aplica al terminar un curso, un trimestre o un programa” (de la Orden, 1988:53).

Con ella, podremos establecer criterios valorativos del proceso acabado y así poder ajustarlos, continuar con ellos o descartar los que no sirvan. Está más relacionada con la aplicación de la evaluación de productos.

La evaluación sumativa es aquella que se realiza tras un periodo de aprendizaje. Su objetivo será informar y valorar sobre los avances en todos los ámbitos de los procesos terminados. Al mismo tiempo, de otorgar las credenciales que sean necesarias ya sea, a los profesores, maestros, alumnos, padres, institución, etc., asimismo, para la promoción, aceptación o rechazos de programas, etc., *“el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar”* (Stufflebeam y Shinkfield, 1989:175). La evaluación sumativa es útil sobre todo por los datos que aporta, verifica, comprueba, demuestra, etc. Los datos obtenidos de esta manera interesan a las administraciones. Indica de Bartolomé Cenzano (2014a:101) que, *“deberemos asumir la idea de que el examen no se produce un día concreto con un término señalado, sino que el examen es todo un proceso que comienza con el estudio y finaliza con la prueba de conocimientos”*.

En todo caso, para R. Carballo (1996:99) *“la evaluación sumativa también puede actuar como un factor de perfeccionamiento y mejora de la realidad objeto de evaluación, dado que la evaluación genera una tendencia a la adecuación de los procesos a los criterios evaluativos, determinando las características de los productos. Por tanto, en la medida en que tales criterios representen niveles satisfactorios de calidad, la evaluación sumativa, lo mismo que la formativa, se transforma en una poderosa palanca de optimización de los procesos y productos objeto de evaluación”*.

Expuesto lo anterior, especifica Casanova (1999:69) los pasos que se siguen al realizarla, con lo que se cuenta, cuándo se aplica, etc. Igualmente, para esta profesora la evaluación sumativa es: *“aquella que se aplica al final de un determinado proceso o periodo de tiempo. Su interés se centra en los resultados finales de un proceso o producto para decidir si el resultado es positivo o negativo, de acuerdo a un parámetro de referencia previamente establecido. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata y se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido”*. La evaluación interna y global de los centros no se fructifica para el día a día en el aula, ni para la toma de decisiones (Casanova, 2004).

La función formativa no tiene nada que ver con las calificaciones, con corregir y con medir. Y, la función sumativa no es solamente una evaluación producto. Los centros docentes, y todo el equipo que lo forman tienen que estar satisfechos con ambas evaluaciones, éstas deben permitir ofrecernos toda la información posible para la mejora en todos los procesos educativos. En

cualquier caso y como dice A. Menéndez (1997:30)⁵² *“el profesor que se empeña en explicar todo lo que sabe, ignora la finalidad formativa de los alumnos que se persigue con la enseñanza”*.

De la misma forma, si las finalidades de la evaluación están orientadas a la mejora éstas serán formativas, procesuales como las autoevaluaciones, etc. Si el modelo está encauzado al control la evaluación será encaminada a la auditoria. Igualmente, como el modelo orientado a la eficacia coexistirán con las evaluaciones finales y sumativas; para las certificaciones y acreditaciones son los modelos enfocados al reconocimiento y por último, los que integran componentes de diversos tipos como los modelos complejos. El inspector de educación I. Polo (2015:22) señala que *“la evaluación requiere del empleo de instrumentos que tengan en cuenta situaciones y contextos concretos reconocibles para el alumnado, que permitan a los sujetos demostrar su dominio y aplicación, y cuya administración resulte viable en tiempo y forma. Es preciso recordar que los criterios de evaluación nos darán la clave de cómo debo preguntar u observar en un instrumento, y serán los estándares los que nos ayudarán a observar de una manera concreta determinados aspectos de uno o varios criterios de evaluación”*.

Dicho lo cual, hay otras formas de interpretar las evaluaciones, por ejemplo si se tienen en cuenta las concepciones del aprendizaje, conforme a las teorías conductistas, pedagogía basada en los objetivos y una evaluación sumativa y las teorías basadas en el constructivismo, apoyada por la pedagogía que hace hincapié en los procesos, utilizaría una evaluación sumativa. Así, Córscico (1989:338): manifiesta: *“la evaluación no es un apéndice agregado a los procesos educativos, sino que por su papel orientador de planificadores, directivos, docentes y alumnos debe asumir el carácter de una actividad sistémica, plenamente integrada con la función educativa y que por tales razones debe ser continua y no meramente episódica”*.

No se puede desconocer que los que evalúan incluido los evaluadores internos no tienen el conocimiento exhaustivo de la cultura, costumbres, valores del evaluado y es complicado a partir de cualquier informe, rara vez los informes revelan cómo se negoció la evaluación (Stake, 2006). Dicen Torrance y Pryor (1998), que deben existir alternativas de aprendizaje y de evaluación dentro de las aulas, se deben poner el énfasis en los procesos de la comprensión de los aprendices no en los planes del evaluador.

No podemos dejar de tener en cuenta como dice Stake (2006:158) que la evaluación comprensiva, *“es útil en contextos de evaluación formativa cuando el personal necesita métodos más formales de supervisión del programa, cuando nadie está seguro de cuáles serán los próximos problemas. También ha resultado de utilidad para la evaluación sumativa cuando el público destinatario del estudio quiere conocer las actividades, las virtudes y los defectos de un programa, y cuando los evaluadores o las evaluadoras creen que es responsabilidad suya proporcionar una experiencia vicaria”*.

⁵² Menéndez Menéndez, A. "Sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (Breves apuntes con motivo de su XXV aniversario)". Introducción al Número 1 del Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid dedicado a "La vinculación del juez a la ley". Universidad Autónoma de Madrid/Boletín Oficial del Estado, Madrid, 1997, págs. 30-31.

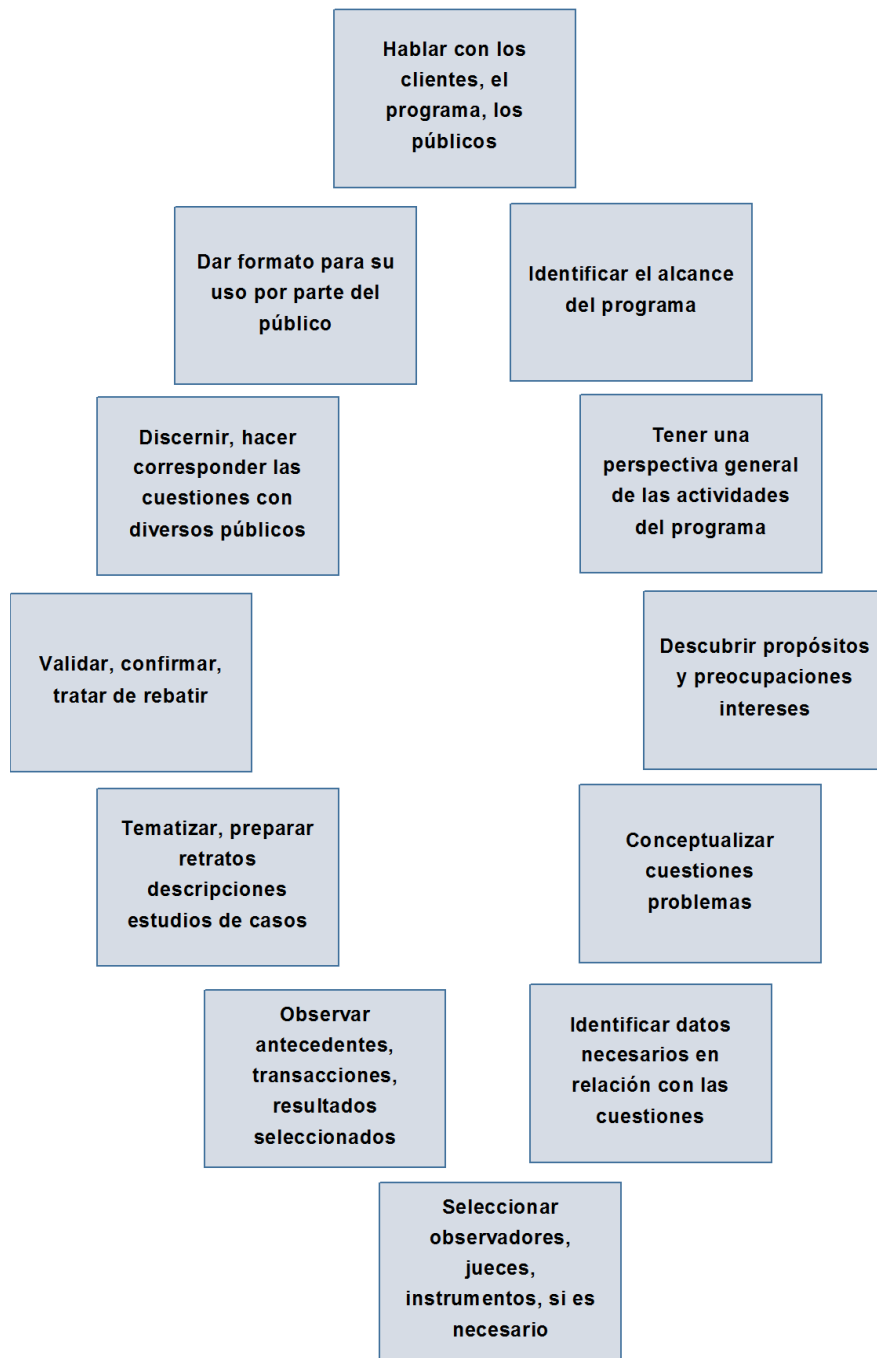


Figura: 3.11. Fuente: Stake (2006:160). El reloj comprensivo: acontecimientos destacados en una evaluación comprensiva.

La evaluación, en último término y en todas sus formas es apreciada por los alumnos como un examen que tienen que aprobar y que el maestro o profesor es el encargado de calificarle y ponerle una nota, en definitiva de aprobarle o suspenderle. Depende del docente proporcionar evaluaciones alternativas dependiendo del contexto, de sus estudiantes y de los objetivos planificados, eligiendo los instrumentos más adecuados para cada ocasión.

A modo de resumen, y teniendo en cuenta todo lo anterior, presentamos el siguiente cuadro con los momentos de la evaluación y su finalidad:

MOMENTOS Y FINALIDAD			
OBJETIVOS	¿QUÉ MOMENTO?	¿QUÉ FINALIDAD?	DECISIONES
Identificar características nivel previo; deficiencias individuales y de contexto; intereses, necesidades, expectativas, posibilidades y limitaciones; información cualitativa	INICIAL	DIAGNÓSTICA	Admisión Orientación Elección de grupos Adaptación Programa
Mejora individual Información sobre su progreso y al servicio de la práctica Identificar los puntos conflictivos del programa Retroalimentación Mejora y optimización	CONTINUA PROCESUAL	FORMATIVA	Adaptación de todas las actividades de enseñanza / aprendizaje: los recursos, tiempos, motivaciones, estrategias; Orientada a la mejora de la docencia... etc. Autoevaluación
Evaluar si se han conseguido los objetivos y necesidades, limitaciones, tanto los iniciales como los cambios de mejora Criterios valorativos: verifica comprueba y demuestra	FINAL	SUMATIVA	Certificación / Promoción Orientada a la eficacia Aceptación / rechazo de los programas Informativa para las administraciones

Tabla: 3.9. Elaboración propia. Momentos y finalidad de la evaluación.

Al hilo de lo anterior, Santos Guerra (2016:16) preguntando a diferentes docentes cual sería la función ideal que debería cumplir la evaluación, “[...] la respuesta casi unánime recoge finalidades como mejorar, comprender, motivar... A continuación pregunto cuál es la función más frecuente en la práctica de la evaluación que se realiza y, en este caso, la respuesta se centra en funciones como medir, clasificar, seleccionar, controlar... La pregunta que se desprende es la siguiente: ¿por qué no coinciden las funciones reales con las ideales?, ¿por qué no están más presentes en la práctica las finalidades que consideramos más positivas? [...] El problema surge a la hora de explicar el desajuste entre lo que debería ser y lo que es, entre lo deseable y lo real”.

3.2.3. Según extensión

“Si alguna característica tiene la evaluación moderna es la necesidad de utilizar una pluralidad de enfoques y el uso estratégico y combinado de diferentes aproximaciones evaluativas” (Mateo y Martínez, 2008b:35).

Señala Santos Guerra (1988:144) explica que: *“la evaluación (tanto la de carácter funcional como la investigadora) puede ser manejada para servir los intereses del evaluador ya que éste puede llamar «evaluación» a la operación que, puede evaluar aquello que le interese, en las formas y momentos que determine, con los instrumentos que considere oportunos y desde luego para utilizarla en los fines que su particular interpretación aconseje”.*

En atención a la extensión cabe clasificar que la evaluación es **parcial** y **global**.

a. La evaluación parcial, involucraría la valoración por separado de alguno, o varios de los componentes que forman el ámbito educativo. Sólo evaluando por ejemplo algún aspecto del centro; no utilizando todas las fuentes de información, analizando un determinado conflicto; que fuera llevada a cabo por una comisión o departamento, etc. Un ejemplo de este tipo sería hacer un estudio de la utilidad de los recursos del centro y de los espacios. *“La parcialidad suele ir acompañada de imprecisiones y de tergiversaciones” Santos Guerra (1988:146).*

b. La evaluación global, implicaría a todos los componentes del contexto educativo: alumnos, profesores y maestros, centro, programas, siendo conscientes que cualquier alteración de uno o varios de ellos repercuten en el resto. Es un proceso complejo y largo. Por consiguiente, esta evaluación hay que tenerla en cuenta holísticamente. En el ámbito de los alumnos englobaría la totalidad de las capacidades, los objetivos, criterios de evaluación, etc.

El proceso de la evaluación es influyente para la motivación del profesorado, al igual que los instrumentos que se apliquen, el momento elegido, etc. Millman y Darling-Hammond (1997:26) lo plantean en su manual para la evaluación del profesorado: *“el grado en el que se lograrán los propósitos de una organización a través de los procesos de evaluación elegidos dependerá del*

grado de fiabilidad y validez de los datos obtenidos—mediante el uso de unos métodos e instrumentos determinados—para los propósitos para los cuales se utilizan”.

3.2.4. Según agentes evaluadores

“Las evaluaciones internas son las realizadas por el personal del proyecto, incluso cuando es personal especial para la evaluación, es decir, incluso si son personas ajenas (externas) a la parte de producción/redacción/servicio del proyecto” [...] “Un evaluador externo es alguien que al menos no está en el proyecto o entre el personal del programa, o alguien —si es el caso de la evaluación del profesorado— que no sea el propio individuo a evaluar, ni alguno de su familia o personal” (Scriven, 1991:197,159).

Dependiendo directamente de los agentes evaluadores se establece la evaluación externa e interna.

La distinción entre evaluación interna y externa ha producido una extensa literatura durante muchos años (Scriven, 1967, 1991; Stufflebeam et al., 1971 y Nevo 1997). Todos estos autores coinciden en que deben ser evaluaciones complementarias y con retroalimentación directa.

Al abordar este apartado no podemos dejarnos atrás el punto de vista de nuestros autores nacionales como son Lukas y Santiago (2004:18), ellos opinan que la evaluación es: *“sólo un primer paso, una fotografía inicial que desvela el conjunto y cada una de las partes con cierta precisión. Muestra los contornos firmes y borrosos. Pero esta fotografía es incapaz de hablar por sí misma, es necesario saber verla, comprenderla e interpretarla, lo que exige la participación de la dirección y del profesorado del centro. Por ello, como se ha mencionado en diversas ocasiones, la confluencia de la evaluación interna y externa es una garantía para el mejor conocimiento de la realidad educativa del centro”.*

Aunque no existe una normativa sobre ello, habitualmente la evaluación interna suele estar relacionada con la evaluación formativa, la cual proporcionaría información para la mejora, mientras que la evaluación externa lo estaría con la evaluación sumativa que proporcionaría información para delimitar responsabilidades. Realmente lo importante es que se usen en cualquier entorno educativo (Nevo, 1997). Concretando, cabe registrar factores internos y externos y éstos inciden en la calidad educativa.

La evaluación interna y la externa **deben ser complementarias** por eso, debemos añadir un apunte más, con las indicaciones que hace (Mateo, 2000:190).

- La evaluación externa partirá de la documentación que genere la interna.
- En la evaluación interna deberá participar algún agente externo.
- Los informes de ambas se deben fusionar en uno sólo final aceptado en consenso.
- La participación de los agentes internos y externos debe ser equitativa participar en igualdad de condiciones en las propuestas de mejoras.

Sin olvidar, como dice Santos Guerra, (2016:18): “cuando una evaluación se realiza con dinero público es preciso garantizar la entrega de los informes a la comunidad. Porque, cuando el poder pretenda manipular los resultados, la comunidad podrá decir « ¡Alto! Yo tengo los informes». De ahí la importancia que tiene el hecho de que los evaluadores sean personas con independencia de criterio y auténtica posición ética respecto al uso de la evaluación”.

a. La evaluación interna

“La evaluación interna que realizan los centros por iniciativa propia y con la finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados” (Gairín, 1993:33).

Puede llevarla a cabo cualquier persona que pertenezca al ámbito del centro educativo que sea objeto de la evaluación: profesor/es, director, administrador, etc. La persona que habitualmente hace la evaluación interna conoce el contexto que tiene que evaluar, siendo un condicionante bueno que actuara por iniciativa propia. Tendríamos entonces un modelo de evaluación que no tiene asesoramiento externo, pues se planifica y ejecuta desde el propio centro. Pero en este tipo de evaluación también podemos encontrarnos con asesoramiento externo para ciertas fases de ella, en determinados aspectos técnicos que necesiten más rigor. El plan EVA⁵³, por ejemplo es un modelo formativo-externo que fortalece a la evaluación interna.

Según Estefanía Lera y López Martínez (2001:29) “los procesos específicos de evaluación interna, suponen uno de los caminos más idóneos para cambiar las actitudes que interactúan en los centros y que tan importantes son en lo educativo, este cambio de actitudes, no puede hacerse a través del Boletín oficial o por el control externo o interno que se pueda hacer de la institución, sino por verdaderos procesos de evaluación interna que pongan en común lo que se hace y sirvan para reflexionar y mejorar el trabajo”.

Es decir, la evaluación del centro tiene que presentar unos requisitos necesarios: que sea democrática; deseada; consensuada; rigurosa; objetiva; intencional y atemporal. Estos mismos autores la dividen en seis fases: previa o de preparación; de planificación y consenso; recogida de información necesaria para su ejecución; elaboración y publicación del informe; toma de decisiones para mejorar la práctica; metaevaluación, es decir, evaluación de la evaluación.

Por un lado, encontramos como ventajas que tiene cuenta tanto los resultados como el proceso, el contexto, tiene valor formativo, anima a la autorreflexión. Conoce su centro por lo tanto saca el máximo partido a sus recursos, diversificando esfuerzos y estrategias, valorando los objetivos propuestos, los conseguidos, y los que no han llegado a buen término. Potencia la cooperación entre todas las personas que integran el centro. Por otro lado, y en la mayoría de las investigaciones se da cuenta de ello, cabe apreciar que no hay tradición evaluadora, no se dedica el tiempo necesario, se crean innecesariamente envidias, se teme a la manipulación, etc.

⁵³ Plan EVA aplicado por la administración desde 1991 a 1996.

En la evaluación interna podríamos decir que encontramos tres momentos o que ésta depende en su proceso de los agentes que intervienen en el instante en que se realiza. Así, tenemos: autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación.

- **Autoevaluación**

La LOE en su título VI, establece: “... que las Administraciones educativas apoyaran y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos” (MEC, 2006).

La autoevaluación se la aplica uno mismo poniéndose en marcha un proceso autocrítico donde hasta los evaluadores evalúan su propio trabajo. La autoevaluación puede centrarse en partes concretas o totalmente. El propósito de esta forma de evaluación es tener localizados los errores de aprendizaje para poder tomar soluciones y establecer actividades hasta que se salven las diferencias. Se es consciente de las fortalezas y de las debilidades.

El éxito de la autoevaluación se centra en el compromiso que asumen todos los agentes educativos de la institución. La autoevaluación, vale para la toma de decisiones, sirve de base para la evaluación externa y por supuesto, para la mejora de la calidad de la enseñanza. Para llevarla a cabo, se puede utilizar una guía externa aunque hay que ser cauteloso con los instrumentos empleados y buscar los que más se ajusten. “*La autoevaluación es inevitable, cuando los estudiantes revisan su propio desarrollo e interpretación, cuando hay un componente reflexivo. Cuando se usan incidentes crítico, y siempre que se discuta valor añadido y progresión*” (Brown, 2010:31).

Ahora bien, institucionalmente el “Libro Blanco” elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1989:244), reconoce que los procesos de autoevaluación deben ser completados en cada plano en el que la evaluación se realiza por otros procesos de evaluación externa. Sólo la pluralidad de perspectivas y métodos puede asegurar la objetividad y riqueza necesarias para que la evaluación sea eficaz.

Al decir de Mateo (2000) una evaluación que no asigne los valores correspondientes no tiene validez, asimismo, si no deriva para acciones de mejora pierde toda credibilidad. Pero, uno de los indicios más significativos en los que se basa la autoevaluación es que tanto los maestros como las escuelas son continuamente autoevaluables y poseen la preparación y el discernimiento para detallar y examinar sus prácticas en un contexto relevante.

Dentro de este marco Simons (1981) advierte que aunque todavía no sea muy común ya que, se necesita tiempo para que nos habituemos a los informes y éstos se sepan interpretar, al mismo tiempo, que aprendemos a ser críticos con los datos que aporten.

La autoevaluación debería de ser algo intrínseco que se realizara automáticamente con naturalidad y periódicamente cómo se desarrolla cualquier otra actividad dentro del ámbito educativo. Para que fueran eficaces los centros deberían tener todo tipo de información. Y de esta forma, también lo entiende Tenbrink (1984:16) cuando expresa que: “... la divulgación de la idea de que se hace mal uso de los procedimientos de evaluación lleva a perder de vista el hecho de que la evaluación es una parte importante y fascinante de la actividad diaria del

profesor”. La autoevaluación debe implicar que los alumnos sepan apreciar que han hecho un ejercicio bueno, y que no dependa del momento, y así que le sirva para adquirir habilidades personales de evaluación (Boud, 1995; Brown, 2010).

Al respecto de la autoevaluación Velasco Guzmán (2000:104) hace esta propuesta: “*cualquier autoevaluación —en cualquier ámbito de la vida—, cuando se realiza con espíritu constructivo, se convierte en una actividad autoformativa y puede generar en quienes la realizan una profunda actitud positiva hacia la mejora, un reconocimiento humilde de los propios fallos y la aceptación de que existen también otras alternativas, algunas de las cuales pueden ser mejores*”. Es decir, las instituciones, los centros y sus agentes deberían de estar capacitados y preparados para autoevaluarse puesto que es una gran herramienta que recoge información.

- ***Heteroevaluación***

La aplican agentes externos al demandante de la evaluación. Se evalúa una actividad, proceso o producto. Es decir, unos evalúan a los otros, como por ejemplo, el profesor a sus alumnos, el consejo escolar al claustro de profesores, entre pares, etc. Es quizás la evaluación que más se practica y con mayor frecuencia se aplica. En ésta, todo se haya planificado, sólo se implementa y aplica el proceso evaluativo, realmente se dan respuestas a lo que se pregunta o se solicita.

- ***Coevaluación***

La premisa de la coevaluación o correulación «co-assesment»⁵⁴ es la participación en la misma de todos los compañeros, junto con el profesorado, que conlleve al aprendizaje a través de sus pares, con una participación activa, y mucha observación; los juicios emitidos serán siempre críticos pero constructivos que estén al servicio de la mejora, no debe confundirse con la autoevaluación. Es un tipo de evaluación que se caracteriza por los agentes que la llevan a cabo es decir, la evaluación por y entre ellos mismos, en grupos. Implica una situación evaluadora en la cual unos sujetos o grupos intercambian alternativamente sus roles de evaluadores y evaluados; también, es muy efectiva y aporta componentes nuevos y complementarios. Los procesos de coevaluación no deben estar destinados sólo a medir si se alcanzan los objetivos explícitos, sino a fijar competencias así, se enriquece el grupo y se obtiene una retroalimentación inmediata.

En definitiva, la autoevaluación implica compromiso, y en palabras de Shirley Jordan profesora de la Oxford Brookes University (2010:197) la autoevaluación tiene la ventaja desde la mirada del profesorado que “*los estudiantes comparten la responsabilidad de la evaluación y permanecen al tanto de lo que se les requiere*”.

⁵⁴ Véase: Sluijsmans, D., Dochy, F. & Moerkerke, G. (1998). Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment. *Learning Environments Research*, 1 (3). págs. 293-319.

b. La evaluación externa

“Exige que el sistema educativo proporcione la capacidad necesaria para responder a dichas demandas: A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas de accountability, tienen que aprender a hacer su trabajo de modo diferente y a reconstruir la organización de las escuelas sobre otros modos diferentes de hacer el trabajo. Si el público y los políticos quieren incrementar la atención sobre la calidad académica y resultados, el quid pro quo es invertir en el conocimiento y las destrezas necesarias para producirlo. Si los educadores quieren legitimidad, propósitos y credibilidad para su trabajo, el quid pro quo es aprender a hacer de modo diferente su trabajo y aceptar un nuevo modelo de accountability” (Elmore, 2002:5).

La evaluación externa se lleva a cabo habitualmente por agentes externos es decir, un evaluador que no tenga ninguna relación con el demandante de la evaluación y que sea contratado para esa función explícitamente. Los evaluadores externos tienen unos criterios independientemente de los resultados establecidos, no tienen dependencia afectiva y posibilitan la objetividad. También son utilizados por los Ministerios de educación, ya sea, utilizando evaluadores profesionales o a sus inspectores. *“Todo evaluando es débil y es fuerte en diversos sentidos y podemos ver lo suficiente de cada uno de ellos y exponerlo en nuestros informes” (Stake, 2006:232).*

Las evaluaciones externas de los centros escolares según Bolívar (1994b), son muy necesarias para legitimar la igualdad (misma calidad educativa) de los ciudadanos en la educación, sobre todo, cuando los centros estén descentralizados y tengan autonomía, para aportar los recursos y apoyos necesarios, ofreciendo un entorno educativo parecido sean centros públicos, privados o concertados. Además, para compensar -en la medida de lo posible- las desigualdades o diferencias sociales. Desarrollar y evaluar el currículum de modo autónomo al depender de cada contexto social, puede -en efecto- conllevar problemas de justicia/equidad (p.e. incremento de diferencias).

Explica Santos Guerra (1988:156) que en la evaluación externa solamente los que tienen una participación directa, es decir, los protagonistas son los que podrán dar validez y fiabilidad y utilizarla para los cambios que fueran precisos. Asimismo, opina que los evaluadores externos *“tengan “que ser asépticos o ejercer una neutralidad que ni es posible ni siquiera deseable. El evaluador no solamente mira, sino que busca. Y para ello, ha de interpretar. Y la interpretación necesita unos códigos estructurados en los ejes de una sólida teoría”.*

Las investigaciones realizadas han demostrado que la rendición de cuentas en las evaluaciones estandarizadas externas favorecen significativamente a los centros de zonas más desfavorecidas y a sus estudiantes con rendimientos más bajos (Hanushek y Woessmann, 2011; Hanushek, Linl, y Woessmann; Piopiunik et al.; Burgess et al.; Deming, Cohodes, Jennings, Jencks, 2013; Vigdor y Ahn 2014; Sanz y Alcañiz, 2015). Es por ello, que cada vez más a menudo se identifica también con el rendimiento de cuentas. Controlando en qué medida se han cumplido los objetivos propuestos y los resultados obtenidos. Se utiliza últimamente el término «accountability» para referirse a ella.

Para I. Polo (2015:28) *“se debe romper con la tradición de calificar sólo instrumentos de evaluación sin identificar la calificación de los estándares de aprendizaje. Es necesario recordar que el alumnado necesita información de su proceso de aprendizaje asociado al logro de diferentes estándares de aprendizaje, no de determinados instrumentos de evaluación”*.

La evaluación externa debe ser una herramienta más que facilite conocer las debilidades y fortalezas para favorecer la mejora interna, y así lo expresa Darling-Hammond (1994; 18,25) *“[...] si el propósito de una auténtica evaluación es poder realizar sus potencialidades como instrumento para el cambio escolar, entonces, las políticas deben promover evaluaciones como un vehículo para el desarrollo de los alumnos, de los profesores y del centro”*. [...] *“Cambiar las formas y formatos de evaluación sin cambiar los modos en que la evaluación es usada no cambiarán los resultados de la evaluación”*.

La evaluación de los centros y sistemas ha hecho generar la idea de que se conseguiría mejorar la calidad de la enseñanza, lo cierto, es que simplemente sirve para la creación de realidades como el funcionamiento de los centros y las reformas Bolívar (1994b, 2006) De la misma forma, el profesor Soler (1993) discute sin embargo que la evaluación externa no debe servir solamente para controlar, debe tenerse en cuenta cómo funciona, analizar los resultados, diagnosticar los problemas y ver la eficacia de los recursos utilizados.

El sistema educativo, debe ofrecer unos niveles de calidad educativa solidarios e imparciales para todos los ciudadanos. Sanz Labrador, I. y Alcañiz Miñano, V. (2015:15) consideran que *“la introducción de las evaluaciones externas y estandarizadas es una tendencia cada vez más presente en los sistemas educativos de los países más avanzados y tiene un efecto de mejora de los resultados académicos del alumnado, incidiendo positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuyendo a la mejora de las expectativas de acceder a estudios superiores, obtener un empleo y mejores salarios”*.

A estas reflexiones estratégicas, podemos agregar la que ofrece Nevo (1997:59,67) tras cuatro años de trabajo experimental en una escuela israelí, combinando la evaluación interna y externa fundamentándose, en las teorías de la evaluación educativa. Las lecciones aprendidas de la evaluación basada en el centro dieron lugar a estas sugerencias:

- Todos los agentes implicados en el centro educativo deben comprender el significado de la evaluación y la distinción de lo que es descripción y lo que es valoración o juicio.
- Los alumnos y sus rendimientos no deben ser el único objeto de la evaluación.
- Los resultados o impactos no deberían ser lo único a examinar cuando se evalúa un programa, un proyecto o cualquier otro objeto escolar.
- La evaluación del centro debe satisfacer tanto la función formativa como la sumativa, proporcionando información para la planificación y la mejora, así como para la certificación.

- No existe ninguna forma de juzgar la calidad global de un centro escolar, ni a sus profesores, alumnos, programas, etc., con un solo criterio, ni con combinación de otros, tampoco se necesita hacerlo así.
- Las necesidades de evaluación interna de un centro, garantizan mejores resultados si se atienden por un equipo de profesores y otros educadores que pertenezcan al mismo, que sea parte de su trabajo, se les dé el apropiado entrenamiento y asistencia técnica externa.
- Para llevar a cabo evaluaciones significativas es necesario utilizar instrumentos alternativos y métodos de investigación de las ciencias sociales y los campos relacionados adaptándolos a las necesidades del propio centro.
- La mejor manera de hacer la evaluación sigue siendo "Aprender haciendo"
- La evaluación interna es una condición previa de la evaluación externa útil.

El inspector I. Polo (2015:30) señala: *“nuestros instrumentos de evaluación se deben parecer a las pruebas de evaluación individualizada que se plantean desde las diferentes Administraciones Educativas. Este tipo de instrumentos se deben proponer integrados en las distintas unidades de programación. Sólo así conseguiremos un triple objetivo: (1) lograr un aprendizaje competencial en nuestro alumnado, (2) lograr que nuestro alumnado perciba las evaluaciones individualizadas como un instrumento más y similar a los que realiza habitualmente en clase en las distintas áreas, y (3) garantizar una calificación objetiva de los referentes de evaluación aplicados al alumnado”*.

Además, teniendo en cuenta el informe sobre la profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas ha detectado que: *“los docentes que expresan satisfacción con su profesión no necesariamente tienen una percepción positiva de la valoración que la sociedad hace de ella. Estas dos variables son independientes. A diferencia de su propia satisfacción profesional, la percepción que tienen los docentes de la forma en que la sociedad valora su profesión varía en función de su edad y género, ya que los jóvenes expresan una impresión más positiva que los restantes grupos. En lo que se refiere a los factores internos de los centros, la creencia de que la evaluación es un proceso significativo que conduce a mejores métodos de enseñanza es la variable que más afecta a la percepción que tiene el profesorado sobre las actitudes sociales ante su profesión”* (EACEA, 2015:14)⁵⁵.

Si la evaluación es realizada solamente por agentes externos tiende a fracasar ya que, no se comparten las visiones de todas las personas que componen la comunidad educativa. González y Ayarza (1997) lo expresan así, que todo proceso de evaluación institucional debe tener como requisito imprescindible la presencia y la participación de toda la comunidad educativa, además se la puede considerar como un instrumento que facilita la labor al docente y fomenta la innovación. Relacionado con los puntos anteriores Bolívar (1994a:918) recapitula y afirma: *“en*

⁵⁵ European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Consultado el 3 de septiembre de 2016. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17191.

estas coordinadas debido a la inevitable relación entre evaluación y control, percibida por los agentes educativos (particularmente por los profesores), apelar a la complementariedad de la “evaluación interna” o autoevaluación institucional, como formulan en sus declaraciones las propuestas oficiales de evaluación de centros, viene a ser una **práctica discursiva** (como estrategia política) para intentar disolver parte de este conflicto inicial y, al tiempo, dotar de una cierta legitimidad a los posteriores informes de evaluación, al tiempo que un mecanismo sutil de “interiorización” del control o asunción de culpabilidad de los previsibles fracasos”.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE), que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), da un impulso a la evaluación externa, España según los datos publicados por la (OCDE, 2013)⁵⁶, es de los países que menos hace uso de las rendiciones de cuentas para la mejora de los resultados de sus estudiantes.

USO DE LOS RESULTADOS PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS POR PAÍSES			
RESULTADOS PARA LA RENDICIÓN DE CUENTAS (USOS)	RECURSOS PARA LA MEJORA (USOS)		
		ALTO	MODERADO
	ALTO	Austria Chile	México Eslovaquia Suiza
	MODERADO	Bélgica (FL) Canadá, Israel, Corea Nueva Zelanda	República Checa, Francia, Hungría, Irlanda, Países Bajos, Polonia, Portugal
	BAJO	Dinamarca Islandia Noruega	Austria, Bélgica (Fr), Estonia, Finlandia, Luxemburgo, Italia, Eslovenia, España

Tabla: 3.10. Adaptado a partir de Synergies for Better Learning. Reviews of Evaluation And Assessment in Education (OECD, 2013:64). Uso de los resultados para la rendición de cuentas por países.

Efectivamente, es deseable la participación de los centros y de sus profesores, en el propio proceso de la planificación de la evaluación externa, para no convertirse la misma, exclusivamente en receptor de la información de los resultados que arroja. En definitiva, una

⁵⁶ Cuadro adaptado con traducción propia. El informe original puede consultarse en: OECD (2013): Synergies for Better Learning. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris. Disponible en: http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf.

evaluación externa, que sea útil en promover el desarrollo y la mejora interna de los centros educativos y la de todos sus profesores y estudiantes. La llevanza del estudiante de un portafolio docente podría constituir una herramienta interesante para evaluar con mayor objetividad su trayectoria en el aprendizaje. Utilizando las técnicas que comentaremos en el bloque cuatro, como por ejemplo ir registrando y documentando las actividades, de los diferentes profesores o por materias; el contexto y las dificultades; en cada sección incluir los comentarios o evaluaciones hechas por los compañeros, con la intención de poder compartirlas, reflexionar sobre las mismas, para que repercuta en una práctica, formativa, sumativa y autoevaluativa. El portafolio debe ser una herramienta viva y activa que genere una buena predisposición a todos los actores: estudiantes, profesores, directores, y evaluadores⁵⁷.

3.2.5. Según momentos de aplicación

“No debemos ignorar el acto de poder que supone la asignación de valor sobre las cosas, los hechos o las intervenciones. La evaluación legítima el valor de ciertos aprendizajes frente a otros y les otorga reconocimiento social y educativo”. (Mateo y Martínez, 2008b:150).

Si atendemos a su temporalización y preguntamos en qué momento del proceso educativo podemos aplicar la evaluación diferenciamos tres posibilidades: **inicial, procesual y final**.

▪ *Evaluación inicial*

Como claramente dice su enunciado se realizará al inicio del curso o la implantación de cualquier programa educativo, apertura de centros, etc. Se recogen todos los datos con los que se parte, objetivos, metas y propuestas para detectar la situación con la que se comienza. Tiene primordialmente una función diagnóstica siendo muy útil para detectar ya sean, los conocimientos, competencias, habilidades previas de los alumnos, programas, etc. Así, con los conocimientos previos de cada singularidad se podrán ir regularizando y adaptándose a cada necesidad, es decir, con los resultados aportados y su evolución dan lugar a la reflexión y al análisis, debiendo generarse políticas de mejora y ofrecer los apoyos o medidas que sean necesarios.

⁵⁷ Hernández Morante, A.M^a. (2015), pone a su disposición en su blog, un ejemplo del portafolio de sus alumnos. Su estructura y fases sería la siguiente: “El portafolio, tendría cuatro **secciones** bien diferenciadas. Una sección, sería una guía o índice de contenidos. Para que pudieran seleccionar rápidamente ¿qué quieren realizar? Otra sección, donde aparecerán los motivos por los cuáles realizamos un tema dentro del área. Sería la parte inicial del tema, el comienzo, los primeros pasos en el tema. Una tercera sección, donde estarían todos los documentos, tanto de teoría, como de práctica relacionados con el tema a tratar y con las creaciones de nuestro alumnado, siendo este apartado último, lo que nos servirá para la evaluación del aprendizaje de nuestro alumnado. Finalmente una sección que servirá de clausura, donde podemos sintetizar el aprendizaje realizado. Se necesitaría la realización al menos de las siguientes cuatro **fases** en el portafolio: 1ª Fase. La de Recogida de Evidencias. Toda la parte teórica del tema, tanto la que se refiere a los contenidos, como a las tareas realizadas en clase o fuera de ella, como a los distintos documentos que hayamos utilizado en diferentes soportes, relacionados con el tema. 2º Fase. Selección de Evidencias. Como la palabra indica, se trata de seleccionar aquello que mejor representa el trabajo realizado, teniendo en cuenta que todos quieren ver alguna vez sus trabajos publicados y que lo que publiquemos representará después nuestro trabajo y será evaluado. 3ª Fase. Reflexión de las evidencias. No podemos olvidar lo importante que es hacer una reflexión en el portafolio de todo lo que vamos a publicar. 4ª Fase. Publicación en el portafolio”. Hernández Morante, A.M^a. (2015). El portafolio de mi alumnado -BLOG, 24 de abril de 2015. Consultado el 30 de octubre de 2016. Disponible en: <https://amhm45.wordpress.com/2015/04/24/el-portafolio-de-mi-alumnado/>.

- ***Evaluación procesual***

Se realiza durante el proceso evaluativo, la información de los datos se recogen de una manera fiel sistemática y continuada durante el tiempo que se hubiera establecido para conseguir los objetivos propuestos, sea un programa educativo, procesos de aprendizaje de los alumnos, la eficacia de los profesores, etc., durante el mismo, se puede modificar y hacer las mejoras oportunas. La evaluación procesual es vital si se quieren tomar decisiones adecuadas y oportunas conducentes a mejorar los resultados. La evaluación procesual va claramente de la mano de la evaluación formativa. Esta evaluación nunca debe servir para calificar, debe entenderse como evaluación reguladora.

- ***Evaluación final***

Se recogen los datos y se valoran al final de cada periodo, sea final de ciclo, un programa, etapa educativa, etc. Debe servir para reflexionar sobre dónde se cotejan los resultados, que podrán tener función formativa si siguen una continuación de aprendizaje, etapa, etc. o función sumativa si se ha clausurado el proyecto para la obtención de la acreditación, certificación, etcétera. Analizando lo que dice Barlow (1992) el rol de los procesos durante la evaluación es relevante, es donde se implanta una rutina entre los destinatarios, las etapas, los modos y funciones, etc., esto implica también, que debemos considerar “algunos axiomas de la evaluación educativa” pues no se pueden evaluar realidades que son diferentes o totalmente desconocidas. Una evaluación no es posible si no se cuenta con los medios para discernir todos los aspectos que implica la educación, cada evaluador porta un modelo sea explícito o implícito de evaluación, los criterios siempre deben proponer expectativas sean negativas o positivas sobre los resultados esperados, toda evaluación se refiere a normas o criterios preconstruidos o erigidos durante todo el proceso de la evaluación, dichos criterios deberían ser comunes a ambas partes por lo menos inicialmente. *“Los criterios que se aplican para la evaluación no siempre se ajustan a patrones rigurosamente elaborados. Y así, una reforma puede considerarse «buena» porque aumenta el número de los conocimientos de los alumnos, un centro puede etiquetarse como «estupendo» porque aprueba la selectividad un porcentaje alto de alumnos presentados y un alumno es considerado «excelente» porque ha contestado correctamente una prueba objetiva”* (Santos Guerra, 1988:144).

Así Gibbs (2010:68) argumenta que la evaluación debe tener los siguientes principios:

- ⇒ *Proporcionar tiempo y atención de los estudiantes.*
- ⇒ *Generar una actividad de aprendizaje apropiada*
- ⇒ *Proporcionar un feedback a tiempo al que presten atención a los estudiantes.*
- ⇒ *Ayudar a los estudiantes a asumir los estándares de la disciplina y las nociones de calidad.*
- ⇒ *En la corrección, generar calificaciones que permitan distinguir entre estudiantes aptos y no aptos.*
- ⇒ *Asegurar la calidad proporcionando pruebas para otros agentes externos con el fin de dotarles de información suficiente para elaborar los estándares del curso.*

3.2.6. Basada en la calidad, equidad y la justicia

“En el seno de una sociedad liberal, democrática y plural, los valores y los propósitos de la evaluación de las políticas educativas han de ser múltiples y, por consiguiente, sensibles a la diversidad de contextos, sujetos, acciones y finalidades. En la medida en que se asuma, sin embargo, que la educación pertenece de lleno al universo de los derechos básicos que han de garantizarse equitativamente a todas las personas y, asimismo, que en ello tienen mucho que ver las políticas educativas, es comprensible y justo insertar bajo ese paraguas la evaluación que de ellas pueda y deba llevarse a cabo” (Escudero Muñoz, 2010b:9).

El acceso a una buena enseñanza es inherente al derecho fundamental contemplado en el artículo 27 de la CE, «el derecho a la educación» obviamente, debemos de exigir que se produzca una evaluación de calidad con equidad y justicia. Para ello, como bien dice Escudero Muñoz (2010:8b) debe ser orientada *“como una investigación práctica y aplicada que documenta y analiza políticas, prácticas y resultados educativos de acuerdo con valores de justicia social, ética y democracia, conectando, por lo tanto, con el cambio social y educativo y con la mejora. [...] una evaluación transversal y democrática de todo el sistema escolar [...] destacando cuatro ámbitos preferentes a los que habría de responder una buena política pública de evaluación: las decisiones sociopolíticas y las reformas, los aprendizajes imprescindibles en la educación obligatoria, las relaciones entre la administración, los centros y el profesorado, y sus alianzas con las familias, la comunidad y las redes de centros y profesionales”*.



Figura: 3.12. Elaboración propia. Evaluación basada en la equidad, en la calidad y la justicia.

Este tipo de evaluación sería deseable, pero antes de continuar habría que alertar de la politización de la misma y de los efectos perversos que podría derivarse de una evaluación encubierta, por su contenido más político que por la llevanza a cabo de la misma. Ya que, los estudiantes y los profesores perciben su aprendizaje y su enseñanza respectivamente, dependiendo de la forma que se le evalúa.

Pero en realidad, ¿cómo se evalúa al alumno? Santos Guerra (1988:145) dice que “*se le examina siguiendo una temporalización determinada. Se le dan los resultados, prácticamente inapelables y, en general, se le considera único responsable de los mismos*”. Así, para este autor existe en la evaluación educativa una patología general e injusta, que se agrava por la apariencia de rigor científico, creando desigualdad, al no contemplar condiciones naturales y contextuales, argumentando que es muy socorrido el uso de la evaluación «suficiente» y «satisfactoria» y la comparación con sus pares y por ende continua utilizándolo como “*criterio referencial fáctico la consecución de unos conocimientos mínimos (será el profesor quien lo compruebe según sus particulares criterios). [...] partir de situaciones desiguales y pretender comparar los resultados utilizando los mismo raseros es una forma radicalmente injusta de ejercitar una aparente justicia*”.

1) Evaluación Auténtica

Lo que proporciona este tipo de evaluación es flexibilidad de las tareas, es decir, se aprende dependiendo de las aptitudes y los intereses. Se tienen en cuenta las debilidades y las fortalezas. Las tareas son evaluadas en su contexto, permitiendo líneas de investigación propias. Esto permite que se desplieguen habilidades metacognitivas y la solución a los problemas en diferentes instrumentos adaptándose al contexto y a situaciones reales de la vida. Esto posibilita una interacción directa entre el profesor y sus alumnos. La evaluación será prefijada y los objetivos estarán claramente definidos (Wiggins 1989 Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L.1992; Darling-Hammond, Aneess & Falk, 1995; Darling-Hammond y Snyder, 2000; Darling-Hammond, 2001; Gulikers, Bastiaens y Kirschner; 2004; Díaz Barriga y Barroso; Vu y Dall’Alba, 2014; Hernando, 2015)⁵⁸. “*Demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales*” (Herman, Aschbacher & Winters, 1992:2).

Para Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004:69) la evaluación auténtica sería “*una valoración que obliga a los estudiantes a utilizar las mismas competencias, o combinaciones de*

⁵⁸ Véanse las siguientes publicaciones: Boix Mansilla, V. Anthony Jackson, A. (2011). *Educating for a Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society, New York. Consultado el 3 de febrero de 2016. Disponible en: <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>; Claxton, G. et al. (2011). *the Learning Powered School*. Pioneering 21st Century Education. TLO Limited, Bristol. Resumen disponible en: http://www.tloftd.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/TheLearningPoweredSchool_Extract_TLOLimited_2011.pdf; OECD (2006). *Think Scenarios*. Rethink Education. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/thinkscenariosrethinkeducation.htm> OECD, (2013). *Teachers for the 21st Century*. Using Evaluation to Improve Teaching. OECD Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>; Patton, A. (2012). *Work that Matters*. The Teacher's Guide to Project-Based Learning. Paul Hamlyn Foundation. Disponible en: <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Teacher's%20Guide%20to%20Project-based%20Learning.pdf>.

conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para aplicar en la situación de criterio en la vida profesional”.

En ese mismo sentido ha escrito Hernando (2015:103): “la evaluación auténtica del aprendizaje es una evaluación que comunica, que no esconde y que no espera medir ni calificar experiencias que están fuera del alcance de los alumnos, o que no se han practicado con anterioridad. La evaluación auténtica está al servicio del aprendizaje. Comunicar y compartir los criterios de evaluación es una de las prácticas más útiles para implicar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, estimulando su autonomía y responsabilidad y convirtiéndoles en los principales protagonistas. Si queremos que los alumnos sean conscientes y responsables de su aprendizaje, es necesario compartir con ellos los logros que se esperan en cada actividad”

EL APRENDIZAJE INTELIGENTE

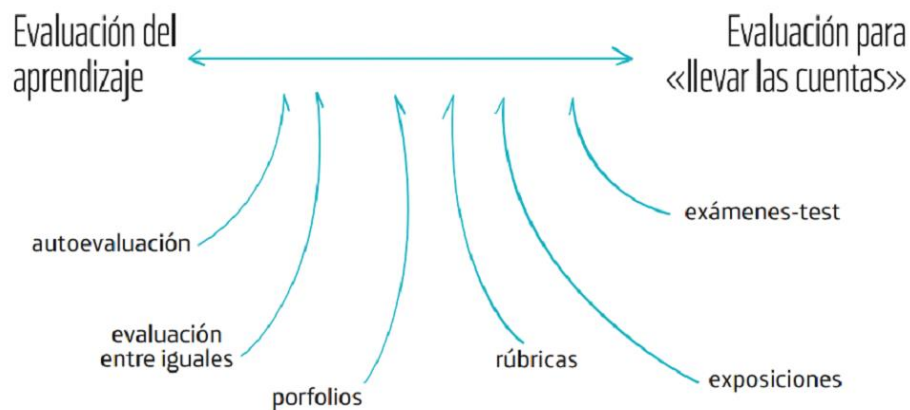


Figura: 3.13. Fuente: Hernando (2015:104). Evaluación auténtica.

2) Evaluación Inclusiva

La mayoría de los autores defienden que no puede existir una evaluación si la misma no es inclusiva, si no se conoce las características de todos los alumnos de su aula y las particularidades de los estudiantes con necesidades específicas. Debe ser una evaluación flexible, continuada y formativa más que cuantitativa, sin burocracia para que sea práctica, añadiendo competencias transversales, potenciando la autoevaluación, para que los propios estudiantes valoren sus avances en el aprendizaje. Debe implicarse activamente la familia, los docentes, los pares y los demás alumnos del centro, luchando entre todos para erradicar las desigualdades dentro del aula, el centro y la sociedad, ya que como se ha apuntado con anterioridad, **no hay equidad, sin una educación de calidad para cada uno de los estudiantes que integran la clase** (Mertens, 1999; Ainscow, 2001; Arnaiz Sánchez; Mertens,

2003; Gento Palacios, 2006; Watkins, Carnell y Lodge, 2007; Echeita; Arnaiz Sánchez et al., Pérez Camarero, P. 2008; González Ramírez, 2010; Goodwin,; Murillo y Duk, 2012).

Para la profesora de la Universidad de Sevilla T. González Ramírez (2010:28) “La evaluación por sí misma no es garantía de calidad. Es necesario establecer el nexo entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el evaluativo y el de toma de decisiones. Solo cuando el proceso evaluativo alimenta y se alimenta del de enseñanza-aprendizaje y cuando la información evaluativa que se va generando surte los planes estratégicos de centro se garantiza mínimamente la conducción correcta de los procesos de calidad” y propone el siguiente esquema para una Evaluación de Centros Inclusivos en el marco de una cultura inclusiva:



Figura: 3.14. Fuente: González Ramírez (2010:26). Evaluación de centros inclusivos.

Escudero Muñoz, (2009:117) propone un mapa conceptual con tres ejes vertebradores y en cada uno de ellos integran sus propios elementos. “El primero se refiere al alumnado al que van destinados los programas o medidas de atención (diversificación curricular, iniciación profesional o garantía social, talleres, etc.), las perspectivas teóricas en las que se basan el currículo (contenidos y aprendizajes a desarrollar), procesos de enseñanza (metodologías, recursos didácticos y relaciones pedagógicas), criterios y procedimientos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes del alumnado. [...] El segundo eje alude a los centros escolares (u otras instituciones) y al profesorado u otros agentes implicados. [...] El tercero, finalmente, incluye posibles relaciones, alianzas, redes de centros, profesorado, familias, otros agentes sociales y comunitarios, servicios y empresas, concertadas y organizadas para lograr el objetivo de garantizar al alumnado en riesgo vínculos y redes de apoyo”.

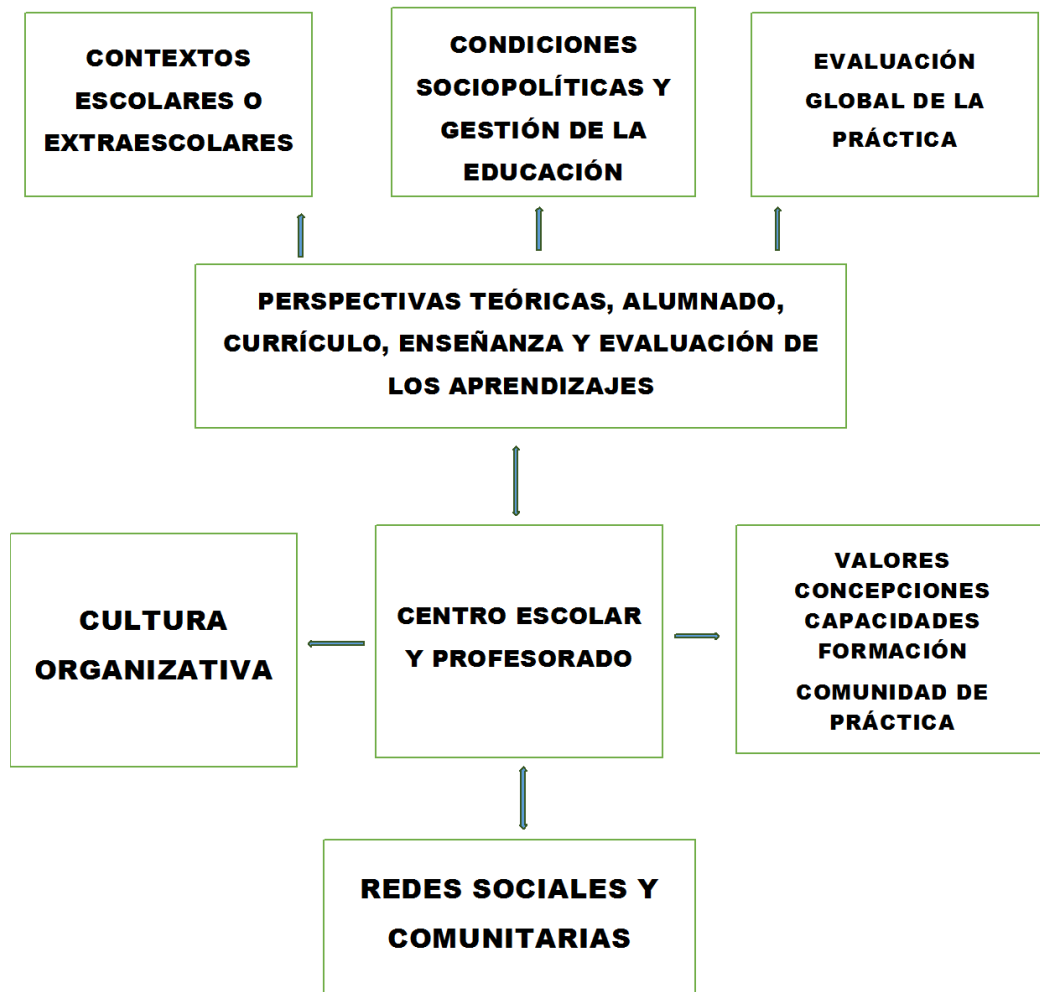


Figura: 3.15. Fuente: Escudero Muñoz (2009:118). Dimensiones de una buena práctica con el alumnado en riesgo de exclusión.

3) Evaluación Democrática/Deliberativa

La democracia deliberativa⁵⁹ pretende dar respuestas a los problemas y consensuar entre los gobernantes y los gobernados, y que estos últimos puedan formar parte de la toma de decisiones, todo ello teniendo en cuenta las opiniones y diferencias de los otros. Nos parece apropiado definir lo que significa «deliberar»: palabra que procede del latín «deliberāre». *“Considerar atenta y detenidamente el pro y el contra de los motivos de una decisión, antes de*

⁵⁹ Véanse: Jürgen Habermas (2005). Tres modelos de democracia sobre el concepto de una política deliberativa. Polis. *Revista Latinoamericana*. V. 10. consultado el 1 enero 2014. Disponible en: <http://polis.revues.org/7473>; DOI: 10.4000/polis.7473; también por su interés: Pérez Camarero, P. (2008). Entre lo políticamente correcto y lo etnocéntrico latente. Los prejuicios de los futuros maestros respecto a la educación intercultural. En: Pilar Pérez Camarero, Estefanía Sanz y Pablo Romero. *Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales*. (Págs. 429-444). Madrid. Editorial Accem.

adoptarla, y la razón o sin razón de los votos antes de emitirlos. Resolver algo con premeditación” (RAE)⁶⁰.

El enfoque de la evaluación democrática, como anteriormente hemos hecho alusión a ella, se promovió en los años 70 del siglo XX en los Estados Unidos en plena luchas sociales y reivindicativas y su abanderado fue B. McDonald que planteó un cambio en la forma de evaluar el «Proyecto de Currículo en Humanidades de Lawrence Stenhouse»⁶¹ buscando ofrecer información y alternativas que facilitarían la evaluación y en este contexto publicó en 1974 su artículo «Evaluation and the control of education»⁶² en él diferenciaba tres tipos de evaluación: burocrática; autocrática y democrática. R. Stake (2006:281) afirmaba que “en esta versión temprana de la evaluación democrática se partía del supuesto de que lo único investido de poder debía ser “el pueblo” y que el evaluador debía estar a sus servicio”.

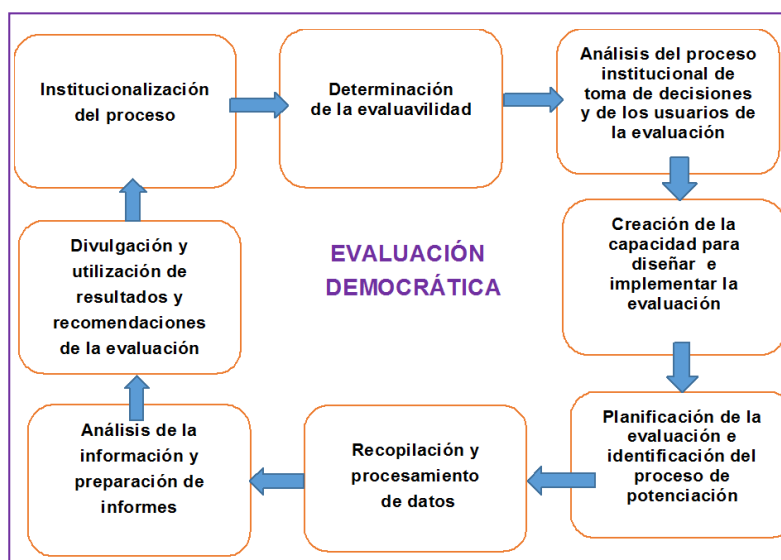


Figura: 3.16. Elaboración propia. Adaptado a partir de Segone (1998)⁶³. El proceso de la evaluación democrática.

Investigadores como House y Howe (2001:146), hacen hincapié en que los intereses deben ser auténticos, es decir, la evaluación no es un cajón de sastre donde se recoge todo para estos autores la evaluación democrática es “un procedimiento para determinar valores, que son emergentes y se transforman a través de procesos deliberativos en descubrimientos de la evaluación”. Ciertamente determina Álvarez Méndez, J. M. (2008:13) que esta forma de evaluar “alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la

⁶⁰ RAE. El Diccionario de la lengua española es la obra lexicográfica de referencia de la Academia. La vigesimotercera edición, publicada en octubre de 2014 como colofón de las conmemoraciones del tricentenario de la Academia, es fruto de la colaboración de las veintidós corporaciones integradas en la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=C7FSCvplC7Hw43j>.

⁶¹ Para saber más puede consultarse en: Stenhouse, L. (1983). *Curriculum Research and the art of the teacher. Authority, Education and Emancipation*. Londres: Heinemann.

⁶² Puede consultarse el original en: Macdonald, Barry (1974). *Evaluation and the Control of Education*. In: *Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control*. CARE, UEA.

⁶³ Puede consultarse y está disponible en: <http://preval.org/documentos/00555.pdf>,

evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos «que responden», sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan”. Efectivamente, las características comunes de este tipo de evaluación serían que ningún alumno se quede fuera de la evaluación, es por tanto que la misma debe tener inclusión, diálogo y deliberación. Y es, desde los propios centros y las aulas donde se tiene que fomentar los valores democráticos⁶⁴, enseñarles a ser críticos y fomentando el empoderamiento de los estudiantes (Stake, 1975; Gutmann y Thompson, 1996; Sessone, 1998; House, 1999; Stake, 2000; House y Howe, 2000 y 2001, Escudero, 2003; Martín, 2005, Stake, 2006, Escudero Muñoz, 2010b). Es dentro de las aulas donde tiene sentido el rol del evaluador que haría de coach o guía de la misma ya que, “los evaluadores deben ser defensores de la democracia y del interés público” aunque sigue estando al servicio de los gobiernos y los intereses mercantilistas, sobre todo en las épocas de crisis como la actual House y Howe (2001:138). Y como muchos piensan con los nuevos «planes de Bolonia», la educación al servicio de las empresas.

El evaluador tiene que recoger explícitamente los intereses de los participantes y representarlos con justicia. Asimismo, como facilitarles el diálogo y la deliberación. “Los evaluadores tienen una responsabilidad fiduciaria con respecto a los participantes en las evaluaciones y al público en general sobre la utilización de sus conocimientos y destrezas para favorecer el bien público y comunicar sus hallazgos de forma inteligible” (House y Howe, 2001:183).

Dice Santos Guerra (1988:155) que “un modelo de evaluación democrático supone que los interesados manejan la evaluación. Deciden sobre ello, y ellos son los que dicen lo que piensan, los que analizan lo que hacen. [...] Sólo la evaluación democrática puede propiciar un cambio en profundidad”.

4) Evaluación Participativa

El punto de partida que tomamos para este tipo de evaluación es el de las aportaciones de P. Freire (2005) y su defensa de las injusticias, y de los enfoques de la «Investigación-Acción» buscando empoderar a los estudiantes para que ellos sean los líderes de los cambios. Los protagonistas de este tipo de evaluación están en los actores implicados en la misma y en su participación activa. También es conocida como evaluación colaborativa. Para Stake (2006:93) “la colaboración directa con los actores implicados hace que la evaluación resulte más relevante para las cuestiones humanas del programa. Además, el hecho de que esos mismos

⁶⁴ Este enfoque podría interpretarse conforme a lo que dispone el art. 27.2 de la CE “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia a los derechos y libertades fundamentales”. De este mismo parecer es el profesor L. Cotino al exponer que: “[...] Quien recibe una educación en y de los derechos y los principios democráticos adquiere y potencia su capacidad natural para el ejercicio de las libertades. Una educación dirigida hacia el ejercicio de las libertades públicas y la participación democrática genera una sociedad democrática madura y consolidada” Cotino, L. (2000:217 y ss). La Libertad del estudiante: derechos, libertades, deberes y responsabilidades del alumnado. En L. Cotino Hueso (Coord), *Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza: análisis jurídico-práctico a la luz de las exigencias constitucionales*: Valencia: Generalitat Valenciana. (pp. 211-283). Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: http://documentostics.com/component?option=com_docman/task/doc_view/gid,1294/.

actores implicados participen en la realización de la evaluación ayuda a reforzar su posición, a darles poder, a poner de relieve sus problemas y a dotarlos de respeto”.

Las características de esta evaluación coinciden algunos de los elementos con los otros tipos de evaluación esencialmente entre otros son: procesos de colaboración; promueve el trabajo en equipo, diseño y métodos múltiples; flexibilidad; mejora los programas y el aprendizaje, no solamente del estudiante de toda la organización. Aumenta las satisfacciones personales creando un clima de confianza. Los datos que se obtienen están basados en la realidad, posibilitando el pensamiento crítico. Y como ha escrito Núñez López (2015:140) *“las evaluaciones participativas son espacios de creación de conocimientos, de generación de aprendizajes de las personas y de las organizaciones involucradas”.*

El evaluador no tiene por qué ser el experto puede ser el “guía” o el facilitador, un profesional reflexivo. La evaluación que se utiliza es grupal, por pares, y la propia autoevaluación, siendo participativa, con opinión de todos, reflexiva y práctica. Además, del empoderamiento de docentes y alumnos (Freire, 1970,2005; Fals-Borda, 1987; Hall, 1981 Cousins y Withmore, 1994, 1998; Bradley Cousins; Whitmore, 1998; Weaver y Cousins, 2004; Satke, 2006; Casanova, 2007; Álvarez Méndez, 2008; Escudero Muñoz, 2010 Carden y Alkin, 2012; Úcar, 2012; Úcar, Heras, y Soler, 2014). En consecuencia, el empoderamiento de los estudiantes, puede ser trampolín para su transformación no solamente personal, al conocer mejor y valorar su propio aprendizaje, también influirá en su contexto familiar y social.

Podemos entender la enseñanza y el aprendizaje desde la evaluación, como propone Álvarez Méndez (2008:80) *“si se acepta que el poder intelectual del sujeto que aprende es por naturaleza activo, dinámico, la comprensión debe participar igualmente de la actividad del mismo. Es el sentido profundo que tiene la idea de la construcción del conocimiento, que siempre será activa, participada, social, características que justifican el diálogo, por más que el acto de aprender corresponda responsablemente al propio sujeto que desea y decide aprender”.* La investigación llevada a cabo en 2014 en distintas universidades españolas realizada por los investigadores X. Úcar, P. Heras, P. Soler⁶⁵, confirmaron entre otras conclusiones que se cumplían las tres justificaciones de participación en la evaluación participativa que propusieron L. Weaver y B. Cousins (2004): a) pragmática; b) política; c) epistemológica, es decir, que consideran que este tipo de evaluación de participación facilita el empoderamiento, la justicia social y el conocimiento.

Por ende, como bien dice Escudero Muñoz (2010b:25), como *“no se trata sólo de procurar la participación en la generación y deliberación sobre los resultados, sino también activar colaboración y corresponsabilidades para acometer cambios, promover innovaciones, profundizar en los compromisos que hagan posible la comprensión situada de la educación y la transformación de las ideas, las relaciones y las prácticas que sean necesarias de acuerdo con sistemas de valores justos, éticos y democráticos”.*

⁶⁵ Las conclusiones de este estudio está disponible en: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/838/820.

5) Evaluación Sensible

Teniendo en cuenta que más que una evaluación es una metodología difícil de medir, este término de evaluación sensible es joven aún, surge a principios del siglo XXI, en Estados Unidos. Buscando empatizar con una sociedad globalizada, la cultura de los alumnos y de su contexto (raza, religión, costumbres, etc.). El docente debe empatizar con sus estudiantes y con su cultura, los alumnos deben ser tratados con respeto y dignidad. Los profesores deben sentir el centro y su aula como suyos, ser pacientes y comprensivos; buscar que sus alumnos se involucren en todo el proceso de la evaluación e incluso reconstruirla si fuera necesario. La evaluación debe ser útil en definitiva para los alumnos, el docente el centro y la sociedad (Hood, 1998; Hopson, 2000; Frierson, Hood y Huges, 2002; Thomas y Stevens, 2004; Thomas, 2004, Escudero Muñoz, 2010b). No hay que olvidar que los maestros y profesores, tienen sus propias características personales (risueño, malhumorado, brillante, con tacto, sin tacto, parlanchín, serio, poco empático, etc.) también son personas, con sus aciertos y sus errores, y su profesión no es una tarea nada sencilla y como así lo expone Sauders, (2002:6)⁶⁶ *“la enseñanza es una actividad enormemente compleja y especializada. Es, al mismo tiempo, ciencia y arte; requiere erudición, investigación crítica rigurosa, creación colectiva de saber educativo de acuerdo con las normas colegiales y comunitarias, e intuición, imaginación, improvisación, además de decisiones, imprevisibles, instintivas e idiosincrásicas que más de un autor ha relacionado con las artes interpretativas”*. El tacto pedagógico como diría Van Manen (1995), distingue las siguientes capacidades en los maestros entre otras: capacidad de sensibilidad, capacidad de interpretar, capacidad de saber estar y equilibrio y capacidad de intuición.

Ahora bien, para Day (2007:99) *“todos los docentes estarían dispuestos a reivindicar el “tacto” como algo fundamental en su trabajo. Sin embargo, no se enseña ni puede conseguirse con facilidad y requiere utilizar cantidades inmensas de energía intelectual, emocional con la gente y en la inmediatez de las aulas”*. Si se participa en cualquier evaluación, los actores implicados refuerza su posición en cualquiera de los roles en los que participe. Pero advierte Palmer, (1998:52) *“cuándo nos distanciamos de algo, se convierte en objeto; cuando se convierte en objeto, deja de tener vida; cuando no tiene vida, no puede tocarnos ni transformarnos, por lo que nuestro conocimiento permanece puro”*. Es decir, para evaluar hay que estar, conocer, comprender, facilitar, fomentar, fortalecer, etc. la cuestión que se plantea, es como llevar a cabo una evaluación que logre estar al alcance de las necesidades de todos y cada uno tanto alumnos como profesorado y que sea del agrado de todos.

6) Evaluación Crítica

Como reflexionaremos en más de una ocasión a lo largo de este trabajo, la evaluación debe estar al servicio de la mejora, y de transformación de todos (alumnos, profesores, directores, familia, gobernantes, etc.). Poseer una valoración crítica que sea éticamente correcta, justa y de equidad no es tan sencillo, entra en juego intereses que en ocasiones, va en contra de los resultados y de

⁶⁶ Paper Presented to the Canternet Conference, 6, July 2002: Sauders, L. (2002). *What is Research Good for? Supporting Integrity, Intuition and improvisation in Teaching.*

los aprendizajes. Igualmente que la evaluación participativa nació en los 70 del siglo XX una corriente crítica al frente de ellas Freire, 1970, Giroux 1994; McLaren 1997 entre otros, que ven la oportunidad de que la evaluación esté al servicio de los estudiantes como objetivo final de transformar la sociedad. Para H. Giroux (1994:106) *“los educadores críticos tienen el reto de la concepción moderna de la naturaleza de las escuelas existentes y su rechazo a una visión del conocimiento y de la cultura, y el orden que socava la posibilidad de construir una democracia radical en la que una concepción compartida de ciudadanía desafía simultáneamente crecientes regímenes de opresión y lucha por las condiciones necesarias para construir una democracia multirracial y multicultural”*.

Como partidarios que la evaluación esté al servicio de mejorar, la educación, el aprendizaje de los alumnos y la docencia, coincidimos con el profesor J. M. Álvarez Méndez (2008) cuando dice que es necesario aprender «de» y «con» la evaluación y así actuará al servicio tanto de: a) conocimientos; b) aprendizaje; c) intereses formativos. Y Como señala Freire (2012:52) *“al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto”*.

Esta evaluación es entendida por J. M. Álvarez Méndez (2008:47) como una parte íntegra y dinámica dentro de los contextos educativos, por lo tanto, crítica con el aprendizaje *“mira tanto la adquisición como la producción y reproducción del conocimiento”*. En defensa de la evaluación crítica señala A. Everett (1996:186) *“teniendo la **igualdad** como valor que sustenta la evaluación, para que esta igualdad permita a todas las personas, independientemente de su sexo origen étnico, edad, situación económica, la clase social y la discapacidad, prosperar y disfrutar del **bienestar** humano”*.

Las características comunes encontradas en este tipo de evaluación que coinciden en la mayoría de los investigadores revisadas son las siguientes: que potencia la autonomía y una participación democrática; favorece la reflexión crítica y, el diálogo al ser el estudiante conocedor de su proceso de aprendizaje, ese conocimiento le lleva a transformarlo (MacDonald, 1978; Fay, 1987; Everitt; Hardiker, 1996, McLaren; Giroux, 1997 Waters 1998, Freire, 2005; Apple, 2010; Escudero Muñoz, 2010b; Freire, 2012⁶⁷). Y como opina Escudero Muñoz (2010b:24) que *“la vocación esencial de la evaluación es la de servir de base y contribuir en los márgenes de que disponga, no sólo al análisis y valoración crítica de la realidad, sino también a generar en ella cambios y transformaciones éticamente justificables. De acuerdo con el propósito de centrar sus aportaciones en torno a la provisión justa de la educación”*.

En definitiva, creemos que más que en encasillarse en un tipo u otro de evaluación habría que coger lo mejor de cada una de ellas, adaptarla al contexto, al estudiante, al docente, al aula, a la

⁶⁷ Para saber más es interesante el ensayo de: Apple, M. (2010). Educación crítica: Historia de una resistencia en palabras y acción. *Praxis & Saber*, Vol. 1, Nº 2, (pp. 29-42). Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) - Revista de Investigación y Pedagogía.

familia, etc. Así, lo exponen Murillo y Román (2013:6) “se trata de que la escuela, asuma y trabaje desde las propias diferencias de sus estudiantes, para poder equiparlos de aquellos saberes y nuevas capacidades que les permitan desarrollarse como ciudadanos críticos, integrales, competentes a fin de no solo poder actuar y desenvolverse libre y adecuadamente en sociedades complejas, sino que construir sociedades más justas y democráticas”. En efecto, hay que trabajar mucho para construir unas escuelas en las que desaparezcan las desigualdades, y tengan todos los estudiantes las mismas oportunidades, y los maestros y profesores dentro de sus aulas tienen que dar ejemplo, y darle a todos y cada uno de sus alumnos las mismas oportunidades, dependiendo de las capacidades de cada uno de ellos.

3.2.7. Según criterios y comparación

“El papel de la evaluación, como generalmente se señala, consiste en hacer visibles algunos de los productos intangibles de la acción educativa y apoyar la toma de decisiones, pero sólo es posible conocer el nivel instructivo de un sistema educativo a través de la evaluación periódica de sus resultados” (Tourón, 2009:128).

Otros tipos de evaluación educativa que hemos seleccionado son la evaluación según **su criterio y comparación**, sin perder de vista el contexto y el grado de dificultad del aprendizaje de los alumnos. Ya que, lo más importante, como dice Freire (1997:111): *“es luchar a favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación. Evaluación en la que se estimule el hablar a, como camino del hablar con”*.

Así, que tenemos dos momentos evaluativos la **autorreferencia** y la **heterorreferencia**.

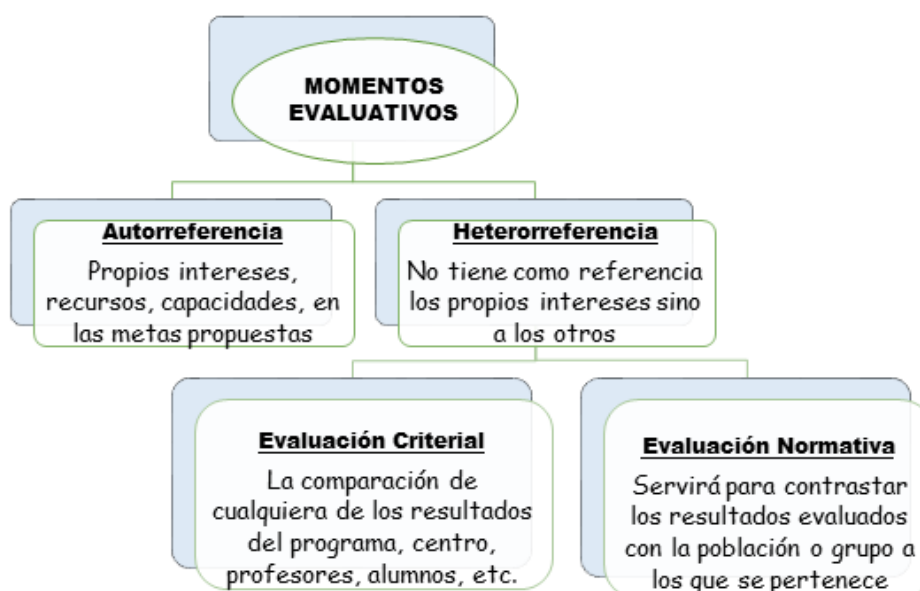


Figura: 3.17. Elaboración propia. Momentos evaluativos: Autorreferencia y Heterorreferencia.

a) Autorreferencia

Se centra en sus propios intereses, recursos, capacidades, en las metas propuestas. Se tendrá en cuenta el bagaje previo, el valor añadido, el tiempo empleado, su esfuerzo y las limitaciones, etc. Si se hace un buen recorrido en esta evaluación, se pueden aportar datos muy significativos para la mejora de la propia evaluación. Dochy y Mc Dovell (1997:289) exponen que *“la evaluación no ha de ser un medio para conseguir que los sujetos se adapten a los medios instructivos, sino, un sistema para adaptar las condiciones de instrucción a los individuos con la finalidad de maximizar su potencial de éxito”*.

b) Heterorreferencia: es la contraria, por decirlo sencillamente a la autorreferencia. No tiene como referencia los propios intereses sino a los otros. Encontramos dos posibilidades, una de criterio y otra normativa.

→ **Evaluación Criterial:** se centra en la comparación de cualquiera de los resultados del programa, centro, profesores, alumnos, etc., teniendo en cuenta su individualidad, determinando qué es capaz de hacer en cada momento a partir de unos criterios y objetivos fijados con antelación. El ejemplo claro sería el programa de educación compensatoria, en él no se compara con los alumnos de su edad, sino con los objetivos de su propio programa. Así, Mateo (2000:17) propone *“la selección de los elementos que componen las pruebas construidas de acuerdo al enfoque criterial, se realiza sobre planteamientos de validez de contenido y no basada en distribuciones teórico– matemáticas”*.

Kemmis (1986:20) sostiene que: *“los evaluadores deben de tener en cuenta las distintas perspectivas acerca de un programa, los juicios de valor que se produzcan, su contexto y su historia. Entonces estarán en posición de conglomerar y refinar las opiniones públicas y privadas por las cuales se hace inteligible el programa y se determina definitivamente su valor. La calidad de la evaluación puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, informándolo y mejorándolo”*.

Destacamos las conclusiones del profesor de la Orden (2000:385) al afirmar que: *“parece evidente que los alumnos intentan satisfacer las exigencias (criterios) de los exámenes respecto de su aprendizaje; los profesores, en la medida en que la evaluación tenga consecuencias para su status y profesión, tratarán de ajustar su docencia a las exigencias —criterios— del modelo evaluativo; los gestores de cualquier programa educativo tratarán de modelar los procesos y productos del mismo a las exigencias —criterios— de la evaluación. De forma general, por tanto podemos afirmar que el modelo de comportamiento implícito en los criterios de evaluación, al constituir una expresión concreta de lo que se espera del programa realmente, puesto que es lo que se exige de hecho, define de una manera efectiva los objetivos reales y operantes de la educación independientemente de lo estipulado formalmente y de que existan o no formulaciones expresas de los mismos”*.

→ **Evaluación Normativa:** es aquella, que servirá para contrastar los resultados evaluados con la población o grupo a los que se pertenece. Se basa en el uso de técnicas estadísticas. Sitúa al alumno, centro, programa, etc., dentro del grupo. Su punto frágil es que no indica el progreso y los logros conseguidos. Es bastante común su aplicación sobre todo, está estandarizada en las pruebas de rendimiento utilizando la categorización.

Es Glaser (1963), el que estableció la medición con referencia a un criterio y la posición relativa que ocupa un estudiante a lo que es normativo en su grupo, y en su obra García Hoz (1988:317), «La educación personalizada», avala que *“la evaluación no es simplemente una actividad normalizada, sino que se deben tener en cuenta las condiciones personales del sujeto. Es decir, que se realice lo que se podría llamar evaluación personalizada, con el fin de saber qué es lo que se puede, y se debe, exigir a cada estudiante”*. Llegados a este punto, Angulo Rasco (1992:64) defiende que *“la evaluación debería reflejar la complejidad del sistema en lugar de ofrecer una imagen simplificada. Lo que se necesita es información relevante y significativa sobre nuestro sistema educativo y procedimientos de evaluación creativos que estén más orientados a servir de fuente de conocimiento y aprendizaje de alumnos, profesores y centros que al cumplimiento de requisitos técnicos”*.

De todos los modelos de evaluación que surgieron desde los años sesenta, sobre todo en Estados Unidos, muchos no se han asentado ni gozan de buena aceptación debidos especialmente a la naturaleza misma de la evaluación. Stufflebeam y Shinkfield (1989). Imaginamos que no debe de interesar mucho que se lleven a cabo las evaluaciones de una manera natural y cotidiana, que se incorpore a la cultura educativa y que sea bien mirada por todos los protagonistas.

Así, entendemos las palabras de Díaz Noguera (1995:20) cuando indica que: *“admitir la evaluación como un proceso es una cuestión muy complicada a la hora de llevarla a la práctica. Esto debe ser así, porque de otra forma no se comprende cómo no se introducen de manera paulatina y continua más modificaciones en los diseños curriculares o se adoptan otras decisiones de carácter más autónomo por parte del profesorado”*. O puede ser, de bastante interés lo que señala concretamente Álvarez Méndez (1997:8) ya que, si realmente ni planteamos que necesitamos ser evaluados ¿de qué serviría la evaluación?:” *...para evaluar por necesidad debe sentirse en la propia piel, debe asumirse y sentirse en la propia razón la misma necesidad. De nada vale 'prestar razones' a oídos ajenos para hacer sentir la necesidad, si quien se supone es el necesitado no siente la necesidad de ser ayudado”*.

En síntesis, de acuerdo con todos estos autores y sus investigaciones la evaluación tiene un fin principal **“informar”** para saber lo que sucede en la Institución Educativa (centro, aula, profesores, alumnos, programas, etc.), comparar los resultados obtenidos con los objetivos planeados, los criterios y las normas, para con todo ello, formular un juicio de valor que sirva para el cambio y la mejora. Pero, no tenemos que dudar, que la evaluación está constantemente influenciada y baila según la música que toquen los políticos. Dependiendo de quién esté en el poder o quién gobierne la escuela equilibrará la balanza para un lado o para otro, funcionará de una manera o de otra, repercutiendo gravemente en el buen funcionamiento de las Instituciones

Educativas y en sus posibilidades de mejorar. En demasiadas ocasiones, buenas aportaciones se quedan en los cajones sin llevar a cabo cuando se iban a poner en marcha, la política les cierra el grifo. Deliberamos que puede que no haya recursos suficientes, pero también es cierto en nuestra opinión, que no hay mucho interés por la evaluación, ni las Instituciones vuelcan sus esfuerzos en ello, aunque sí lo venden en sus programas. En consecuencia, *“asumir que debemos educarnos a lo largo de toda la vida, que ningún aprendizaje es definitivo y que el acceso al conocimiento no garantiza el ascenso social, modifica profundamente la representación social tradicional que se posee sobre la educación se requieren así unas demandas educativas más cualificadas”* (Mateo y Martínez , 2008:167).

Por tanto, la persona o personas que van a realizar una evaluación de programas, alumnos, profesorado y centros, debe tener previamente muy claros algunos aspectos como: ¿qué quieren evaluar? A veces no es necesario evaluar todo, sino que es más importante centrarse en algunos aspectos concretos. ¿Quién va a intervenir en la evaluación? No hay necesidad que todos hagan de todo, pueden repartirse las personas para participar en la evaluación de los distintos apartados según las capacidades de cada uno. ¿Cómo lo van a hacer? Hay que planificar bien los pasos que se irán dando y lo que se hará en cada uno de ellos. ¿Con qué herramientas lo harán? Un análisis valorativo no puede realizarse sin disponer de los datos oportunos, por lo que es muy importante disponer de los recursos que faciliten su recogida y por consiguiente de acuerdo con el profesor Arturo de la Orden (2000:381) cuando indica que *“la evaluación como característica inherente a toda actividad humana intencional, se manifiesta tanto en la vida cotidiana, escasamente planificada, cuanto en la acción sistemática de las empresas individuales o colectivas del hombre. En el devenir de la rutina diaria, el hombre evalúa, valora constantemente personas, objetos, situaciones y acontecimientos, juzgándolos, previa contrastación con instancias o modelos, más o menos explícitamente representados”*.

En estas coordenadas, Santos Guerra (1988:148) ha sostenido, que solamente se evalúa a las personas, y que *“los mecanismos de atribución pueden hacer descansar en el sistema, en la carencia de medios, en la presión de los programas oficiales, en la mala organización de los centros, en la irracionalidad de los calendarios..., toda la responsabilidad de un proceso educativo. Esos condicionantes, estimulantes existen. Hay que tenerlos en cuenta a la hora de la evaluación. No solamente como coadyuvantes del intento educativo, sino como elementos que pueden ser modificados y/o mejorados par un posterior desarrollo”*.

Efectivamente, es necesario diseñar instrumentos que fijen los criterios que posibiliten y faciliten el análisis; al mismo tiempo, que permitan la síntesis posterior de todas las valoraciones recogidas, de forma que se acceda a conclusiones fundamentadas en ellas. Además, se debe contar con formación adecuada creando una cultura evaluativa que forme parte de cada miembro que compone el sistema educativo como algo suyo, que se normalice, se practique y se programe, como se hace con cualquier otra actividad del centro. Como indica además de la A. de la Orden (2000:389) *“la evaluación de programas educativos, en la medida en que los criterios sean congruentes con los objetivos previstos y el diseño de*

evaluación sea el adecuado constituye la palanca más importante para canalizar los procesos y los productos educativos hacia objetivos valiosos y deseables social e individualmente y, por tanto, promueve la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia de la educación y, en consecuencia, su calidad”

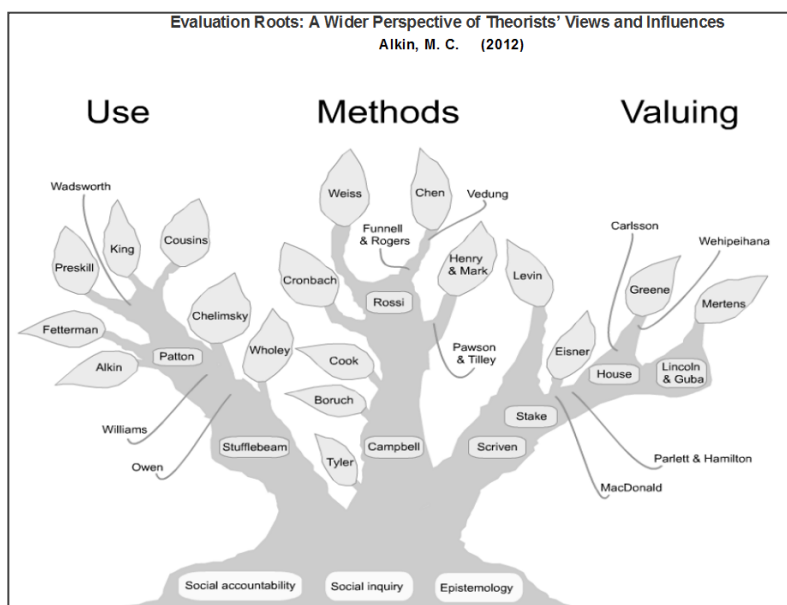
De hecho, las normas del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí, para que, las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales:

- Ser útil, con informes claros de lo bueno y lo malo y las soluciones para mejorar.
- Ser factible, que los procedimientos sean claros y fáciles de manejar y dirigidas de forma eficiente.
- Ser ética, con compromisos explícitos que garanticen la cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez en los resultados.
- Ser exacta, libre de influencias y proporcionar conclusiones válidas y fidedignas.

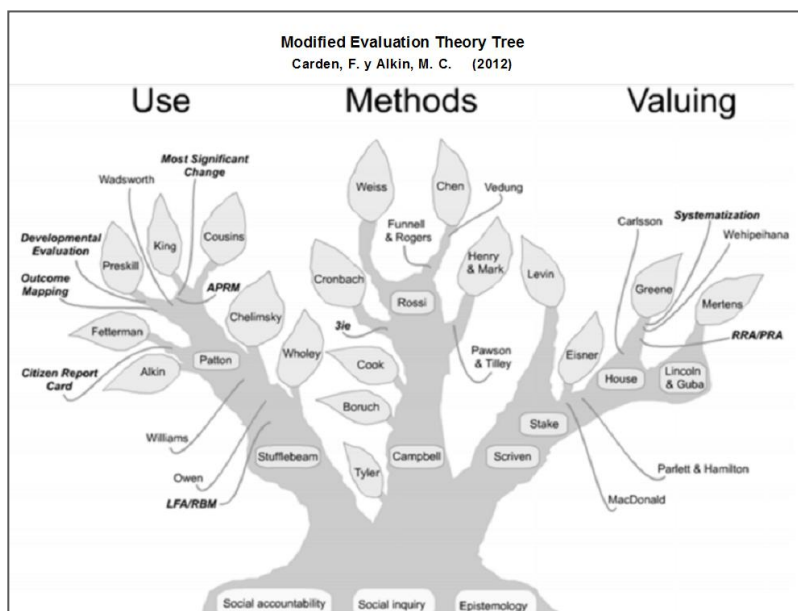
Finalizaremos con dos representaciones, sobre las teorías de evaluación (las ramas) y con el mensaje que lanzan tres profesores, A. Bolívar (2008:57) argumenta *“una larga tradición del pensamiento progresista en educación, con razones fundadas por los modos y usos a que ha dado lugar, se ha opuesto a cualquier forma de control sobre los centros escolares y el profesorado. Sin embargo, actualmente, hemos de repensar cómo se puede garantizar el derecho a una buena educación para todos si no hay arbitrados dispositivos para que escuelas y profesorado den cuentas (a sí mismos, a la comunidad o a la administración) de la educación ofrecida”*. En efecto, y coincidiendo en la opinión de F.J. Murillo (2006e:26) que se ajusta a una realidad que debería llevarnos a la reflexión: *“quizá el Ministerio de Educación está dedicando tantos esfuerzos a utilizar verbos tales como evaluar, acreditar, habilitar, supervisar o controlar, que se ha olvidado de que los mismos no tienen sentido si no van acompañados de otros como fomentar, favorecer, potenciar y coordinar aplicados a la investigación educativa”*.

La apreciación del profesor J.C. de Bartolomé (2014:72), es que el alumno no debe de jugárselo todo a una carta, no se debe de tener en cuenta la calificación de un examen *“la característica más importante de los nuevos métodos de evaluación es la continuidad, de ahí que se denomine coloquialmente «evaluación continua». La continuidad garantiza una mayor objetividad sobre la evaluación, puesto que la realización de las diversas pruebas permite contrastar los resultados durante todo el proceso formativo. De esta manera, desciende la posibilidad de error, y, por otro lado, permite controlar la línea de progreso de aprendizaje en las distintas competencias”*. En definitiva, facilitar y ajustar a los estudiantes un modelo de evaluación acorde con los planes de estudios actuales hará que estén más motivados y eleven su nivel de autoconfianza, y por ende, que mejore su rendimiento y resultados.

Estos dos árboles representan a los investigadores y trabajos más influyentes en las teorías de la evaluación y consultados a lo largo de nuestro estudio. Según los autores⁶⁸ las tres ramas de los árboles no se deben de contemplar independientemente, sino en relación. Ofrecemos dos versiones, ya que parece interesante también ofrecer la versión modificada.



Figuras: 3.18. Fuente: Alkin (2012). Las tres ramas que representan las teorías de la evaluación (1).



Figuras: 3.19. Fuente: Carden y Alkin (2012). Las tres ramas que representan las teorías de la evaluación modificado (2).

⁶⁸Puede consultarse los originales y las explicaciones en detalle de cada una de las ramas que representan las teorías de la evaluación y sus principales autores en: Marvin Alkin, M. C. (2012). *Evaluation roots* Thousand Oaks, CA: Sage; y en Carden, F. y Alkin, M. (2012). *Evaluation Roots: An International Perspective-Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Volume 8, Number 17, pp. 102-118.

3.3. Cuadros de consulta informativos para saber más sobre evaluación, eficacia docente, enseñanza eficaz y justicia social

A continuación presentamos en primer lugar, un primer bloque con otras definiciones y concepto de evaluación de interés. Y en otro segundo bloque, hechos y publicaciones que han sido relevantes y que han ayudado al crecimiento de los estudios con respecto a la evaluación y el marco teórico de la evaluación, justicia social, enseñanza eficaz y eficacia docente⁶⁹.

3.3.1. Otras definiciones y conceptos de interés

OTRAS DEFINICIONES Y CONCEPTOS DE EVALUACIÓN DE INTERÉS	
Lafourcade (1972:21)	<i>“La evaluación es entendida como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.</i>
Mager (1975:20)	<i>“Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”.</i>
De Ketele (1984:17)	<i>“Evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con la finalidad de tomar una decisión”</i>
Tenbrink (1984:18)	<i>“Un proceso de formular los juicios que se deban emitir para que tenga lugar la educación”.</i>
Eisner (2002:5)	<i>“...Un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antitético a estos fines. Que hay diferentes versiones de lo valioso es indudablemente verdad. Es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina”.</i>

⁶⁹ Las referencias bibliográficas de cada una de estas definiciones están incorporadas en el apartado de la bibliografía.

OTRAS DEFINICIONES Y CONCEPTOS DE EVALUACIÓN DE INTERÉS	
Córsico (1989:399)	<i>“Debe aportar una comprensión más profunda del proceso educacional, debe producir juicios de valor profesionales, basados en supuestos evaluativos debidamente clarificados, en datos empíricos, y en supuestos relativos a la validez de esos juicios que deben guardar estrecha relación con los objetivos, contenidos y funciones de la entidad evaluada. Estos juicios deben presentarse en forma tal que asistan al proceso de toma de decisiones”.</i>
Rossi et al. (1989:4)	<i>“El uso de procedimientos científicos para sistemáticamente investigar la efectividad de los programas. La evaluación es un instrumento para estudiar, comprender y ayudar a mejorar los programas en todos sus aspectos importantes, incluyendo el diagnóstico de los problemas a los que se dirigen, su conceptualización y diseño, su implementación y administración, sus resultados y su eficiencia”.</i>
Darder y Mestres (1994:424)	<i>“Un proceso sistemático de carácter valorativo, decisivo y prospectivo; recogida de información de forma selectiva y orientada, una vez elaborada, a facilitar la toma de decisiones y la emisión de juicios y sugerencias respecto al futuro”.</i>
Bordas Alsina (1995:238)	<i>“Detectar cómo es una realidad educativa –alumno, grupo clase, centro formativo o educativo, planificación curricular, sistema educativo, etc. —sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta con el fin de tomar decisiones”.</i>
Rodríguez Conde (1999:149)	<i>“Conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia nos permita llegar a una decisión optimizante”.</i>
Jiménez Jiménez (1999:21)	<i>“Proceso ordenado continuo y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responde a ciertas exigencias (válida, creíble, dependiente, fiable, útil...) Obtenida a través de ciertas técnicas e instrumentos, que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor fundamentados que facilitan la toma de decisiones que afectan al objeto evaluado”.</i>

OTRAS DEFINICIONES Y CONCEPTOS DE EVALUACIÓN DE INTERÉS	
Lukas et al. (2000:79)	<i>“Proceso sistemático de obtención y análisis de información significativa en que se basan juicios de valor sobre un fenómeno”.</i>
Valdés (2000:17)	<i>“...La evaluación es un juicio de valor que necesita referentes bien consolidados a los que tender y con los que contrastar la realidad evaluada, mas esta constatación exigiría plena coincidencia en la identificación de tales referentes y en su aplicación”.</i>
Santos Guerra (2001:9)	<i>“La evaluación no es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado sino que es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora”.</i>
Juste (2016:14)	<i>“La evaluación, a pesar de su carácter meramente instrumental, de acción al servicio de los objetivos de la Educación en sus diferentes ámbitos, elementos, componentes o manifestaciones, se viene configurando como una de las actividades con mayor trascendencia y repercusión en el marco de las preocupaciones por la calidad. Sobre lo primero, baste recordar las consecuencias de algunas de sus manifestaciones tales como las calificaciones escolares, la acreditación del profesorado, el reconocimiento de la valía de los programas, la certificación de los centros educativos o la utilización de los resultados de la evaluación de los sistemas educativos”.</i>

Tabla: 3.11. Elaboración propia. Definiciones y conceptos de evaluación.

3.3.2. Hechos y publicaciones relevantes⁷⁰

<i>Hechos y publicaciones relevantes incluyendo referencias de nuestro contexto</i>	
Año	Evaluación, Enseñanza Eficaz, Eficacia Docente y Justicia Social
2000 a. C.	China utiliza los exámenes para acceder a puestos de funcionarios del estado.
Siglo V a. C.	Sócrates et al, utilizaban los cuestionarios evaluadores para su metodología didáctica
1575	Publica Juan de Huarte de San Juan <i>“Examen de ingenios para las ciencias”</i>
1599	Publican los Jesuitas normas para examinarse por escrito.
1690	Pública Petty <i>“Aritmética política”</i> es considerada como la primera investigación social utilizando valores numéricos.
1845	H. Mann propone los exámenes escritos frente a los orales.
1869	Publica <i>“Hereditary Genius”</i> F. Galton, se interesan por las diferencias individuales. Se aplica por primera vez los estadísticos de curva normal a datos psicopedagógicos. Se utiliza por primera vez el test mental aunque Walberg 1990 Muñiz piensa que fue Cattell en su artículo publicado en 1890 acuñó el término.
1894	J. M. Cattell administra desde ese año a los alumnos que ingresaban en el Columbia College una serie de pruebas mentales y físicas.
1894	Construye G. Fisher una escala para medir aptitudes y conocimiento escolares.
1896	Crea Kraepelin un laboratorio psicológico donde se miden los tiempos de reacción, la memoria, la percepción, la discriminación y la fatiga.
1896	Propone Ebbinghaus el test de completar frases.
1897	Presenta Corman unos tests para medir la ortografía.

⁷⁰ Elaboración propia pero adaptada de la idea original de Lukas y Santiago (2009).

Hechos y publicaciones relevantes incluyendo referencias de nuestro contexto	
Año	Evaluación, Enseñanza Eficaz, Eficacia Docente y Justicia Social
1898	J. M. Rice realiza el primer estudio de ortografía con 33.000 alumnos, considerado como evaluación en el contexto escolar.
1923	Publican primera edición de Stanford Achievement Test.
1932	Inicia R.W. Tyler el estudio denominado Eight Year Study of Secondary Education.
1942	Publica R.W. Tyler “ <i>General Statement of Education</i> ”.
1947	Creación del (ETS) Educational Testing Service
1950	Publica R.W. Tyler “Basic Principles of Curriculum and Instruction”.
1955	Publican la AERA y NCME las recomendaciones técnicas para los test de logro.
1956	Publican B.S. Bloom et al. “ <i>Taxonomy of Educational Objectives. Cognitive Domain</i> ”. (Edición traducida al español en 1975).
1963	Publica, J.L. Crobach “Course Improvement Through Evaluation” Se introduce una nueva concepción de la evaluación para la toma de decisiones y la mejora.
1963	Publica, R. Glaser “ <i>Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions</i> ”. Se establecen las diferencias entre evaluación normativa y sumativa.
1964	Publican Krathwhol, Bloom y Masia “Taxonomy of Educational Objectives: The classification of Educational Goals. Affective Domain. (Edición traducida al español en 1979).
1964	Se crea en Estados Unidos como director R.W. Tyler la (NAEP) National Assessment of Educational Progress.
1966	AERA; APA y NCME publican los Estándares para los manuales y test educativos y psicológicos.

Hechos y publicaciones relevantes incluyendo referencias de nuestro contexto	
Año	Evaluación, Enseñanza Eficaz, Eficacia Docente y Justicia Social
1966	Publican Campbell y Stanley “ <i>Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research</i> ”. Se considera como la introducción científica a la evaluación educativa.
1967	Publica M. Scriven “ <i>The Methodology of Evaluation</i> ”. Se define por primera vez los conceptos de evaluación formativa y sumativa.
1967	Publica E. A. Suchman “ <i>Evaluative Research</i> ”. Se sientan las bases de la investigación evaluativa.
1967	Publica (AERA) American Educational Research Association el primer número de la serie monográfica “ <i>Evaluation of Curriculum</i> ”
1967	Publican Metfessell et al “ <i>A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of Effectiveness of School Programs</i> ”. Propone un nuevo modelo basado en el de Tyler.
1969	Publica M.C. Alkin “ <i>Evaluation Theory Development</i> ”: Presenta el modelo de evaluación C.E.S.
1969	Publica, Popham “ <i>Objective and Instruction</i> ” Presenta el modelo de objetivos instructivos.
1970	Se utiliza por primera vez el término evaluación educativa en la Ley General de Educación en la legislación española.
1971	Se crea el National Study Committee on Evaluation por el Phi Delta Kappa.
1971	Publican D.L. Stufflebeam et al. “ <i>Educational Evaluation and Decision-Making</i> ”. Presentan el modelo de evaluación CIPP
1971	Publica M. Provus “ <i>Discrepancy Evaluation for Educational Program Improvement and Assessment</i> ”. Presenta su modelo de evaluación de discrepancia.
1972	Publican M. Parlett y D. Hamilton “ <i>Evaluation in illuminations: A new approach to the study of innovative programmes</i> ” Y su modelo de evaluación iluminativa.
1973	Publica M. Scriven “ <i>Goal Free Evaluation</i> ”. Presenta modelo de evaluación orientado al consumidor libre de objetivos.
1973	Publica D.L. Hammond “ <i>Evaluation at the Local Level</i> ”. Presenta modelo de evaluación EPIC que intenta completar el modelo de Tyler
1973	El término “ <i>Evaluación de Programas</i> ” aparece por primera vez en la revista Psychological Abstract.

Hechos y publicaciones relevantes incluyendo referencias de nuestro contexto	
Año	Evaluación, Enseñanza Eficaz, Eficacia Docente y Justicia Social
1973	Publica R. M. Rippey " <i>Studies in Transactional Evaluation</i> " Propone un modelo de evaluación transaccional.
1973	Publica T. R. Owens " <i>Education Evaluation by adversary Proceeding</i> ". Propone modelo de evaluación contrapuesto.
1974	Publicación del primer número de la revista Evaluation: A Forum for Human Service Decisión-Makers
1974	Publicación del primer número de la revista New Directions for program Evaluation.
1974	Publica la APA la revisión de los Estándares para los test psicológicos y educativos.
1974	Publica R.L. Wolf " <i>The citizen an jurist: A new mode of educational Evaluation</i> " Propone modelo de evaluación judicial.
1974	El término " <i>Investigación Evaluativa</i> " aparece por primera vez en la revista Educational Index.
1974	Se crea (IAEA) The International Association for Educational Assessment.
1975	Publica B. McDonald " <i>Evaluation the Control of Education</i> " Propone modelo de evaluación democrática.
1975	Publicación del primer número de la revista Studies in Educational Evaluation, considerada la primera en el campo de la evaluación educativa. Por el Instituto de Ciencias de la Educación de Kiel de Alemania; la Escuela de Educación de la Universidad de Tel Aviv y el Centro para el estudio de Evaluación de la Universidad de California.
1975	Publica R.E. Stake " <i>Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation</i> ". Propone modelo de evaluación respondente.
1975	Se crea el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.
1976	Se publica el primer informe anual de Evaluation Studies Review Annual.
1976	Publica E. Eisner " <i>Educational Connoisseurship and Criticism. Their Form and Fuctions in Educational Evaluation</i> ". Propone modelo de evaluación por expertos.
1976	Se crea Evaluation Research Society.

<i>Hechos y publicaciones relevantes incluyendo referencias de nuestro contexto</i>	
Año	Evaluación, Enseñanza Eficaz, Eficacia Docente y Justicia Social
1977	Publicación del primer número de la revista Evaluation Quarterly. Cambia de nombre en 1980: Evaluation Review.
1978	Publicación del primer número de la revista Evaluation and Program Planning.
1979	Publicación del primer número de la revista Educational Evaluation and Policy Análisis.
1979	Se publica en español la obra de J. Rawls. Teoría de la justicia.
1980	Se crea Evaluation News.
1981	Publica El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials.
1982	Publica J.L. Crombach “ <i>Designing Evaluations of Educational and Social programs</i> ”. Presenta el modelo de evaluación UTOS.
1983	Publica Brinkerhoff et al “ <i>Program Evaluation</i> ”: A Practitioners “ <i>Guide for Trainers and Educators</i> ” propone el modelo de evaluación formativa.
1985	Publica W.E. Eisner “ <i>The Art of Educational Evaluation. A Personal View</i> ” presenta el modelo de evaluación de crítica artística.
1986	Se crea American Evaluation Association.
1988	Publica Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators of educational.
1989	Publican Guba y Lincoln Fourth Generation of Evaluation.
1990	Publican H. J. Walbert y G.D. Haertel (Eds.) The International Enciclopedia of Educational Evaluation.
1990	Publican J. Millman y L. Darling-Hammond “ <i>The new handbook of teacher evaluation assessing elementary and secondary school teachers</i> ” en 1997 se publica una nueva edición actualizada en español.
1991	Publica M. Scriven “ <i>Evaluation Thesaurus</i> ”. Considera la evaluación como una nueva disciplina.
1994	Se crea (INCE) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

<i>Hechos y publicaciones relevantes incluyendo referencias de nuestro contexto</i>	
Año	Evaluación, Enseñanza Eficaz, Eficacia Docente y Justicia Social
1994	Se crea (LLECE) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Marcó un hito en el desarrollo de nuevas formas de cooperación entre los países de la región y en el papel de coordinación que asume la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile.
1994	Se publica la revista <i>Relieve Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa</i> . Segunda época en 1997.
1999	Se crea (IDEA) Instituto de Evaluación y asesoramiento Educativo. Es la primera Institución privada dedicada a la evaluación.
2000	Publica J. Mateo, <i>La Evaluación educativa, su práctica y otras metáforas</i> .
2000	Publica (RIE) Revista de Investigación Educativa, 18 (2) coordinado por R. Pérez Juste y la aportación de diferentes autores españoles ofreciendo una panorámica general del estado de la cuestión de evaluación de programas.
2001	Se crea (IVEI/ISEI) Instituto Vasco de Evaluación e Investigación.
2001	Se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) Por primera vez se dispone en la Enseñanza Superior en España de un modelo y de un proceso para conocer cómo se encuentra la Calidad de los centros y titulaciones oficiales. EL MODELO ANECA, es el modelo con el que se está trabajando en la actualidad para la evaluación de las titulaciones y consta de 6 criterios: programa formativo; organización de la enseñanza; recursos humanos; recursos materiales; procesos formativos y resultados.
2003	Se crea (REICE) “Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación” Disponible en: http://www.rinace.net/reice.htm
2003	Publica F. Javier Murillo (Coord.) “La Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte”.
2004	Publica J. F. Lukas y K. M. Santiago “ <i>Evaluación Educativa</i> ”.
2005	Publica F. Javier Murillo. “ <i>La Investigación sobre eficacia escolar</i> ”.
2006	Publica R. Stake “ <i>Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares</i> ”.
2006	Publica F. Javier Murillo (Coord.) estudio sobre <i>Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa</i> . Santiago de Chile: UNESCO.

<i>Hechos y publicaciones relevantes incluyendo referencias de nuestro contexto</i>	
Año	Evaluación, Enseñanza Eficaz, Eficacia Docente y Justicia Social
2006	Se crea La Clínica Jurídica para la Justicia Social de la Facultat de Dret de la Universitat de València. Esta iniciativa docente utiliza la metodología clínica para la práctica jurídica de los estudiantes de Derecho, al tiempo que proporciona asesoramiento jurídico gratuito a ONG, entidades sin ánimo de lucro y personas sin recursos económicos o en riesgo de exclusión social.
2007	Publica REICE “Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación” monográfico sobre la evaluación del profesorado. Volumen 5, núm. 2 (e). Disponible en: http://www.rinace.net/reicenumeros.htm .
2007	Publica Cuadernos de Pedagogía monográfico «el profesorado» , 374
2008	Nueva revista “Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa”. Volumen 1. En: http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art5.html
2008	Publica revista “Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa”. Volumen 1 núm 3 (e) Memorias del IV coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia.
2009	Publica “Revista sobre Educación ESE” número monográfico sobre Evaluación y calidad de la educación nº 16. www.unav.es/educación/ese/ .
2009	Publica Revista de Educación siglo XXI número monográfico sobre Evaluación en Educación, Vol. 11.
2010	Publica revista “Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa”. Volumen 3 núm.1 (e) Memorias del I coloquio Iberoamericano la Evaluación de la Docencia Universitaria y no Universitaria: Retos y Perspectivas. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e.html .
2010	Publicación de: K.M. Zeichners. La formación del profesorado y la lucha para la justicia social.
2011	Publica revista “Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa”. Volumen 4 (1). Evaluación Educativa para la Justicia Social. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf .
2012	Nace la Revista “Revista Internacional Para la Justicia Social” Volumen 1 (1). Disponible en: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1_num1.html .
2012	Publica revista “Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa”. Volumen 5 (2). Evaluación de la docencia universitaria. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2.html .

<i>Hechos y publicaciones relevantes incluyendo referencias de nuestro contexto</i>	
Año	Evaluación, Enseñanza Eficaz, Eficacia Docente y Justicia Social
2012	Publica revista “Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa” Volumen 7 núm. 2 (e).
2013	Publica revista “Revista Internacional Para la Justicia Social” Volumen 2 (2). Service-Learning and Social Justice. Disponible en: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2_num2_eng.html .
2014	Publica revista “Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa” Volumen 7 núm.1 (e). IV Coloquio de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre .Evaluación de la Docencia (RIIED). Disponible en http://www.rinace.net/riece/numeros/vol7-num2e.html .
2014	Publica revista “Revista Internacional Para la Justicia Social” Volumen 3 (2). Liderazgo Educativo para la Justicia Social. Disponible en: http://www.rinace.net/riejs/numeros_antteriores.html .
2015	Publica revista “Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa”. Volumen 8 (2). Evaluación del Liderazgo Escolar. Disponible en: http://www.rinace.net/riece/numeros/vol8-num2.html .
2015	Publica revista “Revista Internacional Para la Justicia Social” Volumen 4 (1). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación para la Justicia Social. Disponible en: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4_num1.html .
2015	Publica REICE “Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación” Volumen 13, (4). La Supervisión, Eje para el cambio de los Sistemas Educativos. Experiencias en Iberoamérica. Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/vol13num4.htm .
2015	Publica revista “Revista Internacional Para la Justicia Social” Volumen 4 (2). Pedagogía Crítica y Justicia Social. Disponible en: http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol4_num2.html .
2016	Publica revista “Revista Internacional Para la Justicia Social” Volumen 5 (1). Educación democrática y para la democracia. Disponible en: http://www.rinace.net/riejs/numeros_antteriores.html .
2016	Publica revista “Revista Internacional Para la Justicia Social” Volumen 5 (2). Formación de la democracia para la Justicia Social. Disponible en: http://www.rinace.net/riejs/numeros_antteriores.html .

Tabla: 3.12. Elaboración propia. Hechos y publicaciones relevantes.

3.3.3. Mapa conceptual evaluación educativa

Después de revisar una amplia literatura presentamos nuestro propio mapa conceptual con respecto a la evaluación educativa.

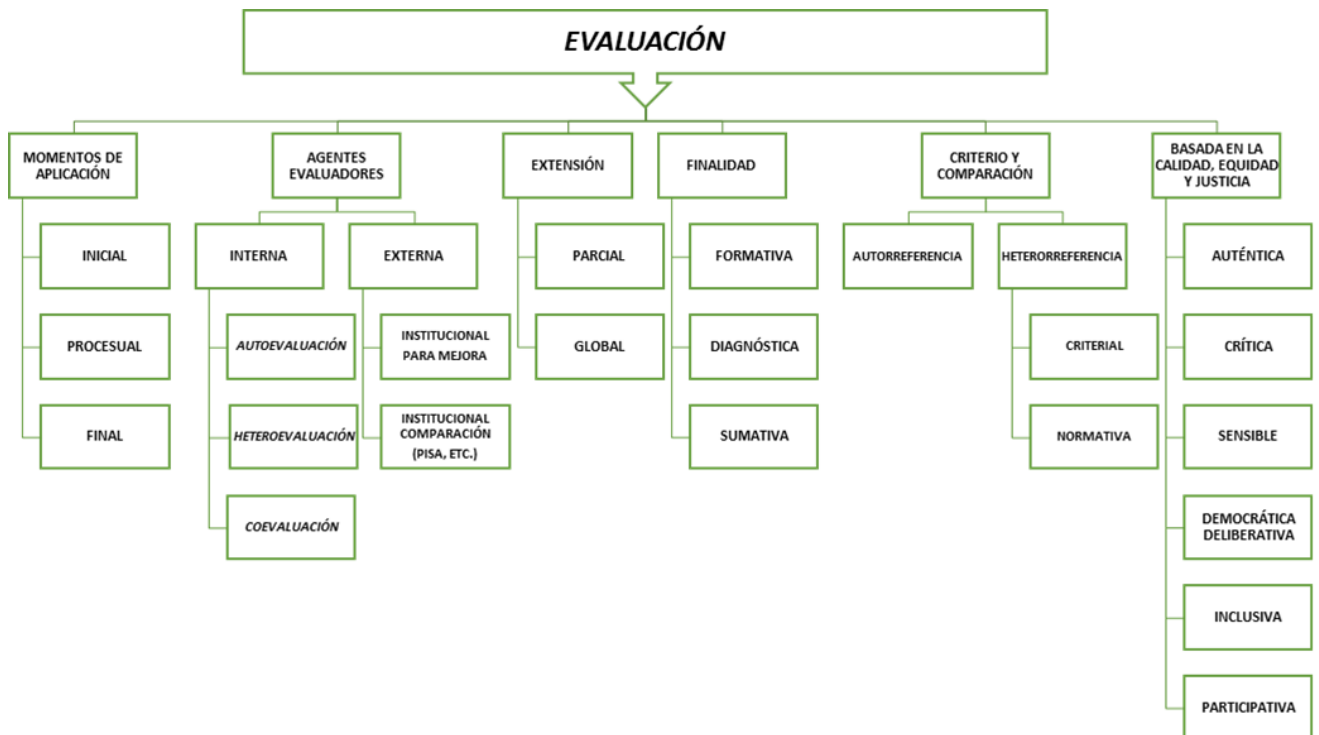


Figura. 3.20. Elaboración propia. Evaluación educativa. Mapa conceptual.

4. EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

4.1. Evaluación de profesores: fundamentos teóricos

4.2. Propósitos y efectos de la evaluación del docente

- 4.2.1. Evaluación del docente en prácticas. Acceso a los estudios
- 4.2.2. Selección del profesorado. Acceso a la carrera docente
- 4.2.3. Evaluación del profesorado para promoción y otros
- 4.2.4. Evaluación del profesorado para la mejora de la educación
- 4.2.5. Evaluación realizada por colegas

4.3. Modelos de la evaluación docente

- 4.3.1. Centrado en los rasgos o factores
- 4.3.2. Centrado en las habilidades
- 4.3.3. Centrado en las conductas manifiestas del profesor en el aula
- 4.3.4. Centrado en el desarrollo de las tareas
- 4.3.5. Centrado en los resultados de los alumnos
- 4.3.6. Centrado en la profesionalización. La práctica reflexiva

4.4. Instrumentos – Métodos que se emplean en la evaluación docente

- 4.4.1. Observación en el aula
- 4.4.2. Autoevaluación
- 4.4.3. Resultados de los alumnos
- 4.4.4. Portafolios
- 4.4.5. Cuestionario de los alumnos y de sus padres
- 4.4.6. Entrevistas

4. Evaluación del profesorado

“Se debe concebir los sistemas de evaluación docente no solo como instrumentos o procesos de evaluación, sino también en el marco de los sistemas de políticas en los cuales se desarrollan y de las condiciones escolares necesarias para fomentar el aprendizaje y mejora continuos” (Darling-Hammond, 2012:17).

En este apartado, y revisado con anterioridad el estado de la cuestión, sobre evaluación de maestros y profesores expondremos la fundamentación, las diferentes formas, tipos, modelos, rasgos, métodos, instrumentos de evaluación docentes, etc. en la que la generalidad de los autores expertos están de acuerdo, y los motivos por la cuál es tan esencial que funcione, no solamente para la mejora del sistema educativo y por ende, la de todos y cada uno de sus actores, sino también para la formación de ciudadanos críticos y con valores de equidad y justicia social. Así, por ejemplo y antes de continuar L. Darling-Hammond (2012:17), propone las siguientes sugerencias que coincide en parte, con nuestra opinión para que funcionen los sistemas de evaluación docente hay que:

- *“Hacer participar a los docentes en el desarrollo del sistema y en los procesos de toma de decisiones*
- *Reconocer y fomentar las contribuciones colectivas al desempeño general del establecimiento, así como desarrollar criterios claros de éxito que todos los profesores interesados puedan cumplir, en vez de sistemas de cuotas que hagan competir a los profesores entre ellos*
- *Reunir evidencias válidas de la eficacia pedagógica basadas en variadas mediciones y fuentes de información*
- *Tomar en cuenta las necesidades de los alumnos y efectuar una evaluación válida y apropiada de la enseñanza y del aprendizaje de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales [...]*
- *Propiciar oportunidades de aprendizaje profesional continuo y de alta calidad que permitan a los profesores cumplir los estándares requeridos”.*

Efectivamente, todas estas premisas son adecuadas en la teoría, pero si nos ubicamos en la práctica y en pleno siglo XXI, las condiciones de los maestros y profesores han empeorado. La burocracia ha aumentado, un sencillo ejemplo lo encontramos en los propios formularios de la ANECA. No dejando de llamar la atención, que los méritos para esas acreditaciones valoren más publicaciones en revistas de impacto que la propia docencia. Es cierto, como ya hemos comentado, que los profesores para saber enseñar deben investigar y lo contrario, pero los instrumentos deben ser mejorados y ponderados de una manera más justa y equitativa (González Navarro, 2000 y López González y de Santiago, 2017).

4.1. Evaluación de profesores: fundamentos teóricos

“La evaluación sistemática de la actuación profesional y/o calificaciones de una persona en relación con un cometido profesional y algún fin institucional y defendible” (Joint Committee on Standards For Educational Evaluation, 2001:26).

En este sentido, Darling-Hammond y Ascher (1991:21) informan que evaluar a los docentes es complicado y *“desafortunadamente, los sistemas jerárquicos de evaluación, que consumen buena parte del tiempo y de los recursos de un centro educativo, pueden disuadir al profesorado de elaborar sus propios sistemas de evaluación. Sin embargo, si cada centro educativo no toma la iniciativa desarrollando prácticas de evaluación institucional más responsables y responsivas, otros agentes externos lo harán utilizando enfoques más intervencionistas y, seguramente, menos sensibles al contexto del centro e, incluso, incapaces de valorar plenamente los puntos fuertes y los recursos humanos de la escuela – personal docente y no docente, padres y madres y alumnado”*.

Sí añadimos la falta de fundamentos en la mayoría de las evaluaciones del profesorado que se llevan a cabo en la actualidad y así, lo verifica uno de los estudios más amplios de Murillo (2007a:97y ss.); sobre la evaluación del desempeño y carrera profesional⁷¹ docente argumenta *“que pocos son los sistemas de evaluación del desempeño que hagan explícitos los fundamentos teóricos de los que parten, lo cual supone, sin duda, una debilidad. [...] Ningún país sigue un marco teórico puro, sino que refleja influencias de varios de ellos”*. Excepciones aparte, como el marco de la buena enseñanza (MBE), que utiliza el Ministerio de Educación de Chile, el cual, a partir de la referencia teórica desarrolla las propuestas para la evaluación de los docentes.

En esta misma línea, reiterándose en esta falta de fundamentos estarían las investigaciones de (Escudero, 1980; de Miguel, 1989; Sancho, 1990) indicando que un efectivo modelo conviene que vaya acompañado de su apoyo teórico sobre la estructura y el objeto de la evaluación a través de variables relacionadas y operativas, con validez empírica, criterios de eficacia y el campo de aplicación.

La LOE, en su preámbulo apunta: *“...la actividad de los Centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja”* MEC (2006). Hay que ser conscientes y decir que los profesores no conocen los procedimientos que se deben seguir en su propia evaluación, así Nevo (1994b) en su artículo publicado en *Journal of Personnel Evaluation in Education* ¿Cómo pueden los profesores beneficiarse de la evaluación del profesor? Expone que el propio

⁷¹ Para saber más se puede consultar a: Bolívar, A. (2017:66 y ss), entre otros argumentos expone que: *“Hemos entendido la carrera profesional de abajo arriba (desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria), como si se requirieran menos competencias y conocimientos para el pediatra que para el médico de familia y mayores. Esto está ya introyectado en el propio colectivo docente, que le hemos hecho entender la promoción y carrera profesional como ascender verticalmente a etapas superiores. Pero no se puede considerar inferior a un excelente profesional de educación infantil. En este inconsciente colectivo, sin duda, ha influido la duración de los estudios exigidos para desempeñar el trabajo, siendo una de las razones de la jerarquización”*. Se encuentra disponible en: Bolívar, A. (2017). Formación del profesorado para una educación holística. Cuadernos de Pedagogía, 477, (abril) Págs. 66-69. Y en la página del profesor: https://www.researchgate.net/publication/316558664_Formacion_del_profesorado_para_una_educacion_basica_holistic.

docente es el mayor beneficiado, intentando romper la idea de la evaluación punitiva y a favor del profesor y de su desempeño. Igual que Haertel (1991) al reiterar que es un elemento esencial para la mejora de las competencias, reconocimientos, etc., repercutiendo en el buen funcionamiento del sistema educativo, para ello, hay que comprometerse, conocer y aceptar el proceso de la evaluación.

La evaluación debería repercutir positivamente en la mejora de resultados de los alumnos. Como quedó patente en 1979 en el estudio que hizo Gallup (1979) en EEUU, que a la pregunta sobre qué podrían hacer las escuelas públicas para obtener un sobresaliente, la respuesta era: la mejora de calidad del profesorado. Evaluar al profesorado es algo que es intrínseco en la vida diaria del desempeño docente, es un componente más además de la formación, la certificación, el empleo y el desarrollo profesional, etc. (Eisner, 1992; Nevo, 1997).

Considera Vaillant (2006:138), la necesidad de tener referencias fundamentadas ya que, la evaluación retroalimenta la tarea de enseñar y *“habría que considerar la evaluación docente como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales. Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación deberían constituir la base para los programas de formación inicial y para la construcción de las etapas y requisitos de la carrera docente”*.

De este modo, si en el pasado a la evaluación del profesorado no se le ha dado la notabilidad que tiene y desde hace aproximadamente una década hasta la actualidad es cuando está comenzando a tener verdaderamente relevancia, se está haciendo un hueco al considerarla una actividad necesaria para la mejora por lo tanto influirá claramente en la calidad educativa. Señala Boyd (1989:3) las evaluaciones del docente *“pueden ser una experiencia positiva para el profesor y el evaluador. El desafío para los evaluadores es hacer del proceso de la evaluación una experiencia significativa, no simplemente un ejercicio vacío”*. Asimismo, la corporación tiene una credencial concluyente en la fortuna que correrán los planes de cambio, porque en ella trabajan los profesores y es en ella donde se cimienta el sentido de sus prácticas profesionales (Gather Thurler, 2004).

Aunque, no se tienen resultados de evaluaciones que se están llevando a cabo muy efectivas e incluso otras desastrosas como las califican los teóricos de renombre como (Scriven, 1981; Wise et al., 1985), basándose en que no tienen principios claros y su práctica es de poca calidad. Otros autores son más optimistas como Mateo et al., (1995:16) cuando comentan *“que es evidente que existen todavía serios problemas de fundamentación en materia de evaluación de profesores, pero el panorama es más rico y sólido que las prácticas evaluadoras”*.

En la actualidad no existe un gran consenso. En la década de los noventa Good y Mulryan (1990) especificaban algunos de los desacuerdos que encontraban en la evaluación de profesores, por nombrar algunos se encuentran: la ambivalencia pública del rol del docente; la falta de inversión en la investigación; el empleo de procedimientos iguales para diferentes propósitos; las escasas auditorías en el proceso de enseñanza/aprendizaje, además, de tener poco en cuenta los resultados obtenidos; la correlación existente entre resultados de rendimiento de los alumnos, aprendizaje, conductas escolares con las acciones de los profesores; y utilizándose

la evaluación del profesorado simplemente como un ritual. De esta manera, Stronge, Helm y Tucker (1995) aventuran al defender que debería basarse en una relación dinámica entre el individuo y la institución en que las necesidades e intereses de uno se fundan con el soporte del otro.

Así, observamos que partiendo frecuentemente de las propuestas: ¿para qué evaluamos?, ¿qué evaluamos?, ¿cómo evaluamos?, ¿cuándo evaluamos?, ¿qué se está consiguiendo?, ¿cómo se está llevando a cabo?, ¿qué medidas y acciones se llevarán a cabo posteriormente a la evaluación?, ¿qué aspectos de la función docente se deben evaluar?, etc. Es indiscutible que la evaluación puede influir en la confianza del profesor. Por ello, debemos plantearnos qué queremos que aporte la evaluación fundamentalmente. Haciendo unas propuestas, para poder abordarla y poseer una base sólida.

Este cuadro refleja lo que necesitamos saber, desarrollando posteriormente cada una de las partes.

PARA EVALUAR NECESITAMOS SABER:		
Finalidad	¿Para qué se evalúa?	Propósitos
Objeto	¿Qué se evalúa?	Modelos
Protagonistas	¿Quién/es evalúa/n?	Evaluadores
Criterios	¿En función de qué se evalúa?	Criterios (o estándares) (ligado a modelos)
Fases	¿Cuándo se evalúa?	Fases, periodicidad, obligatoriedad
Instrumentos	¿Con qué se evalúa?	Instrumentos

Tabla: 4.1. Elaboración propia: Para evaluar necesitamos saber.

Mateo et al., (1995:13) disertan que no se pueden implantar propuestas evaluativas al margen del profesorado confiando que calen en ellos así, sin más, y se conviertan en instrumentos culturalizadores explicitando que tienen que: *“abrir un diálogo en el que, entre todos y de forma sosegada, vayamos por aproximaciones consecutivas elaborando, aplicando, criticando y re-elaborando, praxis evaluativas concebidas desde el principio en el marco de un espíritu participativo”*. Estos mismos autores señalan que se puede evaluar a los profesores desde dos perspectivas, desde sus destrezas que suelen ser las características y cualidades personales y desde los resultados de sus trabajos como las conductas y actividades que muestra y realiza.

Para Fernández Enguita (2009) la evaluación docente tiene que ser una condición necesaria para potenciar una praxis reflexiva.

Obviamente se está poniendo de moda conseguir “**la excelencia en educación**” y para ello, se está trabajando en busca de la calidad y de la mejora continua. En el punto de mira están los docentes, ya sea, como colectivo o individualmente.

Todos estamos de acuerdo en que hay que tener en cuenta los momentos y las situaciones a evaluar así, por ejemplo, Medley, Coker y Soar (1984) delimitan una serie de conceptos como son: las aptitudes docentes que serían los conocimientos, habilidades, etc., que el profesor posee; la competencia docente, cuanto mayor repertorio tenga se supone que es más competente; actuación docente referido a las conductas situadas en un contexto; efectividad docente, los resultados que un profesor logra por medio de los logros de sus alumnos. Estos mismos investigadores dan relevancia a los momentos importantes de su carrera profesional y con distintos propósitos, por eso, hay que tener en cuenta diferentes dimensiones como: las aptitudes o características previas; las competencias docentes; la actuación docente; los aprendizajes de los alumnos; los resultados del aprendizaje, etc.

4.2. Propósitos y efectos de la evaluación del docente

“El hecho de ser más conscientes de los efectos potenciales de los procesos de evaluación no garantizará el éxito de sus resultados, pero sensibilizará a aquellos implicados en los sistemas de evaluación en lo referente a los procesos y efectos que sus actividades pueden poner en marcha”
(Natriello, 1997:62).

Antes de adentrarnos en los propósitos específicos del profesorado reseñamos los argumentos clave para cualquier juicio sobre la calidad de la escuela desarrollados por Stoll y Fink (1999) muy acorde con nuestras ideas y que, como ellos describen deberían ser idóneos para promover la responsabilidad de los profesores y los directores. Ellos, marcan la diferencia en el progreso y el desarrollo de sus alumnos y no deberían de temer a la evaluación. Es aconsejable proporcionar indicadores útiles de los que funcionan y de los que se necesitan mejorar. Los datos recogidos deberían ser utilizados para una supervisión formadora constante. Hay que garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad, ya que, son dos pilares básicos para la eficacia de las escuelas.

Los docentes necesitan conocer las referencias de la evaluación durante un espacio de tiempo para saber si mejoran o empeoran sus escuelas, darles los datos de un solo año es proveerles de una información sesgada y de una imagen limitada de la eficacia. Proporcionar dicha información no debería ser el único objetivo, se presupone que los profesores saben qué hacer con ellos; pero la información sólo es eficaz si se utiliza, es decir, se destinan los informes o juicios valorativos con propósitos de mejora y abiertos al cambio. Así y todo como dicen

Bolívar y Romero (2009) la práctica docente es el núcleo de la mejora aunque conjuntamente con toda la escuela. En tal escenario, la evaluación del profesorado para que tenga sentido tiene que darse dentro del contexto de la organización educativa es ahí, donde los propósitos dan sentido a la evaluación del profesorado siguiendo esta línea de argumentación Natriello (1997:49) expresa: *“Los propósitos son aquellas razones por las que se inicia el proceso de evaluación. Los efectos pueden estar o no estar relacionados con los propósitos iniciales del proceso, pero siempre están relacionadas con las actividades o prácticas emprendidas como parte del proceso de la evaluación”*.

Las evaluaciones del profesor para Boyd (1989), se programan a menudo para responder a dos propósitos: el primero, para medir la capacidad del profesor, y el segundo, para fomentar el desarrollo y la evolución profesional. Simons (1981) observa que la evaluación debería enmarcarse en el ámbito donde habitualmente ejerce el docente. Y, Santos Guerra (1995) que evaluar al profesorado se ha hecho sinónimo de valorar su docencia. Cuando en circunstancias normales los docentes desempeñan funciones de diversas índoles y complementarias. *“Más importante que hacer evaluaciones e, incluso, más importante que hacerlas bien, es saber a qué personas sirven y qué valores promueven. La evaluación, más que un hecho técnico es un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de dominación, de control o de sometimiento, por ejemplo”* (Santos Guerra, 1999:40)

A decir verdad, el propósito de la evaluación no debería ser comprobar, sino mejorar, tomar decisiones, etc. Los propósitos son más impactantes cuando se tienen en cuenta individualmente y cuando se fomenta algún cambio en el statu quo. Natriello (1997) clasifica los propósitos de los procesos de la evaluación de profesores en tres: propósito de control de rendimiento; propósito de control de acceso, movimiento y censo de los docentes; y el último, el propósito para legitimar justicia y equidad dentro de la organización sobre los conocimientos, la satisfacción, la comunicación, el consenso, los niveles de confianza, así, como sobre las decisiones –de evaluadores y profesores– acerca de quién se incorpora a la enseñanza y quién la abandona.

En el primero, se controla e influye en el rendimiento dentro de unas posiciones determinadas, respecto a esto último Kearney (1978) indica que los procesos están trazados para conservar o crear algún cambio, pero sin que se asuma el cambiar de estatus. Al igual, que la implicación de los directores u otros evaluadores que influyen sobre los rendimientos de los profesores individuales con un objetivo final de mejorar dentro de unos parámetros (Lortie, 1975; Embretson, Ferbert y Langager, 1984). Se pueden basar en diferentes criterios algunos, como los que se utilizan para el incremento salarial o promoción, Natriello y Cohn (1983) o los basados en la investigación sobre la enseñanza eficaz, (Beach y Reinhart, 1984; Iwanicki, 1997 y Murillo, 2007a; Bernardo, 2011; Scheerens, 2012; Murillo, 2016).

En muchos países europeos es el propio director del centro apoyado con algún evaluador quien la suele llevar a cabo surgiendo así, la figura del supervisor. El rol del director es influyente y en definitiva como argumenta (Murillo, 2006a; Murillo y Gómez, 2006) los centros educativos lo que precisan no es un experto de la gestión, sino un director líder capaz de movilizar a la colectividad educativa para la mejora de esa escuela y esa capacidad de ilusionar debe ir acompañada de conocimientos técnicos para ello, necesita el soporte de las administraciones que deben reforzar el apoyo a los directivos con formación, con apoyos técnicos y humanos, pero sobre todo, con confianza. O como ya propusiera House (1971) en su teoría «**la eficacia del líder**» a los directores como un factor clave entre otros, para el éxito. El director debe asumir el rol de autoridad democrática como propone Strike (1997:486) “*una de las funciones de la dirección de los distritos escolares consiste en tutelar el trabajo de los profesores con objeto de garantizar el cumplimiento de la política*”.

Sin embargo tenemos por ejemplo, el caso de España que lucha en los últimos años por conseguir directores preparados para los centros, siendo escasos los docentes que deciden dedicarse a esa labor y no parece que tenga una rápida solución, tanto es así, que en un artículo publicado recientemente en el País.com en su versión digital por Aunión J.A. (2009)⁷² comenta que es así de claro: “*al parecer, se trata de una sencilla ecuación: “Demasiada responsabilidad y escasa valoración social y económica. El ratio responsabilidad/valor es demasiado elevado”.* Así explica Iñaki Zurutuza, director del instituto Alaitz, de Barañain (Navarra), por qué es tan difícil muchas veces que los profesores quieran asumir la labor de dirección de los centros públicos: *el 75% de los directores de colegios y el 50% de los institutos públicos navarros fueron nombrados el año pasado por la Administración por falta de candidatos. En el País Vasco, ese porcentaje fue del 70%. En Baleares es el 60%; en Cataluña, el 58%; en Galicia, el 40%. Y, aunque en algunas comunidades la tasa baje (en Andalucía, que incluye también los centros de educación infantil, está en torno al 37%, en Madrid del 14% y en Canarias, incluso, del 11%)*”. Es decir, hay falta de candidatos.

En el segundo propósito la evaluación se puede utilizar para **controlar la fluctuación** de los docentes dentro de sus puestos sean por promoción, abandono o acceso. Son procesos diseñados para modificar el rendimiento de un individuo con respecto al cambio de las tareas a desarrollar o para modificar el rendimiento de un sistema cambiando a los individuos a los que se les asignó una tarea determinada (Tenopyr y Oeltjen, 1982).

La evaluación necesaria para la certificación en todos los países crea muchas discusiones y reformas políticas que se revisan continuamente. Existe esa misma polémica para los docentes que todavía no tienen una plaza fija adjudicada, como es el caso de los profesores interinos. En este mismo bloque se daría el evaluar al profesorado para justificar su despido por falta de rendimiento, como el enfoque que adopta Bridges (1984) al decir que el despido de los docentes ya sea, numerarios o no, cuando el rendimiento sea inaceptable se podría basar en las

⁷² Publicado en el PAÍS.com en fecha 1 de octubre de 2009 por Aunión, J.A. en su artículo “*Nadie quiere dirigir el Instituto*” http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Nadie/quiere/dirigir/instituto/elpepusoc/20090929elpepisoc_1/Tes.

evaluaciones del rendimiento. Desde la perspectiva de Natriello (1997) el componente clave es que la evaluación se utilice para cambiar o conservar el rendimiento del sistema no substituyendo el rendimiento de los sujetos que perseveran en sus puestos, sino cambiando a los individuos que ocupan los puestos a la sazón. De esta forma, al contrario que en el primer propósito que se refería a la mejora la evaluación introduciría movimiento.

Y en el tercero, la evaluación normaliza el sistema de control en sí mismo. Servirá para garantizar el sentido de **justicia y equidad**. Sobre este aspecto reflexionan los siguientes autores: para Peterson y Peterson (1984), si se desea que se perciban como justos, los sistemas de evaluación deben ofertar un tratamiento justo a todos los individuos. O deberán ajustarse a los requisitos de los procesos según Strike y Millman (1993). Además, los sistemas de evaluación deben exhibir coherencia y ser democráticos aun cuando funcionen como control de los comportamientos de los individuos. Siendo utilizados los procesos de evaluación por los administradores escolares ya sea, para influir en la permanencia de sus posiciones, como para el traslado dentro del cuerpo de los docentes es decir el movimiento y para legitimar el control de las organizaciones Natriello (1997). Igual que todos estamos de acuerdo que la educación es una tarea de todos, la evaluación debería ser habitual y con consenso de toda la comunidad educativa, política, familiar. La LOE⁷³ en su preámbulo expone que: *“para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”*.

Si, imprescindibles son al plantearse la evaluación los propósitos de la misma, no podemos dejar atrás los efectos que conlleva la evaluación. Natriello (1997) resalta tres efectos: el primero, individualmente que suele ser el más directo el de los sujetos evaluados que se ven afectados por el mismo produciendo un gran impacto y un fuerte efecto a nivel particular, cuando una de las consecuencias es la adjudicación de una plaza, el mantenerla o el despido. Ante esto, los profesores reaccionan a nivel individual cuando se ven afectados por dicha evaluación o controlados. Según Villa (2001:179) esto es controlable sí: *“cuando el proceso se lleva a cabo en un marco de información concisa y clara, con una comunicación expresa de los objetivos de la misma que es necesario hacer explícitos en un modo inequívoco, cuando el propio profesorado ha participado en la gestión del proyecto, aportando sus puntos de vista y consideraciones al respecto”*.

Reiterando siempre que el propósito fundamental es el de la mejora y siguiendo el punto de vista y las conclusiones de los autores (Villa y Morales, 1993; Marcelo y Vaillant, 2009, Santos Guerra, 2016) creemos que para que este efecto se convierta en positivo debe de haber un

⁷³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Texto consolidado. Última modificación: 29 de julio de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

feedback, no son efectos que se puedan cuantificar; si los docentes reciben asesoramiento y tienen la información oportuna los efectos son superiores.

El segundo efecto, sería organizativo que es el que implica a todos los miembros del centro educativo objeto de la evaluación. El impacto puede recaer en el profesor mismo pero también en su centro. Teniendo en cuenta el efecto que tiene en ese mismo centro la evaluación en sus pares. Ha de tenerse en cuenta que, cuando un profesor es consciente de cómo se evalúa el rendimiento de un compañero puede percibir si ha sido negativo o positivo y ser consciente de ello, le puede ayudar a mejorar su propio rendimiento y por lo tanto el del colectivo. Aunque, es un arma de doble filo, repercute mayoritariamente sobre el centro (Simons, 1981; Natriello y Wilson, 1986; Villa y Morales, 1993; Estefanía Lera y López Martínez, 2001; Murillo, 2005, 2016).

Por último, a escala ambiental que es aquel que claramente se produce dentro del ambiente en el que está enclavado el centro ya que, muchos de los efectos de la evaluación de los docentes implican muchas veces a otras organizaciones como las asociaciones de los profesores, los consejos de educación, otras instituciones, etc. Estas instituciones en muchas ocasiones reaccionan ante los informes de las evaluaciones para emitir juicios ya, fueran formales o informales, las comparaciones entre centros, la idoneidad de los instrumentos y métodos empleados, e incluso otro tipo de comunidades que no tengan nada que ver con el ámbito educativo como el empresarial, los padres, políticos, etc., pueden cuestionar si se eligió el sistema adecuado o es erróneo (Strike y Bull, 1981; Villa, 2001).

Así, Natriello (1997:61), advierte que la función de mejora en este efecto no es patente para ciertos organismos e individuos ajenos a la escuela, ni la información que se le reporta a los padres sobre la evaluación del profesorado ya que, eso daría pie a admitir que un determinado docente no funciona, quizás el de sus propios hijos, e incluso los consejos escolares no reciben la información sobre la necesidad de las mejoras del personal y observa que: “...los sistemas de evaluación de profesores pueden o bien añadir elementos de discordia o bien aliviar dichas controversias”.

Sobre esta cuestión, Dean (1991), al igual, que los anteriores autores afirma que poner en marcha una evaluación conlleva propósitos y entre ellos estarían: ayudar y buscar alternativas para los docentes en su práctica profesional además, de a su perfeccionamiento y desarrollo profesional ya sea colectivamente o individualmente; que los políticos e instituciones y los directores de los centros puedan intervenir en las innovaciones y mejorarlas; tener un equipo de orientación y apoyo que le ayude en el ejercicio diario y en las dificultades; tener referencias de cada profesional dedicado a la docencia.

En otras palabras, Mehrens (1997:448) manifiesta que “*el propósito de la evaluación debería influir sobre el método de combinación de datos. Si la evaluación tiene como objetivos proveer retroalimentación a los individuos o la institución para que se produzca una mejora, probablemente no sea en absoluto necesario combinar los datos. Debería informarse de cada*

capacidad evaluada por separado. En situaciones que sea necesario tomar una sola decisión (selección, licenciatura, permanencia, etc.), se obtiene una sola combinación”.

Por todo, lo que venimos comentando interesan las reflexiones de (Murillo, 2007a:91) que afirma, *“básicamente, todos los sistemas de evaluación del desempeño docente tienen dos propósitos elementales: por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza; y, por otra, obtener información para tomar alguna decisión respecto al docente (incremento salarial, promoción, etc.). La primera conllevaría a una evaluación de tipo formativo y la segunda a uno sumativo”.*

Las funciones y propósitos de la evaluación del profesorado básicos para Nevo (1997) deben ajustarse a la elección de candidatos para cursos de formación del profesorado; desarrollar y aseverar la competencia docente; otorgar las credenciales a los profesores; la contratación de nuevos profesores; mejorar la docencia; responder ante alumnos, padres y la comunidad; negociar un acuerdo de evaluación; obtener reconocimiento o certificación nacional. Parece que son muchos, pero realmente casi todos van interconectados entre sí.

En más ocasiones de las que se cree la resistencia de algunos profesores hacia la evaluación, no es por los criterios de rendimientos o los procedimientos sino por los propósitos con los que se utilizarán los datos (Bolton, 1973; Wise et al., 1984a; Stiggins y Bridgeford, 1985 y Iwanicki, 1997). Para este último autor, los propósitos para los que se puede utilizar la evaluación son esencialmente cuatro: El de responsabilidad, para garantizar que sólo los profesores eficaces continúen ejerciendo la docencia; el de crecimiento personal tanto para los principiantes como para los veteranos; la mejora de la escuela que conlleva el aprendizaje de los alumnos y el último, por la selección que garantice la contratación de los mejores.

A este respecto, Darling-Hammond, Wise y Pease (1983) alegan que todos los propósitos que se dan en la evaluación de los profesores se clasificarían en unos objetivos básicos que serían: personalmente el desarrollo profesional, es decir, su propio perfeccionamiento y las decisiones sobre su rol laboral o medidas sobre un individuo. Al mismo tiempo, los propósitos de mejora docente con la evaluación formativa y el rendimiento de cuentas que conlleva la evaluación sumativa. Y por último, se refieren a la organización para la mejora institucional asimismo, como las decisiones sobre el status escolar o de la institución para la certificación y acreditación.

Una vez explorada y razonada la literatura sobre los propósitos y los efectos de la evaluación y alegar que prever las consecuencias globales de la evaluación del profesorado no es posible sin embargo, hacerlo individualmente, por organización y ambientalmente resulta más fácil analizando una amplia gama de efectos. Las consecuencias no dependen sólo de la evaluación empleada sino del propio contexto. Debemos estar abiertos a la posibilidad que los resultados de la evaluación docente puedan ser muy variados y no al gusto de todos.

Al hilo de lo anterior, la mayoría de los autores coinciden en que los propósitos de la evaluación del profesorado debe ser una herramienta que valga de ayuda a los mismos, que no debería

servir para juzgar y menos aún, para castigarlos, los propósitos deben servir para ser reflexivos sobre su propia práctica, tomar las medidas oportunas para la mejora abarcando todos y cada uno, de los aspectos que conlleva una evaluación, y en su conjunto no es una tarea nada fácil de llevar a cabo.

El proceso como los estilos de evaluación debe ser coherente con los propósitos y el enfoque particular que tiene cada profesor. Aunque todo ello, conlleva como plantea Mateo et al. (1996) la dificultad de generar y hacer operativo un modelo evaluativo se debe de conseguir un equilibrio entre los dos aspectos, el de control y el de evaluación, estableciendo un sistema justo y eficiente entre ambos.

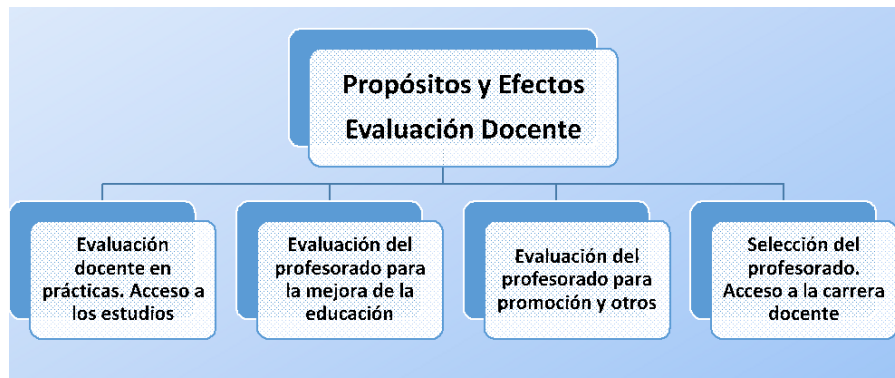


Figura: 4.1. Elaboración propia. Propósitos y efectos de la evaluación del docente.

Por lo tanto, podemos concluir diciendo que la evaluación del profesorado es un tema impreciso en la actualidad además, en la literatura e investigaciones existentes se puede interpretar de muchas formas dependiendo de las tendencias se usará un enfoque u otro utilizando una metodología e instrumentos diferentes, pero lo que importa, es que esté encima de la mesa del contexto educativo, que se plantee de forma habitual, y que el docente sea consciente que es un instrumento útil y eficaz en su práctica y desarrollo profesional, sabiendo en todo momento que le puede reportar grandes beneficios entre ellos, lo que se está haciendo bien y lo que se está haciendo mal, para tomar decisiones y cambiarlas, y así, repercutirá positivamente en los procesos de enseñanza/aprendizaje y rendimientos de sus alumnos.

Se ha verificado, que buscar apoyo es muy eficaz, ya sea, para la evaluación o como para la mejora de la práctica, como por ejemplo *“en el coaching no se dice lo que uno debe hacer; pero se ayuda al interesado (coachee) a que lo descubra por sí mismo y ponga en funcionamiento los recursos necesarios para lograrlo, siempre desde su responsabilidad. Se da información sobre el comportamiento del coachee para que éste pueda mejorar sus competencias (retroalimentación correctiva)”* (Bisquerra et al., 2008:164).

En definitiva, los propósitos y funciones de la evaluación del profesorado sirven al profesor para ayudarle en su praxis; proporcionarle un feedback, tanto de fortalezas como de debilidades;

desarrollo profesional y adquisición de nuevas destrezas; orientar e informar mejor al alumno; su propio crecimiento profesional dentro de la institución y mejora de la misma con sus aportaciones y colaboraciones en las diferentes investigaciones que se pueden desarrollar, etc. En realidad creemos plenamente en los beneficios que reportaría una buena evaluación docente para toda la comunidad educativa.

4.2.1 Evaluación del docente en prácticas. Acceso a los estudios

“Los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, compromiso con los resultados, etc., son algunas de las preocupaciones centrales del debate educativo que se orienta a la exploración de algunas claves para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes” (Murillo, 2006b:11).

En este aspecto, nadie duda que otro punto clave en la calidad educativa sea lo que se invierta en la formación de los docentes en activo y en los futuros docentes. Pero como Haney (1997) se pregunta ¿de qué forma se evalúa antes de su incorporación efectiva? haciendo referencia a los términos de su admisión en las instituciones y sus programas con el objetivo de formar a los profesores así, como que cumplan unos requisitos mínimos para su permanencia o su graduación. Precisamente como muy bien Brunner (1997:53) apunta *“por muy meditados que acaben siendo nuestros planes educativos, deben incluir un lugar para los profesores. Porque, en último extremo, es ahí donde está la acción”*. Se están generando ya algunos cambios fortaleciendo la práctica docente y en el establecimiento de los mecanismos para la habilitación, certificación, etc. (Ver Diker y Teregi, 1997; Braslavsky, 1999; Rodríguez Marcos, 2002; Vaillant, 2004, Murillo, 2006d; Alliaud; Esteve, 2009; Brown; Martín, Manso y Pérez, 2010).

Debemos diferenciar por un lado, el docente que ya ocupa una posición como profesional adquirida por los diferentes accesos como oposición, méritos, etc., y que tiene un periodo de prácticas de inducción como existe en Estados Unidos y algún otro país donde en ocasiones sirve para consolidar el puesto. Y por otro lado, como ocurre en el resto de los países como por ejemplo en España, la evaluación se produce dentro de su formación en el período del prácticum. Ahí, es donde hay que hacer hincapié y conseguir que ese período sea lo más exitoso posible.

Aun con todo, el proceso de formación requiere mucho tiempo y dedicación, no se puede improvisar. Sigue habiendo gran diferencia entre los países que arrojan sus alumnos mejores resultados, como por ejemplo Finlandia, allí, para ser maestro dedican a la formación y al estudio 8.350 horas, y profesor de Secundaria 1.400 horas. En España, ya con los nuevos planes de grado 6.250 horas, para maestro y solamente 140 horas da la capacitación Hernández (2007). *“Conseguir los objetivos de calidad de enseñanza y aprendizaje en los centros depende de muchos factores internos y externos al sistema educativo, pero una buena contribución al efecto son los esfuerzos orientados a hacer de las escuelas entornos de desarrollo profesional*

eficiente, comunidades de práctica en las que el profesor encuentre apoyo continuo” (Rodríguez Marcos et al., 2011:359).

Es un poco desolador comprobar como alerta Messina (1999:163) tras una investigación exhaustiva en sus conclusiones que: *“un punto escasamente explorado en el campo de la investigación en formación docente es el saber pedagógico de los propios formadores; esta carencia va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la propia tendencia de estos a comprender el problema de la formación como «algo» externo a sí mismos y referido a las «conductas de entrada» de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación, la falta de recursos, etc.”.*

Menos pesimistas son (Brandi, Bereguer y Zúñiga, 1997:123) *“es posible transformar las prácticas pedagógicas de la escuela, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan”,* o más concretamente, y de mucho interés, la reflexión que hace Messina (1999:146) *“aún más, podemos afirmar que la formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área diferenciada de la educación denominada formación docente”.* Para ello, hay que fortalecer las colaboraciones en la ruta del saber práctico desde los centros de prácticas a la universidad, la figura del tutor de prácticas toma sentido, y en el análisis de la propia práctica este maestro tutor encuentra no sólo cosas que se hacen correctas, innovadoras, sino las que se tienen que mejorar (Rodríguez Marcos et al., 2005).

Precisamente y a través de las investigaciones que en este campo lleva a cabo Rodríguez Marcos (2002) sostiene que la formación del profesorado debe ser relevante aunque, también es controvertida y no resulta en ninguna parte a plena satisfacción. Siendo necesaria una integración entre la teoría y la práctica en la formación de los profesores, y por lo tanto, exigirse una colaboración interdisciplinar entre los profesionales y entre las instituciones. Las razones que da entre otras son: Falta de acuerdo en lo que significa ser un buen profesor/a y en cómo deben formarse los profesores/ras; falta de preparación sistemática específica para la formación de los docentes en el profesorado de determinadas áreas; una gran dificultad de colaboración entre los profesionales y entre las instituciones que comparten la responsabilidad de formar a los docentes y no se pueden olvidar los problemas económicos y políticos. *“Trabajar en el desarrollo de la competencia emocional favorece el buen clima del aula, incrementa la motivación y el interés de los alumnos por el aprendizaje y ayuda en su desarrollo como personas. Por tanto, hay que apostar por un cambio escolar integral, en los valores y en la práctica, y no limitar la labor docente al currículo”* (Soler, 2014:68).

Como complemento de lo anterior, Darling-Hammond et al. (2014 y 2015) señalan que hay que potenciar la responsabilidad educativa más auténtica, y apoyar a los docentes profesionales cualificados y comprometidos. Deben de tener recursos suficientes e idóneos, todo ello, y que llegue a todos los estudiantes sin discriminación para que tenga acceso a los estudios universitarios y acceder a carreras profesionales. Para ello, proponen tres elementos: a)

aprendizaje significativo; b) recursos utilizados eficazmente y equitativos; c) capacidad profesional y responsabilidad educativa.

Los futuros maestros deben ser conocedores y agentes de sus propios aprendizajes potenciar múltiples y transversales competencias. Según Perrenoud, (1999) una competencia no es solamente una capacidad donde se deben defender los conocimientos, la competencia debe ser una capacidad para actuar de una manera eficaz. El modelo aportado por Miller, para los estudiantes de medicina en los años 90, sigue adaptándose, para el desarrollo de las competencias profesionales. Los investigadores coinciden en que la base de la pirámide está relacionada con lo cognitivo, es decir, «el saber» (lo que recuerda, comprensión) y «el saber cómo» (como lo integra, y como lo explica, síntesis, evaluación) se evaluaría con instrumentos tradicionales (lápiz y papel). El tercer y cuarto escalón, la evaluación de la pirámide no tendría sentido hacerlo con exámenes tradicionales, se requiere demostrar y «saber hacerlo» (actuar, observación directa). Para la cima de la pirámide «hace» (la práctica, habilidades) se deben de utilizar métodos de evaluación como los portafolios, la evaluación de pares, los registros y sus tutores, es decir, lo que se conoce como evaluación de ejecución con competencias transversales. Para Khattri y Sweet (1996), este tipo de evaluación implica la participación de los futuros maestros ya que, tienen que organizar las tareas, y para ello tienen que tener información, con las respuestas, y poder explicar todo el proceso.

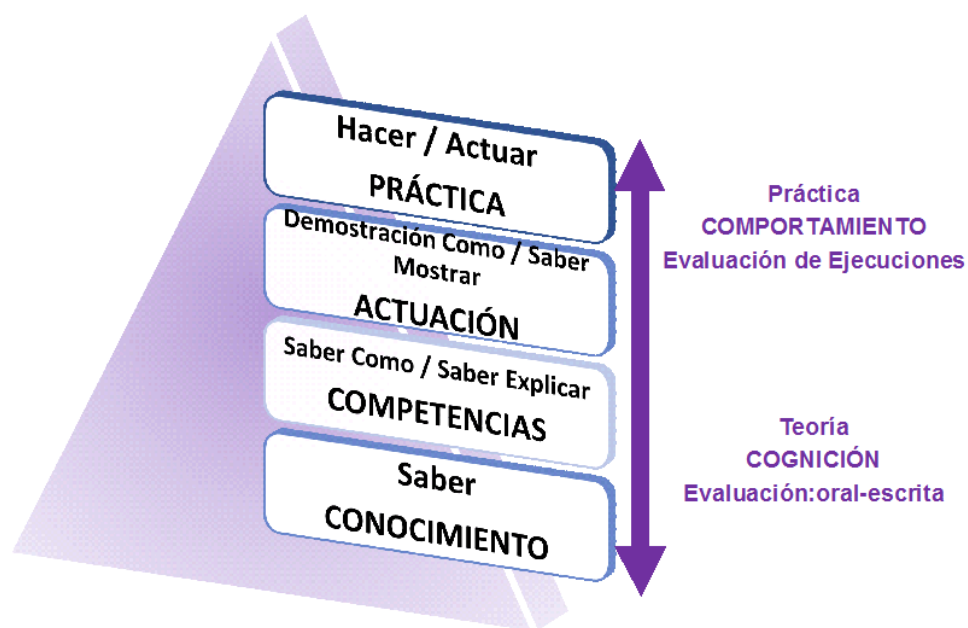


Figura: 4.2. Elaboración propia. A partir de la Pirámide de Miller, 1990. Competencias Profesionales.

Como señalan Jones, Voorhees y Paulson (2002)⁷⁴, las competencias se definirían como la combinación de las capacidades, conocimientos necesarios y las habilidades individuales para realizar las tareas específicas, entre las medidas tradicionales, es decir, el rendimiento por horas de los estudiantes y la influencia en su aprendizaje. Por ello, insisten en que es importante que en las Universidades se defina como evaluar, enseñar y los propósitos de las competencias a través de sus propios sistemas. Asimismo, conviene tener presente lo que argumenta Brown (2010:117) “¿qué demanda la sociedad de la evaluación? En orden a establecer si un estudiante es o no un alumno competente en la práctica del contexto profesional. [...] No tiene sentido evaluar la práctica según los modos tradicionales que se han usado para evaluar el aprendizaje en las universidades, ya que es probable que olvidemos elementos importantes”.

La práctica de los futuros maestros debe conllevar entre todo lo anterior, el saber evaluar y no hay mejor manera que los futuros maestros, profesores y los ya ejercientes aprendan todo lo necesario para autoevaluarse. Para Ángela Brew (2010:186), la autoevaluación “*existe cuando los alumnos se implican en la comprobación de su propio conocimiento, habilidades, comprensión o competencia respecto a unos parámetros más o menos objetivos, y para la evaluación de los compañeros, cuando se comprueban unos a otros. Además, en todos estos casos las formas más simples de autoevaluación y de evaluación por los compañeros consisten en una serie de metas y tareas que los estudiantes han de alcanzar*”.

Según Bisquerra et al. (2008:165) la orientación y el coaching tienen muchos elementos en común y proponen el siguiente esquema relacionando el entrenamiento, la formación y el coaching:

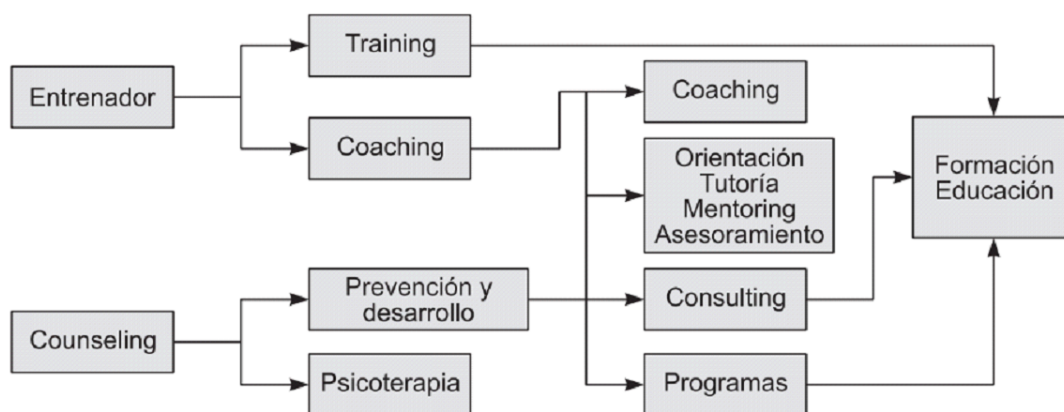


Figura: 4.3. Fuente: Bisquerra (2008:165). Orientación y el coaching.

⁷⁴U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2002) Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives, NCES 2002-159, prepared by Elizabeth A. Jones and Richard A. Voorhees, with Karen Paulson, for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives. Washington, DC.

La autoevaluación debe ser crítica y reflexiva. Todos los profesionales que se dedican a la formación de los futuros maestros estarían de acuerdo con los criterios que hay que seguir según afirma Tulic (1999:4), los formadores serían: *“personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos; que están familiarizadas con las nuevas tecnologías de acceso a la información; que poseen competencias didácticas complejas y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia, como para adecuar su propuesta de enseñanza a públicos y contextos diferentes; que poseen una importante capacidad para las relaciones interpersonales, en áreas tales como la conducción de grupos, la relación con la diversidad y la interacción con los colegas; y que asumen un sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de la profesión”*.

Actualmente, las prácticas de los estudiantes de magisterio han aumentado en tiempo y en calidad, aunque varía dependiendo de la programación del plan de estudios de las facultades que imparten magisterio. Es decir, en algunas por ejemplo, ofertan su prácticum a partir del segundo curso, y en los sucesivos. Así, el estudiante tiene acceso a las aulas con alumnos tempranamente. Es por ello, que el coaching toma relevancia y entre iguales se hace imprescindible. Siguiendo esta línea Rodríguez Marcos, A. et al. (2011:376) proponen *“el coaching entre iguales como estrategia complementaria; es decir, sin que sustituya ni a la reflexión individual sobre la propia enseñanza ni a la mentoría coordinada que deben ejercer el tutor de la universidad y el del aula”*. La evaluación en prácticas de los docentes debe servir para formar profesionales reflexivos a los que sirva de crecimiento profesional.

No obstante hay una gran tradición de crítica en los programas de formación de profesores, sobre todo, con respecto al nivel exigido que da acceso a los estudios de magisterio que es más bajo que el necesario para acceder a cualquier otra carrera, aunque esa tendencia está cambiando (Resnick, 1982; Haney, Madus y Kreitzer, 1987). Estas críticas según Haney (1997) dieron dos tipos de respuestas: la primera, que publicaciones que han tratado de refutar que las personas admitidas para estudiar programas de educación sean menos competentes académicamente hablando que otros que eligen otros programas y la segunda propuesta hecha para subir el nivel mínimo de admisión (Haney, 1997; Ishler, 1984 y Tanner, 1986). Este último, en su publicación «Teacher Education and Academic Rigor» iniciaba el documento así: *“existe la asunción de que no hay rigor asociado a los programas de preparación del futuro profesorado. Estos se perciben como el vertedero al que se arrojan aquellos estudiantes a los que les falta o habilidad o la iniciativa para competir de un modo eficaz en otros programas académicos tradicionales”* Tanner (1986:1). Ciertamente, y como M. Fernández Enguita, (2015) aprecia, actualmente hay carencias en el formación de los docentes, y por ende, su repercusión en el éxito y fracaso del aprendizaje de los alumnos. Argumentando que el acceso a la carrera es para alumnos con calificaciones menores y con pocas ambiciones y que hay que utilizar más recursos para la formación de los futuros docentes.

Estas opiniones resultan terribles, pero hemos verificado que actualmente y encontrándonos ya finalizando la segunda década del siglo XXI, entre la masa estudiantil universitaria la mayoría

tiene todavía esa percepción, cuando es totalmente injusta e incierta. En la actualidad, en muchas universidades y como ejemplo las españolas, la nota de acceso a las especialidades de magisterio son más altas que por ejemplo las de acceso a matemáticas, química, etc.; pero bien cierto es, que estas notas de corte dependen mucho de la oferta y de la demanda. Datos del curso académico del 2006/07 de la Universidad Autónoma de Madrid, que es una de las más prestigiosas internacionalmente en formación del profesorado, así lo confirman.

La nota de corte de acceso para incorporarse a cursar cualquier especialidad de magisterio oscilaba entre el 5.34 al 6.26 mientras que en ese mismo curso académico a carreras, consideradas más prestigiosas, como biología, derecho; ingeniería informática; ingeniería en telecomunicación; ciencias ambientales; psicología; matemáticas o química se accedía con notas de corte entre 5.0 y 6.16. Muy pocas carreras superan la nota de corte de las diferentes titulaciones de magisterio, y son evidentemente las que en todo el mundo son superiores como es el caso de Medicina cuya nota de corte fue 8.28, las diferentes escuelas de enfermería que oscilaban entre 6.14 a 7.23, etc.

Como referencia temprana ya que, por un lado en este último lustro, hay alumnos con expediente académico excelente, y por motivos económicos, no han podido incorporarse a las aulas universitarias y por el otro, se utilizan baremos totalmente diferentes podemos avanzar que los primeros datos es que la nota de corte para entrar por ejemplo a cursar la especialidad de maestro de educación primaria en la Universidad Complutense en el curso 2014/2015 su nota de corte 7,504, y por comparación derecho 5,860. El mismo curso en la Universidad Autónoma de Madrid, se estableció la nota de corte para acceder a los estudios de maestro de educación primaria con 7,09 y a derecho, 7.608. Tenemos que esperar unos lustros para saber qué datos arrojan después de la entrada en vigor de los nuevos planes de estudios de Bolonia, que en la Universidad Autónoma de Madrid empezaron en el curso 2009/2010. Considerando estos datos ya va siendo hora que se les dé la relevancia que tiene a los estudiantes que deciden formarse para dedicarse en un futuro a la práctica docente.

Como certeramente indica Rodríguez Marcos (2002), es evidente que no es fácil aprender a ser maestro ni es fácil formarlos. Ya que, formarse supone una amplia gama de aprendizajes que se realizan en contextos diferentes, y cada uno de estos tiene sus propios factores que condicionan el éxito o el fracaso del proceso (Shorrock, 1997 y Calderhead, 1998; Valle y Manso, 2011).

Relacionado con el punto anterior, Rodríguez Marcos, A. et al. (2011:365) llevaron a cabo una investigación-acción, con un grupo de estudiantes de diferentes especialidades de magisterio, de la facultad de profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid y el beneficio que aportaba el coaching entre iguales con los resultados desde el punto de vista de los estudiantes siguientes:

→ *“Potente instrumento de desarrollo profesional. La observación mutua entre pares ayudó a todos en algunos aspectos relevantes para mejorar su propia práctica y contribuir a mejorar la de otros. En las «sesiones clínicas» un elevado porcentaje encontró que los problemas se analizan con mayor profundidad y que estas reuniones son fuente de mejora para la práctica.*

- *Aprender a dar y recibir apoyo entre colegas, cabe esperar que les sirva también para el desarrollo profesional en ejercicio y mejorar los centros docentes.*
- *Estrategia para el aprendizaje de la enseñanza en equipo (en ambas modalidades de coaching). Enriquecimiento de la propia experiencia con las aportaciones de los compañeros. En las dos modalidades pero, sobre todo, en las «sesiones clínicas».*
- *Aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela. Está intrínsecamente contemplado en las «sesiones clínicas» y un elevado porcentaje de estudiantes las valoran positivamente.*
- *Conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de los propios. Seguramente por la escasa duración del Prácticum, solo se mostró elevado el porcentaje de estudiantes que lo afirman en el caso de las «sesiones clínicas»”.*

Cerramos este punto, con la representación de la jerarquía de los resultados en educación superior propuestos por National Center for Education Statistics (NCES, 2002)⁷⁵ en su estudio de aprendizajes y evaluación basado en competencias y con las palabras de Rodríguez Marcos et al. (2005:33) con cuya opinión coincidimos y consideramos que es verdaderamente transformadora cuando expresa que: “*el periodo de prácticas es un tiempo de aprendizaje muy importante y los patrones de enseñanza instalados en el aula/centro en el que se realizan potencian o limitan determinados aprendizajes. El locus de los procesos desempeña un rol significativo*”.



Figura: 4.4. Fuente: National Center for Education Statistics (2002). Traducción propia. Jerarquía de los resultados de los aprendizajes y evaluación.

⁷⁵ Adaptado con traducción propia. El original en inglés véase en el documento elaborado por: The Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) and its Working Group on Competency-Based Initiatives by Elizabeth A. Jones and Richard A. Voorhees, with Karen Paulson, under the sponsorship of the National Center for Education Statistics (NCES), U.S. Department of Education. Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives. National Postsecondary Education Cooperative. Consultado el 13 de enero de 2015. Disponible en: <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>.

4.2.2. Selección del profesorado. Acceso a la carrera docente

“La tarea de selección consiste bien en elegir al mejor candidato (tarea de clasificación), bien en decidir si un candidato es suficientemente bueno para que se le asigne un puesto en particular (tarea de calificación) o una combinación de ambas” (Scriven, 1997:107).

En primer lugar, se entiende por carrera docente como ha puesto de manifiesto el profesor Murillo (2006d:37), *“desde una perspectiva amplia se entiende por carrera docente el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente”*.

Por lo tanto, acceder a la carrera docente pasa primero por la selección de los profesores que formarán parte de la misma. Su principal dificultad surge a la hora de la contratación. Con notables diferencias entre la contratación de la educación pública y de la privada. En esta última, se solicitan certificaciones y credenciales, cartas de recomendación, formación especializada en métodos de enseñanza, conocimientos de la asignatura que va impartir si fuera ese el caso, etc., estos requisitos se dan sobre todo, en las candidaturas para acceder a los centros privados, a veces surgen dudas, cuando hay más de un candidato, ya que, se plantea cómo se elige al mejor. Si sólo hay uno, el efecto de rebote es pensar que los buenos han desechado la plaza y hay que mirar con lupa al único candidato para asegurarse que reúne los requisitos mínimos de un buen profesor; debido entonces a la oferta y la demanda hace falta en la mayoría de los países interponer algún sistema para que sean los mejores candidatos los que obtengan las plazas vacantes (Nevo; Scriven, 1997; De la Herrán y González, 2002; Murillo, 2007a y Egido, 2010, Valle y Manso, 2011, Egido 2015).

Los requisitos que deben poseer los candidatos para acceder a la enseñanza pública y los que tienen primacía para entrar en la carrera docente son: estar en posesión de la nacionalidad del país correspondiente; ser mayor de edad, en algunos países también hay máxima edad para acceder; no tener antecedentes penales; certificación médica; conocer con un nivel suficiente la lengua oficial del lugar para el puesto que se opta y poseer la titulación necesaria por lo menos en la actualidad en la mayoría de los países, aunque, no siempre ha sido así, y en algunos aún en la actualidad no lo posean, según los datos que aporta la investigación efectuada por la UNESCO recientemente y coordinada por Murillo(2007a:37) en ella apunta que *“es más, ni siquiera es condición básica e imprescindible para ser docente, en todos los países, poseer la certificación que se obtiene al superar satisfactoriamente los correspondientes estudios para la formación inicial de docentes”*. Esto es debido a la escasez de titulados en algunos países como por ejemplo Bolivia, Costa Rica y Uruguay, donde se capacita sin tener todavía la titulación acreditando experiencia y previo examen de competencias.

En nuestro País, en la actualidad se accederá con la titulación de los nuevos grados. Para ejercer como docente en Secundaria se extingue el CAP⁷⁶ y se tendrá que estar en posesión de un Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria, y siendo requisito para presentarse a la oposición o dar clase en la enseñanza privada. *“Con las nuevas expectativas que tenemos para nuestras escuelas, y con la creciente complejidad del papel del docente, la formación de profesores y maestros es cada vez más importante. Formar adecuadamente a los docentes es un deber sagrado para asegurar que tengan los conocimientos y las habilidades que necesitan para ser eficaces desde el primer día que entran en un aula. Y esto se lo debemos proporcionar a todos los que deciden dedicarse a esta importantísima labor”* (Darling-Hammond, 2012:2)⁷⁷.

En los centros públicos básicamente en casi todos los países se puede acceder de tres maneras: la primera, por oposición, que consiste en un examen en el que los candidatos muestran sus conocimientos y aptitudes, los que mejor puntuación obtienen son los que accederán a las plazas ofertadas. Dicha oposición es complementada con los méritos de los candidatos, lo cual les ayuda para elegir el centro. La segunda, por concurso de méritos que consiste empleando la definición de Murillo (2007a:39) *“en un proceso de selección basado, fundamentalmente, en las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de los correspondientes certificados. A partir de los mismos, las autoridades seleccionan y ordenan a los aspirantes para ocupar las plazas vacantes”*. Y en tercer lugar, por acceso libre donde es el propio centro o las autoridades de la localidad de la plaza a la que se quiere optar el que selecciona según sus propios criterios.

La finalidad de la evaluación para la selección del profesorado se supone que debería de basarse en los que posean las competencias necesarias. Para ello, como Bretel (2002) asume, se tendrían que establecer perfiles profesionales que no se basen solamente en los rasgos que debiera poseer el docente que inicia su carrera, sino que se explicitarán las competencias que debería demostrar.

Por lo que venimos concretando, cabría decir, que existe un proceso justo en la selección de los futuros profesionales, ya que, todos parten con los mismos requisitos y tienen las mismas oportunidades para acceder. ¿Se selecciona entonces a los mejores candidatos?, o este criterio de elección a los que mejores puntuaciones han obtenido, no es garantía de seleccionar al mejor profesional. Desde nuestro punto de vista no son los que mejor vayan a ejercer la docencia. Pueden estar muy capacitados intelectualmente y preparándose concienzudamente para aprobar con éxito cualquier examen y no tener ningún valor añadido para ser un buen profesional y otros valores que se presume deben tener los buenos docentes. Todos los profesores de mayor éxito son capaces de utilizar diversas estrategias de enseñanza con un abanico grande de estilos amoldándose a su clase y a las singularidades de sus alumnos, creando un clima que influenciará

⁷⁶ Certificado de Aptitud Pedagógica.

⁷⁷ Discurso de Investidura Honoris Causa de la Universidad de Alicante (enero, 2012). Disponible en: <http://web.ua.es/es/protocolo/documentos/eventos/honoris/darling-hammond-linda-2012/discurso-de-linda-darling-hammond-en-su-investidura-como-dhc-en-enero-2012.pdf>.

en una buena interacción entre maestro y alumno y entre pares. “*Si los errores técnicos de un profesional del derecho o de la arquitectura tiene mucha importancia para el ciudadano, porque le puedan afectar directamente, los de un maestro no se quedan a la zaga. Más bien al contrario, porque aunque nadie se entere, puede estar sesgando cohortes enteras de alumnos, año tras año*”. (De la Herrán y González, 2002:100).

Y cerramos este punto, con las palabras de Albert Einstein en referencia a los exámenes que confesaba en su biografía de 1949 en la obra recopilada por Kuznetsov (1990) afirmaba que le asustaban tanto, que después de realizar un examen final le envenenaba cualquier meditación sobre problemas científicos, añadiendo que era casi un milagro que los métodos de enseñanza y los tipos de exámenes que enfrentaba no hubieran asfixiado por completo su maravillosa curiosidad, pues esa tierna plantita exige además de estimulación, primero que todo libertad, sin estas muere irremisiblemente.

4.2.3 Evaluación del profesorado para promoción y otros

“La preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza y por mantener alta la motivación de los docentes a lo largo de toda su vida profesional, ha hecho que en todos los países de América Latina y Europa se haya establecido un sistema de carrera docente o carrera magisterial. De esta forma, en la legislación de los sistemas educativos analizados se regula algún mecanismo para reconocer de forma objetiva y pública el desempeño de los docentes, mediante una mejora a su situación económica y profesional” (Murillo, 2007a:52).

Si polémica es la evaluación del profesorado, más aún, lo es cuando se utiliza para promocionar o para subidas salariales. Conviene tener presente que un sistema de prestación será excelente si el sistema de evaluación que lo justifica lo es. Por ello, antes de plantearse una forma de compensarlos se debe tener en cuenta cómo evaluarlos (Hatry y Greiner, 1984; Mateo et al., 1995 Bacharach, Conley y Shedd, 1997; Wright, Sanders y Rivers, 2006). Los incrementos salariales por méritos y promoción siguen teniendo en la actualidad deficiencias y debe consensuarse un sistema mejor de evaluación profesional.

Siguiendo esta línea de argumentación y según el estudio realizado entre 50 países de América y de Europa y que fue coordinado por el investigador F. Javier Murillo (2007a:52,55), llegando a las siguientes conclusiones al respecto de la promoción docente: “*es posible distinguir dos trayectos o modalidades para avanzar en la carrera profesional, por un lado, lo que hemos denominado promoción horizontal, por la cual los docentes ven mejorada su condición económica, laboral y profesional, pero sin cambiar su desempeño como docente de aula. Por el otro, estaría la promoción vertical, a través de la cual, los docentes pueden asumir tareas diferentes a la docencia tales como cargos directivos o de supervisión*”. Agregando además, respecto al incremento salarial: “*otros países reconocen el trabajo y la experiencia de los docentes a través de incrementos salariales, pero sin la existencia de grados o categorías.*

Dentro de esta modalidad, también caben dos posibilidades para un incremento salarial, a través de una escala retributiva lineal o mediante una escala retributiva matricial”.

El salario según méritos, es decir, la promoción horizontal recogida en el Estatuto Básico del Empleado Público aprobado por el Real Decreto Legislativo 5/2015, que consiste en conceder incrementos salariales o pagas especiales basándose en parte, en la evaluación de su rendimiento, se supone que es un buen sistema para fortalecer los procedimientos de formación de los docentes y que busquen ayudas para mejorar sus rendimientos⁷⁸.

Pero en general hay insatisfacción por lo que concierne a este procedimiento de evaluación (Calhoun y Protheroe, 1983; Hatry y Greiner; Bacharach, Lipsky y Shedd, 1984). Estos procedimientos suelen ser muy criticados por su falta de objetividad, se le achacan posibles sesgos, ya que, no se puede esperar que los profesores ofrezcan información sobre sí mismos, compartan sus conocimientos con los demás, si esto va en contra de sus intereses; como hemos comentado con anterioridad se sigue viendo la evaluación como correctivo y suele desalentar a las organizaciones educativas.

Una idea básica que se tiene es que se premia de manera diferenciada a los mejores, pero estas compensaciones pueden dar lugar a formas diversas: compensaciones monetarias que pueden ser estables en el tiempo o recompensas de tipo académico como las licencias por estudio, ayudas para proyectos, permisos especiales, etc. (Hatry y Greiner, 1984; Mateo et al., 1995; Bacharach, Conley y Shedd, 1997).

Para que este tipo de promoción sea efectiva se deben identificar muy bien los objetivos en la evaluación, si no, y suscribimos el pensamiento de Bacharach, Conley y Shedd (1997:192) cuando dicen: *“¿estamos tratando de purgar a aquellos profesores con un rendimiento más bajo, o deseamos compensar a los que tienen un rendimiento más alto, o estamos intentando mejorar el rendimiento de todos los miembros del sistema?”*

Algunas experiencias de pago por mérito llevadas a cabo en Estados Unidos en los años 80 del siglo pasado no tuvieron mucho éxito, consistían en entregar un bono extra de dinero a aquellos profesionales que cumplían un determinado número de requisitos; este sistema no llegó a progresar y en la actualidad no se utiliza, únicamente en algunos centros privados. Además, por

⁷⁸ Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. Consultado el 26 de septiembre de 2016. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11719>. De especial interés los artículos siguientes Artículo 20. *“La evaluación del desempeño. Las Administraciones Públicas establecerán sistemas que permitan la evaluación del desempeño de sus empleados. La evaluación del desempeño es el procedimiento mediante el cual se mide y valora la conducta profesional y el rendimiento o el logro de resultados. 2. Los sistemas de evaluación del desempeño se adecuarán, en todo caso, a criterios de transparencia, objetividad, imparcialidad y no discriminación y se aplicarán sin menoscabo de los derechos de los empleados públicos. 3. Las Administraciones Públicas determinarán los efectos de la evaluación en la carrera profesional horizontal, la formación, la provisión de puestos de trabajo y en la percepción de las retribuciones complementarias previstas en el artículo 24 del presente Estatuto. 4. La continuidad en un puesto de trabajo obtenido por concurso quedará vinculada a la evaluación del desempeño de acuerdo con los sistemas de evaluación que cada Administración Pública determine, dándose audiencia al interesado, y por la correspondiente resolución motivada. 5. La aplicación de la carrera profesional horizontal, de las retribuciones complementarias derivadas del apartado c) del artículo 24 del presente Estatuto y el cese del puesto de trabajo obtenido por el procedimiento de concurso requerirán la aprobación previa, en cada caso, de sistemas objetivos que permitan evaluar el desempeño de acuerdo con lo establecido en los apartados 1 y 2 de este artículo. Artículo 24. Retribuciones complementarias. [...] c) El grado de interés, iniciativa o esfuerzo con que el funcionario desempeña su trabajo y el rendimiento o resultados obtenidos. d) Los servicios extraordinarios prestados fuera de la jornada normal de trabajo”.*

las investigaciones realizadas, no existen evidencias que el pago por méritos influya en el rendimiento de los alumnos y tampoco en el rendimiento de sus profesores (Natriello y Cohn, 1983; Johnson, 1985 y Morduchowicz, 2000).

Según opinan Crisol y Romero en la universidad el docente *“ha de procurar que el estudiante llegue a ser capaz de trabajar en organizaciones empresariales, en organizaciones convencionales en las que las convenciones, las leyes, todo lo socialmente establecido ha de ser acatado pero en cuyo seno, prevalece la competitividad”* (Crisol y Romero, 2014:32).

Las estructuras horizontales son atractivas para los profesores⁷⁹ pero proporcionan realmente pocas oportunidades, aunque, en ocasiones significa dejar las aulas para encargarse más de tareas administrativas, en la mayoría de los casos proporcionan alguna reducción de horas lectivas, pero a su vez, admite tener más responsabilidad sin dejar del todo las aulas, permite crear las jerarquías entre los profesores proporcionándoles que pasen de un nivel a otro (Malen y Hart, 1987 y Bacharach, Conley y Shedd, 1997). Estos sistemas tienen limitaciones ya que, en muchos casos se especifica que un docente debe ser promocionado antes de adjudicarle nuevas responsabilidades, creando obstáculos en el ámbito estructural. También está limitado el avance profesional por las cuotas tan pequeñas que hay disponibles en cada nivel, que se añade a la rotación que hacen las personas que ya lo ocupan y a la competencia de los que desean ocuparlos. Bacharach, Conley y Shedd (1997:192) respaldan que *“los profesores que han ascendido algunas escalas en la jerarquía pueden continuar desarrollando parte de su labor docente, pero aun así son sus otras obligaciones (ajenas al aula) las que justifican su escala y salario más altos”*.

Ya que, hay escasez de estudios publicados en esta década, retomamos el de Murillo (2007a:52) los datos que proyecta de los países investigados sobre los tipos de **promoción horizontal** dice que: *“todos los países analizados han establecido algún sistema por el cual los docentes ven reconocido y recompensado su trabajo y dedicación, sin que ello suponga modificar su labor como docente de aula. Sin embargo, es posible identificar dos modelos claramente diferenciados: por un lado, el sistema de escalafón docente por el cual se establecen una serie de categorías profesionales para los profesores; y, por otro, un sistema de incremento salarial, sin que ello suponga la existencia de categorías entre docentes”*. Y con respecto a los tipos de **promoción vertical** cuenta que: *“junto con el sistema de promoción horizontal, o carrera magisterial, en todos los países se ha establecido un mecanismo por el cual el docente puede promocionarse en su carrera profesional a través del desempeño de otras tareas de mayor responsabilidad. Esas tareas pueden ser director de escuela o supervisor, pero también como maestro de sección, maestro secretario, subdirector, etc. dependiendo de cada país. Ello implica, además del cambio de función, el incremento de su salario”*. Murillo (2007a:65). Hay propuestas de políticas públicas de asociar compensaciones a la eficacia docente, dependiendo de las evaluaciones otorgar responsabilidades adicionales o que redunde en honorarios más elevados (Darling-Hammond, 2012).

⁷⁹ Según las investigaciones, solamente en Francia han funcionado bien las estructuras horizontales.

El incremento de salario, según los méritos y escalas profesionales, no es como en otras profesiones que emplean estándares competitivos, en la carrera docente está más limitado y fracasan debido a que no los evalúan para que tengan su desarrollo profesional sino para detallar los niveles mínimos de rendimiento. Hay que tener en cuenta que no hay consenso, tampoco en qué es lo que se va evaluar: el tiempo dedicado o el esfuerzo; la habilidad, o el resultado de los estudiantes. Si el objetivo es el desarrollo profesional lo lógico sería centrarse en desarrollar sus capacidades profesionales (Bacharach, Conley y Shedd, 1997).

Así cobran sentido las palabras de Mateo et al. (1995:54) cuando todo el mundo critica el pago por mérito por falta de objetividad ellos argumentan en definitiva que *“forzar el criterio de fiabilidad en la evaluación puede ir en detrimento de la validez de la misma, con lo que se puede poner en duda si lo que se mide, que se puede medir bien, es realmente expresión de mérito docente”* y enfatizando más aún, este pago por mérito puede repercutir negativamente en contra del trabajo cooperativo entre pares, ya que, se diga lo que se diga se compite por más salario y los fondos de donde estos provienen tienen limitaciones y deterioran la colegialidad entre los mismos, (Rosenholtz y Smylie, 1984).

Al mismo tiempo, los no incentivados se sienten realmente penalizados creando desencanto, desmotivación, agresividad hacia los colegas seleccionados, pensamientos negativos sobre sus propios rendimientos por debajo de la media (Hatry y Greiner, 1984; Johnson, 1985; Mateo et al, 1995). Lo mismo, ocurre cuando es para un ascenso en el que va asociado muchas veces el cambio de centro y promoción a director, inspector, etc., aquí los elementos de discusión son los elementos que se van evaluar: ¿la competencia del trabajo del que se parte o al que se aspira? Y quién garantiza que ser el mejor profesor va a dar lugar a ser también el mejor director o el más competente. Además, como efecto secundario repercute en la enseñanza dentro de las aulas ya que, se sacan de ellas a los mejores docentes dando lugar al empeoramiento de la calidad Mateo et al. (1995). Se debe hacer algo más que atestiguar la representación de capacidades y conocimientos básicos; debe alentar a los profesionales a desplegar sus capacidades al máximo (Valdés, 2000).

Para minimizar estos aspectos negativos es bueno tener en cuenta algunas estrategias como confidencialidad y discreción, tanto en el proceso como en los resultados; que existan posibilidades de incentivos para todos los competentes; usar incentivos temporales y no consolidados; asegurarse la participación; voluntario; incentivos grupales; oportunidad de reclamación; evaluar sus efectos sobre la enseñanza: el aprendizaje de los alumnos y los propios profesores (Mateo et al., 1995). Los docentes han sentirse satisfechos y ser reconocidos, no solamente dentro de su centro, también por la sociedad como en cualquier tipo de profesión (arquitectos, médicos, escritores, etc.) y como señala Knight (2008:23) *“es imprescindible que [las personas que ejercen la docencia] estén satisfechas con sus niveles salariales, las perspectivas de promoción y el tratamiento, por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan”*.

Teniendo en cuenta que los profesores y maestros con experiencia tienen arraigadas creencias, vivencias y conocimientos personales consolidados y adquiridos por su práctica profesional, y si a esto le sumamos la escasa disponibilidad de tiempo del que disponen para su propia formación, y ésta les supone un esfuerzo añadido, tenemos como consecuencia que sean resistentes al cambio; además, la parte teórica la consideran irrelevante para su desempeño diario en el aula (Appleton y Asoko, 1996; Munby y Russell, 1998).

Así, Christopher Day (1999) propone que a estos profesores y maestros, se les debe plantear como un proceso interno de crecimiento y de desarrollo, no como un cambio, desde luego teniendo en cuenta lo que hacen y lo que opinan. Y es cierto como indica Darling-Hammon (2012:2)⁸⁰ que *“una buena formación y unos profesionales exigentes son imprescindibles porque si no, no podemos garantizar un alto nivel de excelencia. La docencia no es abrir los cerebros de los niños para atiborrarlos con datos sueltos para que después los puedan desembuchar en un examen. Es ayudar a los niños a conseguir un entendimiento profundo del mundo en que viven, a poder utilizar los conocimientos que adquieren para realizar sus propios sueños y a desarrollar un sentido de compromiso social. Es darles las herramientas cognitivas que necesitan para resolver problemas como la contaminación y el efecto invernadero, los conflictos bélicos, la pestilencia y la hambruna para que puedan vivir en un mundo limpio y pacífico en que todos viven en armonía, prosperidad y justicia”*.

Realmente la evaluación para la promoción e incremento salarial se topa algunas veces con las finalidades de la evaluación en sí, como pueden ser la finalidad de mejora y la finalidad de control como instrumento político que es propia de la evaluación interna del centro. Consideramos que es uno de los problemas que tiene hoy por hoy la evaluación del profesorado. La Mayoría de los profesionales no están de acuerdo con los sistemas de evaluación existentes, piensan que se deben de mejorar y que deben de llegar a todos.

4.2.4. Evaluación del profesorado para la mejora de la educación

“La forma más directa en que los profesores y sus alumnos se pueden beneficiar de la evaluación del profesorado es el hecho de que proporciona datos a los profesores sobre el modo en que enseñan y en el que aprenden sus alumnos. Tal evaluación pretende ayudar a los profesores a mejorar su docencia, según las necesidades de sus alumnos, y así mejorar el aprendizaje de estos” (Nevo, 1997:141).

La evaluación docente siempre en el punto de mira y en opinión de los expertos es *“una de las áreas de la investigación evaluativa con más tradición y a la que se han dedicado y se dedican más esfuerzos, pero al mismo tiempo es también una de las más conflictivas, sobre todo cuando*

⁸⁰ Discurso de Investidura Honoris Causa de la Universidad de Alicante. (enero, 2012). Disponible en: <http://web.ua.es/es/protocolo/eventos/honoris/darling-hammond-linda-2012/doctora-honoris-causa-linda-darling-hammond.html>.

se proyecta en el terreno de la toma de decisiones y en el de la puesta en marcha de programas de evaluación. Los problemas más importantes radican fundamentalmente en la definición de los criterios de calidad de los profesores, en los propósitos y consecuencias del proceso evaluador” Escudero, Mateo, de Miguel, et al. (1999:227). Para que la evaluación del profesorado influya y trascienda a todo el sistema educativo se debe de llevar a cabo de una manera constructiva y no por ello, es muy positivo que se consiga una cultura evaluativa en los centros y que ellos sean sus abanderados, utilizándola para su auto-mejora sin esperar a que los inspectores o directores de su centro se lo impongan (Escudero, 1980; Frech-Lazobik, 1981; Villa y Morales, 1993; Mateo et al., 1995; Nevo; Iwanicki, 1997; Lukas et al., 2000; Marcelo y Vaillant, 2009; Scheerens, 2012). Precisamente, Peterson, Kelley y Caskey (2002:192) informan que *“la evaluación aporta a cada docente un mejor conocimiento del proceso educativo y su interrelación con la cultura escolar innovadora, aportándonos un mejor autoconocimiento, la comprensión de los estudiantes; el replanteamiento del modelo de enseñanza / aprendizaje y una orientación profesionalizadora y reflexiva del docente ante sí, los estudiantes y la institución”*.

Lo que más interesa de lo que dicen estos autores es lo siguiente: ser consciente en todo momento de cómo va el proceso y cómo puede ser útil en su contexto de aula, interactuando con sus alumnos y demás, pero lo más interesante es la práctica reflexiva, si se consigue tener una dinámica de reflexión se avanza mucho más rápido; el profesor se basa en unos criterios ya establecidos que le permiten ordenar, identificar, buscar las estrategias más acertadas para su aula y tomar decisiones, es un modelo basado en la enseñanza reflexiva o modelo sobre la toma de decisiones, el docente es el motor manteniéndose en constante acción. *“Si la evaluación como gestión llega a convertirse en demasiado dominante, es como si los profesores se les administra el ‘beso de la muerte’ respecto a la idea global de la evaluación como mejora”* (Lander y Ekholm, 1983:132).

Como hemos comentado con anterioridad, los propósitos deben ser la base del proceso de la evaluación del profesorado, en él hay tres componentes básicos según lo estima Iwanicki (1997) en un proceso eficaz ya que, cualquier desfase entre las expectativas de rendimiento o de los procesos y los propósitos debería ser resuelto. Los componentes serían: la filosofía y los propósitos que conllevan el rol y el significado de la evaluación del docente; los criterios y estándares de rendimiento que se espera de él en su papel como profesional; los procedimientos de evaluación que deben describir de qué forma se les evalúa. *“En el fondo, para lograr hacer de cada escuela una buena escuela, meta irrenunciable de cualquier sistema educativo, nos encontramos con el dilema de actuar por presión externa (control de resultados) o promover el compromiso e implicación interna (autoevaluación). Si bien sabemos que una política intensificadora puede inhibir los esfuerzos de mejora del profesorado y del centro escolar, perdiendo el potencial de sinergia que debía tener; tampoco cabe confiar sin más en los procesos iniciados por todo el profesorado”* (Bolívar, 2008:57).

Además, los datos de la literatura sobre la efectividad de la evaluación en las escuelas y su mejora son un arma alentadora para los docentes que se quieren implicar en su crecimiento profesional y formar parte de los procesos de la evaluación, sumándose los directores y los administradores (Purkey y Smith; 1983; Loucks-Horsley y Hergert, 1985; Darling-Hammond; Ravela, 2006; Iwanicki; Stronge y Ostrache, 1997; Monedero Moya, 1998; Jimena Quesada; Stoll y FinK, 1999 y Román, 2011, Scheerens, 2012). *“Las políticas educativas de los últimos años han estado en permanente cambio, siendo a menudo contradictorias. En este contexto el profesorado novel se siente inseguro. Le resulta difícil entender lo que puede o no puede hacer y le resulta difícil autorizarse a poner en práctica sus propias ideas. Por una parte se habla de autonomía, responsabilidad y rendimiento de cuentas, pero la práctica está llena de prescripciones (auto) impuestas y controles internos y externos meramente burocráticos. El conjunto de fuerzas resultantes de esta situación tiende a contrarrestarse y a impulsar una cierta inercia y por tanto a dificultar o impedir toda implicación con la mejora de la educación”* (Sancho, J. M. et al., 2014:17).

Obviamente, la mejora de sus centros educativos y de sus aulas es un complemento atractivo para el crecimiento profesional de los que quieren involucrarse, el cambio tiene que ser significativo, pero para ello deben de estar clarificadas las necesidades relativas a la evaluación, creando planes de acción y especificando los objetivos, las prioridades, los procedimientos, los progresos, etc., y sobre todo, conocer a sus alumnos y su aula (Lortie, 1975). Igualmente, la LOE⁸¹ proclama en su preámbulo: *“la concepción de la educación como un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva ha sido una constante, aunque no siempre esa aspiración se haya convertido en realidad”*.

Cuando los objetivos son prioritarios para los profesores según Kappel (1960:38) tienen este efecto: *“tan deseado que estimule la imaginación y dé a la gente algo en lo que desee trabajar, algo que todavía no sepa hacer”*. Sintetizando, las iniciativas de mejora que tienen éxito son las basadas en los esfuerzos de un determinado número de objetivos prioritarios realistas que abordan las necesidades de los alumnos y motivan a sus profesores, (Iwanicki, 1997). La implicación de los directores como líderes de los equipos de mejora respaldará de forma efectiva el proceso (Peters, 1987; Iwanicki, 1997; Tejedor, 2009), el director insistentísimo, es clave para el trabajo en equipo y una vez que los docentes se han familiarizado en el desarrollo de los objetivos de rendimiento en equipo, maximizaran tiempos, que los mismos, fueran a hacerlos individualmente y luego presentárselos al director.

La literatura sobre escuelas eficaces demuestra que esto es posible (Darling-Hammond, 1986; Fullan, 2002; Monedero Moya, 1998). Aunque, es verdad que las condiciones actuales exigen al profesorado mucha responsabilidad y trabajo diario, sin dejarles tiempo para la reflexión, la planificación, la discusión constructiva o simplemente tiempo para recuperarse. En este sentido, Rosenholtz (1989:73) señala que *“se asume que la mejora de la docencia es una empresa más*

⁸¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

colectiva que individual; y que este análisis, evaluación y experimentación concertados con el profesorado encuentra las condiciones para mejorar”.

Es decir, contamos con la evaluación docente enfocada a la mejora del sistema educativo es una evaluación formativa en su uso, emplea técnicas más descriptivas y menos críticas, se puede basar en la propia autoevaluación, la observación, la evaluación por sus pares, los alumnos, padres, directores, etc. Por lo que venimos comentando, el profesor es el pilar de la enseñanza y así, pues como de modo certero expone, en síntesis Vaillant (2004:6): *“Ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. La complejidad de la tarea exige un cambio de enfoque”.* Para Zabalza y Zabalza (2012) no es fácil determinar en qué consiste la calidad de los programas de formación docente y si éstos influyen en sus resultados.

Según Mateo et al (1995) no todos los profesionales responden de la misma manera a la evaluación para la mejora o el desarrollo profesional, dependiendo del tipo de profesor se pueden dar muchas variaciones y situaciones en la evaluación, recurriendo a diferentes estrategias y metodologías dependiendo de cada situación y el momento. En este contexto, se pueden dar en el proceso niveles de individualización, de adaptación personal, de los planes futuros, el nivel de obligatoriedad, etc. Basándose en estos criterios, Joyce (1982) identifica cinco tipos de profesores:

- **Los omnívoros.** Usan todo tipo de posibilidad formal e informal. Superactivos, están felices y están actualizándose continuamente. La docencia no les cansa.
- **Los consumidores activos.** Utilizan muchas, pero no todas las oportunidades, alguna vez hacen actividades por su cuenta.
- **Los consumidores pasivos.** Utilizan ciertas oportunidades, pero no toman iniciativas.
- **Los resistentes.** No les gustan los procesos de formación, salvo en su área que es en la que se encuentran cómodos.
- **Los retirados.** Que evitan la práctica de cualquier actividad orientada al progreso profesional.

En coherencia con lo expuesto, Medina y P. Palma (2013:186) señalan que los docentes *“se autoevalúan mediante la autorreflexión, sin sistematización ni registros, mostrando rechazo hacia el uso de instrumentos específicos de autoevaluación como los cuestionarios de autoevaluación”.*

Ya nadie duda que, para que mejore la escuela también es necesario la mejora de sus profesionales, para ello, siguiendo a Stronge y Ostrache (1997) hará falta: establecer objetivos beneficiosos y recíprocos; crear un proceso fluido y sistemático de comunicación; cuidar hasta el mínimo detalle la evaluación técnica; usar fuentes múltiples para tener un marco de actuación rico y contextualizado, natural, con fuentes primarias y secundarias, con más de un evaluador, fiable, cercana; que el clima sea adecuado pero con rigor. Y como dijo Fullan (2002:141) *“el*

cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso” [...]”en pocas palabras las aulas y las escuelas funcionan con eficacia cuando recurren a personal docente de calidad, y el entorno laboral se organiza para estimular al profesorado y premiar los resultados”.

Asimismo, la autoevaluación también se produce por comparación metodológica con otros compañeros. Aunque para llevar a cabo dicha comparación, habría que entrar en las aulas de los iguales y a día de hoy, es algo que ocurre en muy pocas ocasiones.

Hay que tener en cuenta, que el desarrollo profesional se debe dar en las diferentes áreas. Riegle (1987) propone las siguientes: El desarrollo del conocimiento para las destrezas técnicas y pedagógicas; el crecimiento personal dentro de sus tareas profesionales; el impulso de la carrera para el ascenso; la mejora de la organización que tiene en cuenta las necesidades de la estructura: el desarrollo personal basada en el progreso individual ya sea académico, relaciones entre pares, personales, etc.

Consecuentemente para que sea viable el desarrollo profesional debe estar implicado en el proceso evaluador el propio docente, valorándose que tenga buenas expectativas profesionales; cierta predisposición positiva a las experimentaciones, al riesgo, y a los cambios; abierto a las críticas; Por supuesto, buena preparación académica y pedagógica, y valorar experiencias positivas previas respecto a la misma (Stiggins y Duke, 1988; Duke y Stiggins, 1997; Mateo et al., 1995 y Marcelo y Vaillant, 2009). La evaluación debe aprovecharse para la reflexión. Un profesor reflexivo es más eficaz que otro que no lo es, Schön (1983) la reflexión es un paso necesario para el proceso de mejora, de crecimiento y desarrollo profesional, ya que, le estimula a pensar sobre sus actuaciones y ello, es un arma muy poderosa para la mejora en sí misma (McLaughlin, 1988). Además, de escoger los instrumentos y procedimientos más apropiados, se puede utilizar la observación de las clases, los cuestionarios a los alumnos, diferentes escalas, y portafolios tanto de los estudiantes, como del profesor, supervisión individual interna y externa, entre colegas, etc.

Lo que se espera es que todos los profesionales se cualifiquen a partir de su propia práctica docente. Y, se les responsabiliza del rendimiento no satisfactorio de los alumnos si a ello, se le suma que cae sobre ellos todas las críticas del mal funcionamiento de un centro. Se podrían acoger a estas críticas de rendimientos de cuentas para estar en contra de la evaluación, pero es deseable que se diera justamente el efecto contrario, que se convirtiera en una herramienta útil, ofreciendo una perspectiva más real para aceptar los compromisos frente a los centros, los padres, la comunidad y sobre todo, ante sus alumnos. Trabajando para conseguir unos estándares de evaluación excelente, de tal suerte que nadie ponga en duda su profesionalidad, ya que, la misma puede hacerles mejores docentes, y así, se beneficiaría a sus alumnos y por ende a todo su centro, ofreciendo una enseñanza de calidad que fortalece y estimula mejor los aprendizajes. (Nevo, 1997 y Glasman y Nevo, 1988). Así, la evaluación del profesorado se ve realizada cuando los procesos de mejora de las escuelas van integrados en los desarrollos personales de los docentes, ya que, se pueden complementar perfectamente entre sí, Iwanicki

(1997). Y como señala Murphy (1987:60) *“una de las conclusiones de la investigación de mejora escolar es que las escuelas funcionan mejor cuando se coordinan planes y actividades en el esfuerzo común de alcanzar metas escolares importantes”*. Para ello es imprescindible, una buena dirección de centro, y la colaboración de todo el profesorado.

No es exagerado decir la relevancia que tiene el informe de Delors et al. (1996:37), para la UNESCO y de la comisión internacional para la educación del siglo XXI, unido al compendio que hace sobre la «Educación Encierra un Tesoro» afirma que *“aunque en lo fundamental la profesión docente es una actividad solitaria en la medida en que cada educador debe hacer frente a sus propias responsabilidades deberes profesionales, es indispensable el trabajo en equipo, particularmente en los ciclos secundarios, a fin de mejorar la calidad de la educación y de adaptarla mejor a las características particulares de las clases o de los grupos de alumnos”*. Efectivamente, debemos tener en cuenta que son los profesionales de la educación los que mejor conocen su desempeño, y por lo tanto, lo positivo y negativo que puedan tener. Para Freire (2005:60) *“es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva no es señal de autoritarismo de mi parte”*. Por ello, sería deseable que todos los maestros y profesores se implicaran en una forma de evaluación de su propio trabajo de la que podrían extraerse grandes ventajas para su propia docencia. Lo importante, es conseguir que su implicación sea voluntaria y responsable para que la utilicen y la lleven a la práctica.

En el suplemento de educación del Times Education Supplement (1997) apareció esta frase: *“¿Está bajo de moral, deprimido, siente que se le acusa injustamente de todos los males de la sociedad? Usted debe ser maestro”*. Debemos hacer todo lo posible para revertir esta opinión generalizada sobre los docentes. No hay que esperar que a los profesores y a los maestros se les dé rango de autoridad pública como se está debatiendo en la actualidad en España, hay que buscar urgentemente alternativas en consenso con toda la sociedad y que poco a poco la figura del docente recupere el prestigio que ha venido teniendo en la mayoría de las épocas pasadas.

4.2.5. Evaluación realizada por colegas

“Los compañeros proporcionan retroalimentación con objeto de ayudar al profesor evaluado a identificar comportamientos que puede haber ignorado y a centrar su atención en nuevos comportamientos que acaso deben incluir en su enseñanza” (Barber, 1997:304).

La información de los pares se ha adaptado del modelo anglosajón empresarial, el concepto que se utiliza es “valoración de 360 grados”, Stronge y Ostrache (1997), consiste en la retroalimentación de todas las personas que trabajan en el entorno, en este caso serían sus compañeros profesores. Se utiliza positivamente la retroalimentación como la base para la mejora y el desarrollo profesional. Tiene sentido el coaching como lo entienden Bisquerra et al (2008:164) *“el coaching es una conversación que involucra como mínimo a dos personas.*

Conviene distinguir entre los tres elementos básicos del coaching: a) *coach*: persona que ayuda a otra en su crecimiento personal y profesional; b) *coachee*: persona que recibe la ayuda; c) *coaching*: proceso de ayuda que implica al coach y al coachee. A veces el coachee puede ser un grupo”.

Sí los pares participan en la aportación de información, según Mateo (2000), deberán tener presente lo siguiente: los usos informativos se basan en hechos; tienen que ser válidos y fiables; confidenciales y de muestreo. Los colegas aportan una visión que difiere de los observadores externos, directores, alumnos, etc. French-Lazovik (1981) comenta, que es esencial para garantizar que los miembros de la comunidad educativa tengan el control de sus propios criterios y estándares.



Figura: 4.5. Fuente: Bisquerra et al., (2008:164). Fundamentos de Coaching.

El coaching, que se configura como una herramienta más de colaboración, que puede potenciar la formación, la orientación, la tutoría, etc. En resumen, “*la esencia del coaching consistiría en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño, ayudándole a aprender en lugar de enseñarle*” (Whitmore, 2003:20).

Entre las ventajas de practicar coaching, cabe significar especialmente que favorecería desterrar «los miedos» de los maestros y profesores, a la entrada de su aula, de su espacio de otro compañero, y no sería percibida como una intrusión, en todo caso lo contrario, como un reto para mejorar su enseñanza y compartir estrategias. En la actualidad, la evaluación por colegas es

apreciada como una valoración holística pero incompleta en la mayoría de las ocasiones; los colegas, la mayoría de las veces evalúan sin entrar en las aulas de su compañero y se basan en las opiniones de pasillo; los juicios se hacen por aspectos que no tienen que ver con la docencia; las escalas de observación son demasiado generales y con ítems poco claros; son demasiado generosos en puntuar; son estadísticamente poco fiables.

Dice Stake (2006:75) *“para diseñar evaluaciones de cualquier tipo, se puede buscar el consejo de los colegas con más experiencia, tratar de hallar una guía o modelo en una publicación o en un manual, o ir haciendo simplemente lo que nos dicte nuestro sentido común aprendiendo al mismo tiempo más sobre la actividad y su valía”* Los modelos, métodos, enfoques, son demasiado incompletos e idealistas ya que, las decisiones que debe tomar un evaluador en el transcurso de la evaluación son decisiones imprevisibles y de un gran alcance Stake (2006). No se lleva a la práctica regularmente, un poco más, en el ámbito universitario, aunque es cierto que en algunos sectores se está empezando a potenciar, y se va tomando conciencia de la utilidad que puede tener para ofrecer alternativas de enseñanza de calidad.

Es decir, es necesario *“un sistema integral que permita cumplir una serie de propósitos: la titulación, la contratación y la asignación de un cargo titular en un establecimiento; el apoyo a la supervisión y el desarrollo profesional; la identificación de los profesores que necesitan apoyo adicional —y, en algunos casos—, una reorientación profesional y el reconocimiento de docentes expertos que puedan contribuir al aprendizaje de sus pares, ya sea de manera informal o como tutores, capacitadores y líderes docentes”* Darling-Hammond (2012:3).

Y como apuntan los profesores Medina y Rodríguez Marcos (1999:35) *“la actividad colaborativa precisa de la creación de una cultura de centro que la valore y subraye el trabajo en común, buscando el puente entre el reconocimiento de conflictos, propios de la actuación micropolítica de cada equipo, con el esfuerzo decidido por encontrar los puntos comunes que posibiliten diseñar el programa de desarrollo profesional y de mejora de la institución educativa”*. En efecto, en todos los centros, coexisten varios grupos y el trabajo colaborativo enriquece, a todas las personas que pertenecen al mismo. Pero en ocasiones es complicado que se compartan con los diferentes equipos existentes, ya sea, por no ser afines (que no debería ser algo negativo, al contrario beneficiaría la puesta en común) o incluso por ser discrepantes en sentido político, en todo, caso, impidiendo, la puesta en común, el diálogo o el consenso. Y esto impide que prevalezca el bien de la comunidad educativa, por lo tanto la evaluación entre colegas, se politiza y no construye, y es poco fiable.

Con todos estos contratiempos muchos autores piensan que son más fiables y válidas las reportadas por los estudiantes. Aunque, no por ello, hay que desecharla sino revertir los inconvenientes en ventajas, como que la observación sea directa, utilizar los portafolios, etc., en definitiva, que su validez dependerá de las cuestiones planteadas, de los criterios establecidos y de todos los elementos oportunos que refuercen este tipo de evaluación, para ello, y como comentaremos en más de una ocasión hay que empezar a tener cultura evaluativa y de colaboración entre iguales en los centros.

4.3. Modelos de la evaluación docente

“Cualquier propuesta de evaluación docente parte de una concepción de lo que es ser un buen docente. De esta forma, será diferente el modelo de evaluación si se considera que un buen docente es aquel que: se desarrolla bien en el aula, sus alumnos aprenden, sabe la materia y sabe enseñarla, o aquel que posee una serie de rasgos y características positivas” (Murillo, 2007a:96).

Cada modelo surge en un contexto determinado y su propia concepción educativa responde de una manera particular a la evaluación tanto institucional como individual. Así, en cada caso, se afrontará desde la perspectiva más adecuada, de una manera responsable elaborando su propio modelo coherente con sus planteamientos objetivos y finalidades. No existiendo un modelo único y menos que se pueda generalizar, se debe plantear la participación de los protagonistas en el diseño. Ya que, sólo desde la participación de los docentes se pueden conocer las necesidades y compatibilizarlas con las que tiene el aula y el centro. Su participación no se debe entender solamente como una estrategia de gestión sino de formación intrínseca (Mateo, 2000).

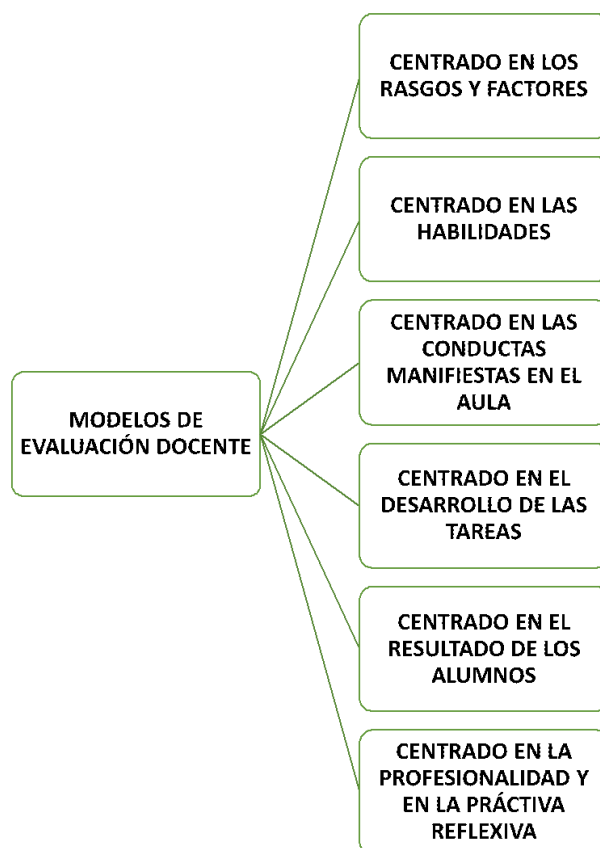


Figura: 4.6. Elaboración propia. Modelos de evaluación docente.

Es obvio como opinan Ravela et al. (2008:62), e: *“la evaluación debe estar al servicio del desarrollo de un sentido de **responsabilidad compartida** por la educación como bien público. Debe promover el compromiso con la educación de todos los actores, cada uno según su lugar y ámbito de acción”*. Tomaremos como referencia, después de revisar la literatura, el enfoque de los modelos de evaluación del profesorado partiendo de la clasificación que hace en su fundamentación teórica Marczely (1992) y basándonos en ésta, las aportaciones que hacen la mayoría de los autores revisados tanto nacionales como internacionales, como por ejemplo: (Scriven, 1988; Schalock et al., 1993; Dwyer; Nevo, 1994b; de Miguel; Mateo et al., 1995; Joyce y Weil, 1996 y Murillo, 2007a). Centrándonos en tal caso, aunque, como hemos dicho no son los únicos, en los modelos que reseñamos a continuación:

4.3.1. Modelo centrado en los rasgos o factores

“Puede haber poca relación entre las características del buen profesor según las percepciones de los diferentes actores educativos y las calificaciones de los alumnos, entre otros productos de la educación” (Valdés, 2000:15).

Este modelo se fundamenta en evaluar al profesor en coherencia con sus propias características y rasgos, con un perfil que preliminarmente se ha estipulado de lo que es un docente completo. Así, por ejemplo, Linda Darling-Hammond (2012:3) dice *“se puede entender por cualidades del docente el conjunto de rasgos personales, de habilidades y de comprensión que un individuo aporta a la enseñanza, incluida su predisposición a comportarse de ciertas formas”*. Dichos rasgos, se instauran alrededor del discernimiento que tienen los otros docentes, directivos, padres y alumnos, concerniente a lo que sería un buen profesor, haciendo destacar los rasgos más relevantes afines a los logros de los alumnos, a través de un cuestionario confeccionando para el efecto, además de la autoevaluación, las entrevistas por evaluadores externos al profesor, y las consultas que fueran necesarias, etc.

Desde este punto de vista, como sugiere de Miguel (1995), los aspectos actitudinales y cognoscitivos así, como los rasgos característicos de personalidad y aptitud, o para dejarlo más claro las cualidades individuales, sus destrezas y habilidades, todos ellos, se meten en un mismo saco como factores necesarios que se tienen que poseer para ser un buen docente. Sin embargo, aunque prácticamente hasta mitad del siglo pasado hay numerosas investigaciones, sobre lo que influyen los rasgos del docente en el rendimiento del alumno, los estudios en 1954 de A. Carlie y G Fulkerson y en 1960 por D.G. Ryans, entre otros corroboraban que no eran concluyentes los rasgos del buen profesor en el rendimiento de los alumnos.

Relacionado con este tema, Gilbert (1996), en el prólogo de su libro *¿Quién es bueno para enseñar?* Afirmaba: *“un profesor no es, en principio, un individuo instruido que desea enseñar, es ante todo un hombre o una mujer capaz de enseñar y de educar. Culto sí; formado, sin duda;*

pero, ante todo psicológicamente apto”. Lo más criticado de este modelo es que es escasamente cuantificable y no sería apto como modelo para generalizar al resto de los docentes. Como Mateo et al. (1996:22) dicen: *“el abanico de propuestas al respecto es tan amplio que ha determinado la inviabilidad del propio modelo”*.

Concluyendo, el modelo centrado en los rasgos del profesor puede estar sesgado, al no estar consensuadas las características que se deben dar en un buen profesor. El instrumento de evaluación se determina con las diligencias relacionadas con el saber del profesor y sus características subjetivas, como la creatividad, la innovación, la motivación, la equidad, etc., realmente, con lo que aparentemente todo el mundo conoce como un buen profesor.

4.3.2. Modelo centrado en las habilidades

“...ninguno de los profesionales yerra: el que yerra, yerra porque le falla su ciencia, en lo cual no es profesional” (Platón, 2009:197)⁸².

El modelo centrado en las habilidades agrupa a los que razonan que un buen docente es aquel que por medio de sus habilidades individuales y su propia experiencia demuestra lo que sabe hacer en los procesos de su enseñanza. Citando a de Miguel (1995) de nuevo, no importa tanto lo que “es” es decir sus aptitudes, ni lo que “sabe” refiriéndonos a los conocimientos. *“Un docente motiva a tener éxito, nutre la autoconfianza y contribuye a la construcción de la ciudadanía, algo fundamental para la democracia. Desempeña docenas de roles que no están registrados en un examen”* Berliner (2011:46). C. Tang (1994) descubrió que sus alumnos pensaban que aprobar en los exámenes era en una proporción elevada, debido a la suerte por tanto tenerlos como un factor de sus habilidades no debería ser considerado a la hora de su evaluación.

Teniendo en cuenta que *“para el docente la forma de evaluación mediante exámenes, donde los contenidos impartidos en clase son los aprendizajes que se valoran, está totalmente extendida y se hace prioritaria ante cualquier otra forma de evaluación, siendo los mecanismos de memorización los que siguen utilizando los estudiantes, mayormente, para superar las pruebas. El examen es un instrumento cómodo que permite improvisar a lo largo del año, por lo que no es necesario realizar una planificación instrumental previa, adquiriendo el mayor peso en la evaluación final”* (Medina y Tonda, 2013:186).

La manera de evaluar este modelo no puede ser otra que la basada entonces en sus competencias profesionales manifestadas en las tareas que implican la práctica docente, como son la preparación y selección de los materiales más adecuados a cada aprendizaje, la elaboración de los programas y exámenes, etc.

⁸² Localizada en la primera parte, apartado XIV de la República en Platón. (1999). La república. Madrid: Alianza Editorial.

4.3.3. Modelo centrado en las conductas manifiestas del profesor en el aula

“El santuario de la clase es un elemento central de la cultura y de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar” (Bullough, 1998:92).

Es un modelo que se viene utilizando desde los años sesenta del siglo XX. Se relaciona en sus fundamentos con la correlación que tiene el comportamiento del profesor con los logros y fracasos de sus alumnos. Relacionados con la capacidad que ostente para crear un clima de aula propicio para el aprendizaje de sus alumnos. *“La evaluación del profesor se debe enfocar a partir de las “conductas” que éste manifiesta en el aula ya que, en definitiva, es a partir de estas conductas como se pone de relieve el trabajo del profesor”* Mateo et al. (1996:23).

Una de las críticas que recibe, es que al ser el instrumento de evaluación por observación, hay choques de interpretación entre el observador y el docente sujeto a la misma, entrando en juego la empatía que exista entre los mismos como así, lo presenta Valdés (2000:17), *“se objeta que los registros obedecen a la concepción que los observadores sostienen sobre lo que es una enseñanza efectiva y que se demuestra por los estándares que sustentan para cada hecho observado. La subjetividad del observador entra fácilmente en juego y posibilita que este gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por su simpatía o antipatía hacia ellos”*.

Parece interesante las conclusiones de los profesores A. Medina y P. Palma (2013:186) después de investigar la competencia evaluadora docente en escuelas andaluzas señalan entre otras:

- *Los profesores no han modificado en gran medida sus modelos evaluativos a raíz de la reforma educativa propuesta por la LOE en 2006. El desconocimiento del campo de las competencias supone una de las dificultades explicitadas por los docentes para el ejercicio de la evaluación. Existiendo un desconocimiento profundo entre el alumnado sobre las competencias que han de desarrollar en cada materia, manifestando que el nuevo enfoque de la educación basado en competencias no les ha proporcionado habilidades para el aprendizaje autónomo.*
- *Los docentes no poseen la actitud más ajustada para efectuar una evaluación basada en competencias y, por tanto, sus alumnos no se sienten suficientemente preparados para la superación de las pruebas sobre competencias básicas.*
- *Los docentes encuentran el objeto prioritario de la evaluación en el estudiante, en el trabajo y esfuerzo del alumno y en los conocimientos que deben adquirir.*
- *La competencia profesional que mayor desarrollo tiene entre los docentes es la habilidad para implicar a los alumnos en su trabajo y su aprendizaje.*
- *La evaluación de la práctica docente y la revisión de la evaluación en sí misma no se encuentran entre las prioridades del profesorado.*

→ *La competencia metaevaluativa aparece como una de las menos relevantes y menos desarrolladas entre los docentes.*

Deberíamos reflexionar lo que en la actualidad se pide ya que, “*la atención está puesta en identificar y apartar a los malos profesores. Pero lo que realmente se necesita es un tipo de evaluación docente que forme parte de un sistema de enseñanza y aprendizaje que fomente la mejora continua tanto para cada uno de los docentes como para la profesión en general*” (Darling-Hammond, 2012:2). Este modelo podría chocar con el modelo centrado en las habilidades, ya que, poseer muy buenas habilidades no presupone desarrollarlas de manera eficaz en el aula, y dentro de la misma, adaptarlas a las particularidades de los alumnos que la integran, incluidos los de discapacidad funcional y altas capacidades.

4.3.4. Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas

“Un sujeto que crea o repara actividades de aprendizaje de diverso tipo con un estilo y firma particular. Que adapta sobre la marcha los materiales instruccionales que ha traído, que le han dado o que ha podido encontrar” (Huberman, 1993:15).

Señala Gibbs (2010:65) que “*la evaluación es un modo excelente de hacer que los estudiantes empleen tiempo en sus tareas. Sin embargo algunas evaluaciones, como los exámenes finales, distribuyen este tiempo, de forma poco efectiva, concentrándolo inmediatamente antes de la evaluación en lugar de distribuirla a lo largo del curso*”. Este es un modelo del que la mayoría de los autores piensan que es restrictivo si solamente se tienen en cuenta las tareas realizadas en el aula.

Como señalan M. Ángel y M^a Ainhoa Zabala (2011:86): ser docente, no implica solamente dictar horas de clase “*ser docente, es algo complejo, sublime y más importante que enseñar matemáticas, biología, inglés u otra asignatura. Educar es alumbrar personas autónomas, libres y solidarias. Es ofrecer los ojos propios para que los alumnos (as) puedan mirar la realidad sin miedo*”. Los miedos también pueden ser transmitidos por el profesor, y eso repercutiría negativamente en el aprendizaje, y en la autonomía de los educandos.

Así, Brighouse (1994:29) afirma que: “*la mente del alumno está dispuesta a llegar a un acuerdo con la otra parte: la extraordinaria destreza del maestro como alquimista de la mente para transformar la esclavitud mental en libertad. Aquí se encuentra la cima dorada de la destreza del maestro: su capacidad de abrir la mente*”. Si se utilizan formas innovadoras de evaluación, se anima a los estudiantes al esfuerzo y promueve una motivación intrínseca a la tarea implicada (McDowell y Sambell, 2010). Ciertamente, el desempeño docente va mucho más allá del aula, dentro de la institución el docente desarrolla otras muchas que no tienen por qué tener una relación directa con los alumnos de su aula. Para ello, se debe insistir en definir con anterioridad un perfil de tareas explícitas relacionadas directamente con el proceso de enseñanza que se lleva a cabo dentro de aula y las que se realizan fuera de la misma.

4.3.5. Modelo centrado en los resultados de los alumnos

“Los datos sobre el rendimiento del alumno no pueden indicar al profesor cómo debe enseñar; dichos datos no pueden precisar la distinción entre los buenos y los malos profesores; y los datos, una vez reunidos, tienden a ser utilizados” (Glass, 1997:329).

Este modelo, que desata polémicas y es muy criticado, se basa en una corriente de tendencia crítica sobre la escuela y lo que en ella se forja. Los representantes del mismo sostienen que, para evaluar a los maestros, *“el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace”* Montenegro (2003:32). Según este mismo autor la fortaleza de cada uno de los modelos es la debilidad de los otros. *“A medida que se ha hecho más apremiante la necesidad de mejorar los resultados de los alumnos, han surgido muchas iniciativas para medir y mejorar la eficacia de la enseñanza. Estas iniciativas rendirán más frutos cuanto más fomenten prácticas que se sabe que contribuyen al aprendizaje de los alumnos y se incorporen a sistemas que también desarrollen una mayor competencia pedagógica. Tales sistemas se basarán en estándares de enseñanza profesional y en la enseñanza de materias enmarcadas en currículos bien definidos, sacarán el máximo provecho de las asesorías y generarán numerosas oportunidades para que los profesores ayuden a sus pares y a los establecimientos a mejorar”* Darling-Hammond (2012:17). Se evalúa cuantitativamente, asignando unos números de forma mecánica que no garantiza la objetividad. Cook. Y Reichardt, (1986). *“La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación”* (Santos Guerra, 1988:149). No obstante, Nigtingale, P. et al. (1996) proponen tres principios para la evaluación: 1) elegir un buen método, acorde con los objetivos pretendidos en el programa; 2) que sirva de apoyo para el aprendizaje y no lo contrario; 3) evaluación de los propios métodos, con los resultados obtenidos por los estudiantes, para poder mejorar los mismos.

Por ejemplo, han sido utilizados los resultados como criterio de eficacia docente, (Sancho, 1990; Villa y Morales, 1993; Villa, 2001), en Gran Bretaña, durante unos cursos los profesores cobraban en función de los resultados de sus alumnos en exámenes realizados por la inspección y Estados Unidos en el municipio de Nueva Cork los evaluaban basándose también en el rendimiento de los alumnos a través de pruebas estandarizadas como criterio. *“La mayor parte de los profesores, el diseño y la implementación de los instrumentos y procesos evaluativos y la corrección del trabajo de los estudiantes son elementos cruciales de su trabajo diario. [...] Su habilidad para basar los resultados evaluativos en el conocimiento real de los estudiantes es reducida y, por ello, necesitan adoptar medidas para asegurarse para que las prácticas e instrumentos evaluativos están bien diseñados y son válidos”* (Race, 2010:80).

Lo que caracteriza a este modelo es evaluar su desempeño a través de sus alumnos, los resultados que estos alcanzan y los aprendizajes adquiridos. Pero también, se tienen en cuenta

los resultados del centro donde trabaja. Para Stobar (2010:152) utilizar los resultados de los estudiantes pueden ser inflacionarios ya que *“la rendición de cuentas mediante los exámenes para nota implica un auténtico interés de los centros, los docentes, las administraciones educativas locales y lo políticos, por mejorar los resultados de las pruebas que se utilizan, a menudo de manera bastante simplista, para medir la mejora”*.

Sin embargo, este modelo, quizás adolece de darle tanta relevancia a los resultados, que se pierden de vista en el camino los procesos enseñanza / aprendizaje. Además, no es muy justo, ya que, en los resultados de los alumnos influyen muchos otros factores como la familia, los compañeros de clase, el clima, el valor añadido etc. Aunque la conexión que pueda existir entre profesor / alumno es valorada ciertamente.

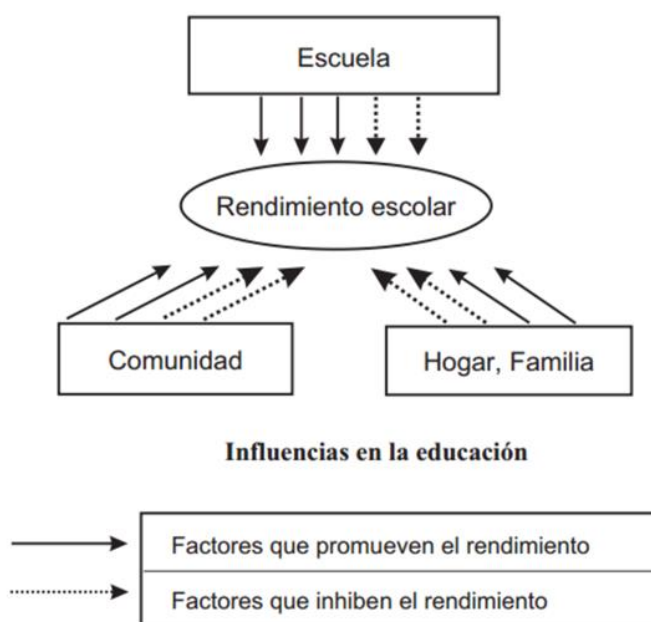


Figura: 4.7. Fuente: Brunner y Elacqua (2004:2). Factores que influyen en el rendimiento escolar.

Diferentes autores argumentan, como Mateo et al. (1995:17), sobre este modelo dejando constancia que: *“las puntuaciones de los estudiantes no ofrecen retro-información para corregir los problemas, pero es que, además no son responsabilidad total de los profesores, no tiene control directo de ellas. El contar con excelentes profesores no asegura que se van a obtener excelentes estudiantes.”* Desde esta perspectiva siguen objetando, que como en cualquier otra profesión, el trabajo del profesor debe ser evaluado por sus “frutos” sustancialmente sobre los alumnos en los que incide directamente su labor.

Hay investigadores que están a favor de este modelo como Webster y Mendro (1995) y otros en contra como Glass (1997). Según Brunner y Elacqua (2004), hay factores tanto positivos como negativos que «influyen y fluyen» de forma clara en el rendimiento escolar de los alumnos.

El siguiente gráfico muestra los datos del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2008, el porcentaje de profesores cuya evaluación o comunicación de los resultados de la misma ha provocado cambios moderados o sustanciales en sus prácticas de gestión del aula. En la mayoría de países, el impacto directo de la evaluación y comunicación de los resultados de la misma sobre la modificación de las prácticas de gestión del aula es moderado. El promedio TALIS es del 37,8%, lo que representa el intervalo 20-40% de la mayoría de países OECD (2013:4)⁸³.

Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje OCDE (2008)

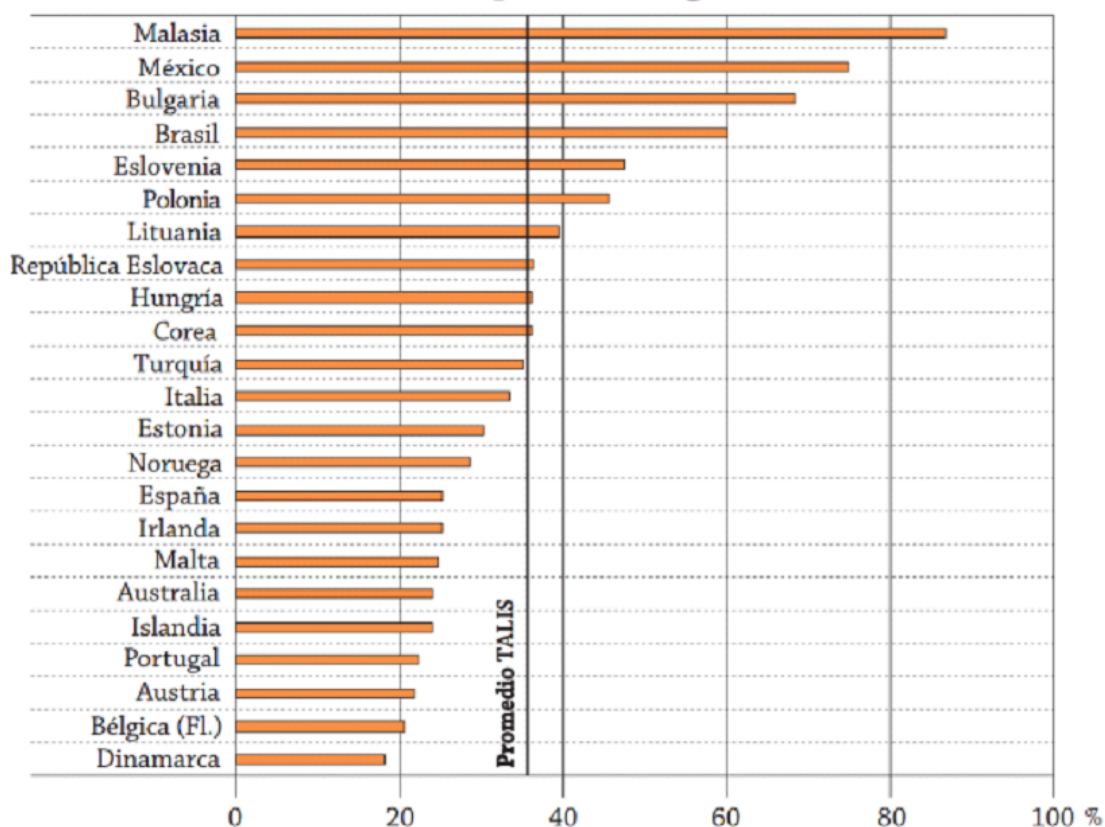


Gráfico: 4.1. Fuente: OCDE (2013:4). Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje.

⁸³ OECD 2013 Teaching in Focus – n° 3 (Marzo). Consultado el 27 de abril de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif-3-esp.pdf?documentId=0901e72b8171a423>

Por último, y como oportunamente reseña Darling-Hammond (2012:3) *“todo sistema ideado para medir la producción de los profesores debería tomar en cuenta la práctica docente en el contexto de las metas curriculares y las necesidades de los estudiantes, así como las diferentes evidencias de la contribución de los profesores al aprendizaje de los estudiantes y al establecimiento de la contribución de los profesores al aprendizaje de los estudiantes y al establecimiento en general”*.

Insistimos que para que las evaluaciones tanto a los alumnos, como a los docentes sea efectiva se tienen que comunicar directamente y debidamente los resultados, para que éstos sirvan además de para salir en las portadas de los medios de comunicación para el cambio además de aportar recomendaciones para la mejora, de los estudiantes y de sus profesores. En resumen, no todos los alumnos son iguales, ni los aprendizajes se dan en el mismo contexto, por lo tanto las evaluaciones basadas en los rendimientos de los alumnos, son las que políticamente más se utilizan por un lado, y las que más sesgo pueden arrojar.

4.3.6. Modelo centrado en la profesionalización. La práctica reflexiva

“El desarrollo profesional es el proceso de avance y afianzamiento conceptual e integral que el docente adquiere al reflexionar y asumir su mejora formativa permanente” (Peterson, Kelley y Caskey, 2002:192).

Valdés (2000) *en un encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente en la ciudad de México exterioriza como introducción, que “la evaluación profesoral no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor para, a partir de ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización”*.

Los defensores de estas teorías argumentan que la evaluación docente debe concentrarse en el seguimiento de la conducta del profesional, teniendo en cuenta además, de su hacer diario en el aula, sus propias expectativas personales para adquirir nuevos conocimientos, perfeccionar su labor docente, la cooperación con otros colegas, el centro y todo el contexto educativo. Los pilares del desarrollo profesional deben basarse siempre en el aprendizaje y en la potenciación de la profesionalidad, para ello, debe contar con una autonomía suficiente que les permita controlar los procesos y tomar decisiones de las situaciones de las que son responsables. Conviene tener presente la posición de Messina y Rodríguez Marcos, (2006:494) al hacernos ver que: *“existe una posición general en cuanto a la formación del profesorado (derivada del enfoque interpretativo, incluida la vertiente crítica) que consiste en ayudar a los profesores a reconstruir sus formas de pensar, sentir y actuar acerca de la enseñanza. Y esto, tanto cuando se trata de profesores considerados de forma individual como cuando se trata de equipos docentes (formación del profesorado en centros)”*.

Según Mateo et al. (1996:23), en este modelo se deben considerar las aproximaciones teóricas que consideran las conductas propias de los profesores, de un buen profesional y añaden “valorando no sólo la dimensión ética con que afronta su trabajo en el aula sino también su propio perfeccionamiento docente y la prestación de servicios a la comunidad”.

En el ámbito individual, los docentes son profesionales que se instruyen desde su experiencia y se debe tener en cuenta el lugar donde ejercen; pero a escala ambiental, se tiene que considerar la cultura del contexto, así como la del grupo profesional con el que se relacionan. Por lo tanto, es una evaluación para la mejora del personal docente, no de control. El modelo de la práctica reflexiva se fundamenta en Schön (1987), que concibe la enseñanza como una secuencia de eventos donde se encuentran y solucionan las contrariedades, en la cual las capacidades de los profesores crecen mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos, lo que es la reflexión en la acción y que requiere de una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho que permite ver los logros, los fracasos y todo lo que se podría haber efectuado de otra manera.

En análogo sentido, Day (2007:124) indica que “la práctica reflexiva se basa en una determinada idea de la profesionalidad en la que los docentes tienen una responsabilidad con respecto a la educación de los estudiantes que trasciende el puro instrumentalismo, englobando las responsabilidades de educar para la ciudadanía y de imbuir en sus alumnos una disposición positiva para el aprendizaje durante toda la vida”. Ciertamente, la enseñanza debe ser un medio de transmisión de valores democráticos y el fortalecimiento de los derechos fundamentales⁸⁴.

La aplicación de este modelo requiere supervisión con personas y tiempos reservados a ello. Sin embargo, el modelo puede ser adaptado para que la observación sea hecha por otros individuos, como por ejemplo, colegas, el director, etc., (Schön, 1987; Valdés, 2000). El modelo reflexivo tiene una representación más fenomenológica, persigue estar en contacto con la rutina diaria del aula. La enseñanza es un proceso en el que se identifican y resuelven problemas por parte de los maestros, en comunión con su propia reflexión-acción-reflexión. Las críticas a este modelo se basan en los juicios de valor, y así lo observan Arthur Costa y Bena Kallick: “solo cuando cambias las lentes a través de las cuales ves el aprendizaje del estudiante o tu propia práctica-descubres si un nuevo foco es mejor o peor. Si nunca cambias las lentes, limitas tu visión” Costa y Kallick (1993:49).

A modo de conclusión y una vez analizados los diferentes modelos podemos dedicarle un momento a la reflexión a través de las palabras de Lortie (1975:136) cuando dice que la profesión de maestro “se caracteriza por la ausencia de modelos concretos a los que emular,

⁸⁴ Así lo refleja el Art. 26.2 de la propia Declaración Universal de Derechos Humanos que literalmente dice: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. Consultado el 17 de enero de 2012. Disponible en: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

líneas de influencia confusas, criterios múltiples y controvertidos, ambigüedad en cuanto a las previsiones de evaluación y la inestabilidad del producto”.

Y estas otras, de García Ramos y Congosto (2002:132) *“los sistemas de evaluación del profesorado que se desarrollan en los centros responden a diferentes modelos, ni mejores, ni peores, que centran más la atención en unos determinados aspectos, de acuerdo con los objetivos definidos en la cultura evaluativa de cada institución”.*

El modelo basado en los rasgos del profesor y los de escala de valoración son los más utilizados a pesar que son criticados al mismo tiempo por su falta de eficacia, los fundados en los rendimientos académicos no son bien aceptados por el grosor del profesorado como criterio para la evaluación, así, como los centrados en los procesos son potencialmente más eficaces y están progresivamente utilizándose con mayor asiduidad.

Llegados a este punto, parece haber quedado claro después de una amplia revisión de la literatura especializada que existen diferentes modelos de evaluación docente, y en cada uno de ellos, se consideran diferentes variables, entre otras, las siguientes alternativas: por un lado, los que priman que el profesor tenga conocimientos, es decir, que es suficiente con saber mucho. Por otro, los que enfatizan en que son las habilidades de los maestros y profesores lo relevante y que estas destrezas son utilizadas para transmitir sus conocimientos; Igualmente, están los que defienden que los docentes nacen con ese «Don» o los que amparan que ser un buen profesor solamente es posible a través de la experiencia y de la formación continua; y por último, los que se apoyan en la profesionalidad y la práctica reflexiva, etc. (Wolfe, 1987; Scriven, 1988; Marczely, 1992; Schalock et al., 1993 Dwyer; Nevo, 1994b, de Miguel; Mateo et al., 1995; Valdés, 2000 y Rodríguez Marcos et al., 2011).

Hemos dejado sin reseñar algunos otros modelos, como el “CBTE” Competency Based Teacher Evaluation usado mucho en los años 1970 hasta los 80, que se basaba en las competencias que se derivaban de análisis empíricos de la práctica docente, de las teorías de enseñanza o aprendizajes que en la actualidad apenas se utiliza por su fundamentación conductual. Y el modelo basado en la evaluación por colegas que se denomina evaluación colegial en ella, el criterio es vago y se juzga a partir de la experiencia. Los estudios acerca de este modelo señalan que se produce en general escasa discriminación y en la mayoría de las ocasiones se otorgan las puntuaciones más elevadas, ya sea, por generosidad o por condescendencia. También interesa especialmente el basado en las investigaciones de la evaluación docente donde se evalúa en función del estilo de enseñanza y es mejor valorado si se ajusta al estilo elegido quedando en el mismo reflejado el éxito o la enseñanza más efectiva, resumiendo, este modelo se basaría en especial en los criterios de la investigación empírica sobre la enseñanza eficaz y que trataremos en un punto más adelante.

Tendríamos de igual forma el modelo que se basa en la evaluación de los consumidores en éste, no sólo se tiene en cuenta a los alumnos, también a los padres o empleados, se viene utilizando mucho para la calidad global del sistema educativo ya que, el criterio fundamental es la satisfacción de los usuarios; en él, se recogen a través de los cuestionarios datos de relación del

profesor, las tareas, deberes, justificaciones, calificaciones, aclaraciones, normas, correcciones y todos los aspectos que engloba la enseñanza / aprendizaje de los alumnos con el apoyo de sus padres.

En el modelo basado en la gestión de objetivos los criterios son descritos y se deciden en el proceso, son individualizados, en él se miden los logros al final de cada periodo revisado. Los objetivos están claramente formulados en una entrevista entre el director y el profesor.

En ese escenario, Redfern (1980) propuso el denominado «Modelo de Objetivos de Realización» que constaba de las siguientes fases: identificación de las necesidades, determinación de objetivos y planes de acción y su desarrollo; medición y discusión de los resultados. Otro modelo sería el ecléctico, que utiliza la mezcla de varios modelos, y así una larga lista de ellos; pero solamente reflejamos los más relevantes en la actualidad.

Podemos ultimar, diciendo que se espera un modelo de profesorado que facilite los aprendizajes cuya labor avance más allá de la transmisión de contenidos para ello, además, de dominar las disciplinas de las materias a enseñar, poseerá habilidades docentes encaminadas a facilitar la autonomía de sus alumnos y formarlos como seres humanos reflexivos y críticos. Deberá transmitir valores que traspasen, las aulas para la mejora de la convivencia.

Es sabido además, como opina Valdés (2000), que evaluar al profesorado no es proyectar en él las deficiencias o las limitaciones del Sistema, sino ocupar un estilo diferente e innovador, reflexivo y compartido que permita optimizar y posibilitar el desarrollo profesional de los docentes. Así, aporta Sancho Gil (2007:61) la importancia de la formación de los encomendados, de formar a los futuros maestros: *“El profesorado universitario en general, y el encargado de formar al profesorado en particular, que mayoritariamente no ha sido formado para enseñar a enseñar ni para llevar a cabo investigación educativa, se encuentra ante un considerable reto”* y ahí debe tener sentido la evaluación *“los docentes cuya formación continua está basada en la investigación colaborativa e innovación educativa muestran las actitudes óptimas para desarrollar la competencia evaluadora más ajustada para conseguir las competencias básicas de sus alumnos”* (Medina y Palma, 2013:187).

El perfil de un docente pende de un sinfín de factores y desarrolla diversas funciones dependiendo de las tareas y actividades que realiza. La falta de consenso que existe en la actualidad al definir qué debe ser un buen docente no facilita el proceso y es una de las principales limitaciones que se tiene para construir y definir un modelo de evaluación que contente a los políticos, a las instituciones, a los profesores, alumnos, padres y en general a toda la sociedad, para acreditar una evaluación de calidad que repercutirá beneficiosamente en los rendimientos, resultados de enseñanza/aprendizaje y crecimiento personal de los alumnos, que en definitiva es de lo que se trata.

4.4. Instrumentos - Métodos que se emplean en la evaluación docente

“La información ha de servir de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, para proporcionar información acerca de estudiantes, profesores, centros, utilizarse para la certificación y la selección, para la petición de responsabilidades y para conducir adecuadamente el desarrollo del currículum y de la docencia” (Mateo y Martínez, 2008b:9).

Todos los instrumentos y métodos de evaluación tienen limitaciones, ser conscientes de estas restricciones ayuda a buscar en cada momento el que más se ajuste al contexto y a las particularidades o eventualidades que se pudieran presentar.



Figura: 4.8. Elaboración propia. Métodos, instrumentos de la evaluación docente.

De la Orden, 1992 y de Miguel et al., 1994 opinan que la evaluación del profesorado es un proceso de recogida constante de información, análisis e interpretación de los resultados que dan pie a emitir juicios de valor que lleven a la toma de decisiones y proporcionará conocimientos de datos de partida, seguimiento, planificación, selección y construcción de instrumentos, recogida de información, evaluación y su seguimiento poniendo al alcance todos los medios materiales y recursos humanos necesarios, por lo tanto, se aportarán los instrumentos que deben ser válidos y fiables. Los expertos en evaluación deben considerar, a la hora de evaluar, una amplia variedad de habilidades de enseñanza, no ceñirse a un sólo enfoque y utilizar las diferentes fuentes que les proporcionen la información relativa al docente que se evalúa.

INSTRUMENTOS / MÉTODOS MÁS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DOCENTE SEGÚN SU FINALIDAD O PROCEDIMIENTOS		
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Diseño de estrategias ⇒ Diseño de mejoras ⇒ Formular metas ⇒ Objetivos personales, Aula; Centro; Institucional ⇒ Desarrollo profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Resultado de los alumnos - Opinión de los padres y de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Coevaluación - Observación
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Para selección de profesorado ⇒ Acceso a carrera docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación en el aula - Prueba de conocimientos - Opinión de los padres y de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Coevaluación - Entrevistas
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Promoción ⇒ Licencias por estudios ⇒ Sanciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión de los padres y alumnos - Observación - Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de conocimientos - Coevaluación - Portafolio

Tabla: 4.2. Elaboración propia. Instrumentos y métodos más utilizados en la evaluación docente según su finalidad o procedimientos.

4.4.1. Observación en el aula

“Se entiende por observación el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar a un conocimiento mayor sobre ellos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios” (Casanova, 2004:106).

El método científico se basa en la observación y ésta se entiende como un procedimiento de recogida de datos que informan de la realidad que se pretende describir y analizar, pero también, se pueden recoger directamente posibilitando tener datos de un fenómeno tal y como se produce Lukas y Santiago (2009). Además, si tenemos en cuenta que según la RAE⁸⁵ «observar» significa “*examinar atentamente*” y que algunos autores (ver Medley et al., 1984; Evertson y Green, 1986; Boyd, 1989; Stodolsky, 1997; Díaz Alcaraz, 2007 y Murillo, 2007a), argumentan que habitualmente los observadores son los jefes de departamento, directores, inspectores, tutores e incluso otros profesores, pero la observación en el aula sobre todo, se utiliza en la

⁸⁵ RAE. Diccionario de la Lengua Española. Consultado el 13 de enero de 2014. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=Qp2DCR4>.

formación del docente, y la toma de decisiones a la hora de contratar, y para la mejora en general de la enseñanza.

Sobre este aspecto, Stodolsky (1997) ya comentaba que omitir la observación en vivo en la evaluación de los docentes no era posible, ya que, se hacía esta pregunta ¿cómo es posible evaluarlos sin verlos en acción? Aunque replican Mateo et al., (1996) no se puede caer en el error de creer que observándolos en sus aulas ya es suficiente, ya que, se escaparían muchas facetas; es importante con ella se puede analizar la conducta de los profesores en el aula, las estrategias, la selección de los materiales, métodos, etc., pero también las limitaciones para valorar sus sentimientos, pensamientos, conocimientos, etc., (Shulman, 1986).

La meta principal de la observación en clase es la obtención de una muestra representativa del funcionamiento de un docente en su aula. Los datos se deben de recoger en más de una sesión y pueden emplearse observaciones formales o informales, ambas proporcionan información muy valiosa (Boyd, 1989).

En primer lugar, tendremos que tener en cuenta qué vamos a observar: cualquier conducta o evento que sea susceptible de observación como los elementos y aspectos que intervienen, etc. En segundo lugar, cómo vamos a hacerlo, qué tipos de registro, de muestra, etc., y en último lugar, cómo vamos a analizar los datos recogidos, procedimientos cualitativos o cuantitativos.

Por las observaciones anteriores Nevo (1997:147) hace hincapié en la idea de que los *“profesores y directivos escolares suelen considerar las observaciones de clases como el modo más “natural” de evaluar al profesorado. Pues, ¿cómo se va a evaluar al profesor sin verle en acción?”* A pesar de que Nevo hace esta observación no está de acuerdo con ella, ya que, considera que tampoco hay que darle una validez total al quedar fuera de la observación, el comportamiento de los profesores fuera del aula, los conocimientos, la comprensión, las actitudes, etc.

Ante las situaciones planteadas Stodolsky (1997:243) manifiesta que *“cualquier método de observación debe estar acompañado de una concepción de lo que es la enseñanza y específicamente, una concepción de lo que es una enseñanza buena o eficaz”*. Para ello, la observación debe estar planificada y adecuada al propósito de la evaluación, tener en cuenta el tipo de sistema de observación que se empleará, además, de las características del observador sus influencias y expectativas y si la observación reúne las condiciones de fiabilidad y validez, etc.

En efecto, llevar una observación necesita un despliegue de medios tanto materiales, como humanos, es por eso necesario invertir también en recursos para una buena gestión de la evaluación ya que, *“sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente y poner en práctica estrategias aprendidas tanto en cursos externos*

como en procesos de investigación acción, las posibilidades de éxito son limitadas. Las estructuras y la organización facilitan los procesos de cambio y mejora” (Stoll, 2002:27)⁸⁶.

La mayoría de los expertos (Boyd, 1989; Croll, 1995; Stodolsky, 1997; Casanova, 2004; Murillo, 2007a; Díaz Alcaraz, 2007; Mateo y Martínez, 2008 y Lukas y Santiago, 2009), diferencian la siguiente clasificación sobre la observación del aula: sistematización, fuente, rol adoptado y según el agente evaluador.

OBSERVACIÓN EN EL AULA	
→ <i>Según la sistematización</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ocasional ▪ Controlada ▪ Estructurada
→ <i>Según la fuente</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación directa ▪ Observación indirecta
→ <i>Según el rol adoptado</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación participante ▪ Observación no participante
→ <i>Según el agente evaluador</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Heteroobservación ▪ Autoobservación

Tabla: 4.3. Elaboración propia. Observación en el aula.

Teniendo claro estos aspectos y atendiendo a diferentes criterios las modalidades de observación pueden seguir diferentes pautas que se interrelacionan y determinan por lo tanto, los procedimientos y el tipo de la observación. Todo proceso de observación como apunta Croll (1995), debe de planificarse, decidir qué es lo que se va a observar, el modo en concreto, la técnica, los tiempos, los agentes, si hubiera triangulación, etc.

⁸⁶ Puede consultarse la entrevista de Louis Stoll. En: Stoll, L. (2002). Estrategias de mejora en los centros educativos (Entrevista con Louise Stoll). Organización y gestión Educativa, 4, 26-30.

A. Según la sistematización:

Si se va tener en cuenta la sistematización, localizamos tres modalidades de observación:

- **Ocasional:** es una observación que no está sistematizada, se utiliza ocasionalmente. Los datos registrados no están perfilados ni estructurados.
- **Controlada:** esta observación tiene un perfil definido y se realiza sistemáticamente; las conductas del profesor a evaluar están detalladas anteriormente al inicio de la observación.
- **Estructurada:** este tipo de observación es rigurosamente sistematizada y muy controlada, las categorías que se pretenden observar están estrechamente estructuradas.

B. Según la fuente:

- **Observación directa:** consiste en registrar los fenómenos y las conductas tal y como están sucediendo en ese momento.
- **Observación indirecta:** se obtiene a través de lo que otros sujetos informan sobre sus fenómenos y comportamientos, incluido lo que puede aportar el mismo sujeto al que se está evaluando.

C. Según el rol adoptado

- **Observación participante:** el observador es un participante más dentro de esa situación a evaluar.
- **Observación no participante:** el observador se queda al margen del campo de observación.

D. Según el agente evaluador:

- **Heteroobservación:** el observador contempla a otras personas y sus comportamientos.
- **Autoobservación:** aquí es el propio observador el que se contempla a sí mismo.

En el control de la calidad de datos se debe conseguir que sean fiables, lo ideal es ponerlos en práctica y buscar una concordancia consensuada Buendía, Colás y Hernández (1997) Para recoger los datos de la observación se utilizan los registros, por un lado, de tipo narrativo en que el observador reproduce los sucesos que están ocurriendo. El instrumento es el observador en sí, y depende de la capacidad de percepción que tenga de los hechos y la manera de reproducirlos. Para ello, sigue las pautas más usuales, como son las notas de campo que especifican los hechos y su interpretación, los diarios que son más abiertos, las anotaciones anecdóticas que sirven para registrar hechos puntuales que pueden ser relevantes y el registro de pautas de conducta detalladas y precisas de un suceso. Por otro lado, están los registros por categorías, que tiene con anterioridad a las conductas que se van a observar, con escalas valorativas que indican la frecuencia y las listas de control en las que se señala si existe o no una determinada característica. Llegados a este punto, Postic y de Ketele (1992:17) opinan que la observación radica en un proceso *“cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la*

información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros)”. El análisis que se puede emplear en la observación puede ser secuencia, longitudinal y secuencial transversal para identificar en qué medida estos profesores están marcados por algún tipo de patrón de conducta. Así, en el análisis longitudinal estarán al tanto de las conductas que permanecen en el tiempo y en el análisis transversal toda la tarea docente.

Los sesgos que encontramos en la metodología de observación son los que se darían en cualquier investigación/evaluación que utilizara la observación como instrumento. Por ello, topáramos con la reactividad: los docentes se esfuerzan en clases más pedagógicas y en el modelado del comportamiento de sus alumnos mientras dura la observación; con las expectativas: se evita no dando fechas determinadas ni informaciones negativas ni positivas ni retroalimentación; los instrumentos empleados: las cámaras de vídeo y webcam planificando la disposición de las mismas; y la fatiga del observador: descansos en periodos cortos (en educación, la generalidad es que cada media hora se tomen diez minutos de descanso).

Bajo ese prisma, Scriven (1981) apuntaba que es un procedimiento limitado ya que el número de observaciones y la brevedad de las mismas no permitían generalizaciones. Así, Rowley (1978) demostró que la fiabilidad de la observación aumenta con visitas frecuentes y cortas. Existen ventajas al utilizar la observación como un medio más para la evaluación, la información se obtiene in situ; tal y como está sucediendo, el observador es capaz de percibir situaciones cotidianas que se suelen pasar en otro tipo de evaluación abarcando otros aspectos del escenario escolar, los sujetos están pasivos y es facilitadora cuando no hay buena comunicación verbal, la observación cubre esta carencia. La observación supone un despliegue de recursos humanos amplio y de periodos de tiempo prolongados para obtener una buena recogida de información. En los trabajos de investigación consultados están de acuerdo con estas debilidades y ventajas (p.e. Rowley, 1978; Scriven, 1981; Boyd, 1989; Wood, 1992; Frase y Streshly, 1994; Stronge y Ostrache; Stodolsky; 1997; Casanova, 2004; Mateo y Martínez, 2008; Lukas y Santiago, 2009b). En resumen, la observación como evaluación generalizada, salvo en casos concretos, necesita unos recursos materiales y humanos, que normalmente no están al alcance de muchos evaluadores, por lo tanto, el sesgo puede influir en los resultados, y las propuestas de mejora esta solamente al caso observado.

4.4.2. Autoevaluación

“La autoevaluación de la función docente dirigida a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje y de los factores asociados, es la forma más común de todas las evaluaciones del profesorado y es absolutamente necesaria si se quiere una mejora de la calidad de enseñanza, ya que la evaluación enfocada a la mejora requiere que el profesor desee participar y cambiar” (Sancho, 1990:140).

La autoevaluación es un recurso más de la profesionalización y formación del docente, debe de establecer la base para la mejora, además, puede servir como alternativa a las discrepancias que afrontan los profesores con la evaluación externa.

Esta evaluación formativa ayuda a los profesores a mejorar su propio trabajo, sus técnicas, sus estilos y estrategias. Para Stenhouse (1984:139), *“la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consisten en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación”*.

Y, ¿qué es la evaluación? será un mecanismo poderoso para el desarrollo personal del profesor y su mayor valor *“es la mejora del rendimiento a través de un mayor conocimiento de los propios puntos fuertes y las propias deficiencias”* (Barber, 1997:302).

Barber (1997) expresa que aunque la gente opina que es una estrategia de desarrollo repleta de problemas pero que sin embargo, como hay muchas técnicas es una herramienta para mejorar la calidad, y, para comprender esas destrezas se deben percibir en el contexto de la evaluación formativa.



Figura: 4.9. Elaboración propia a partir de Barber, (1997). Técnicas de autoevaluación docente.

Es un procedimiento que si se enfoca bien debe estimular la capacidad de reflexión y así, potenciar el desarrollo profesional. La evaluación de la propia práctica docente insta una de las estrategias que existen para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje ayudando al crecimiento personal, es decir, una evaluación por y para el docente.

Es una modalidad evaluadora que estimula y facilita el avance profesional al proporcionar informaciones amplias de los análisis de los procesos de enseñanza/aprendizaje, autoconocimiento profesional, desarrollo de los conocimientos en la práctica; se crea cultura evaluativa, justificación de las tareas, etc. Según Medina (2002:201) *“La autoevaluación sitúa al profesorado en un marco de pleno conocimiento y exigencia de mejora, al aplicar su capacidad indagadora al estudio de los procesos docentes justificando las decisiones de mejora para sí, los estudiantes y el sistema”*. Los evaluadores obtendrán la información y los datos pero sin emitir juicios, así los docentes podrán decidir qué acciones deberán cambiar para mejorar su enseñanza. Este tipo de evaluación formativa para la autoevaluación citando de nuevo a Barber (1997) se apoya en varias creencias: los profesores buscan siempre la excelencia; se evaluarán así mismos y harán cambios siempre que se les tenga informados; son procedimientos que tienen retroalimentación diseñada para ayudarles a emitir juicios para mejorar su enseñanza.

La autoevaluación va unida a la evaluación comprensiva y según los autores (Airasian y Gullickson, 1996; McColskey y Egelson, 1997, Stake, 2006), por estas razones: responsabilidad profesional; focaliza el desarrollo profesional y la mejora del nivel del aula, centro; reconocer que se exige cambios personales para que cambie la organización; control sobre su propia práctica y conocimiento de sus fortalezas y debilidades; fomenta actitudes proactivas para el cambio y el desarrollo profesional; automejora, favorece la interacción en el sistema educativo para mejorar la calidad de la docencia.

Al hilo de lo anterior, Nieto Gil (1994:17) indica *“la autoevaluación del profesor es el único medio de fundamentar un desarrollo profesional y llevarlo a cabo dentro de la autonomía personal”*. Hasta aquí, estaríamos conformes con lo que argumenta Nieto Gil, aunque, agregaríamos que no es el único medio sino uno más, aunque eso sí, muy relevante. Pero sigamos exponiendo lo que dice: que los docentes no se pueden desarrollar como profesionales autónomos por medio de interacciones externas de inspectores y asesores. Si se tiene en cuenta que corrían los años noventa, y la evaluación externa se veía como una intrusión, como castigo, como control, no como una herramienta ineludible para la mejora, podemos entenderlo, aunque no estar de acuerdo con esta postura; pese a que es mucho más enriquecedor cualquier proceso evaluativo cuando es compartido. No obstante esta práctica de evaluación solamente será fiable si es consensuada por las partes implicadas. Esencialmente será formativa, no debe tener justificación punitiva en ninguno de sus ámbitos para evitar su promoción, incrementos salariales, etc., pero sí se debe tener muy en cuenta para tomar decisiones, sobre todo con las que están relacionadas y repercuten directamente en el proceso de enseñanza / aprendizaje de sus alumnos.

En estas coordenadas, la autoevaluación Iwanicki (1997) la clasifica en tres tipos: el primero, las individuales, en las que no hace falta la colaboración de otras personas; el segundo, con feedback, donde intervienen los colegas, el director, los inspectores, padres, alumnos, etc., ofreciendo retroalimentación; y el tercero, las interactivas que son procesos muy sistematizados y compartidos sobre todo con expertos.

Hacen lo propio Elliot *et al.* (1985) distinguiendo otros tres tipos de autoevaluación que repercuten en el desarrollo profesional de los docentes. En palabras de Elliot, la autoevaluación es una tarea de investigación en la acción. Así, tendríamos en primer lugar, la que está basada en el conocimiento práctico; el segundo tipo, estaría basado en un conocimiento de reglas técnicas explícitas; y el último, la autoevaluación como deliberación práctica y que se fundamenta en la responsabilidad moral.

Hemos podido constatar, y ya era hora, que la cultura autoevaluatora se va implantando como iniciativa propia de muchos docentes con una implicación individual pero profesionalizada en estado de alerta y actualización continua para potenciar la mejora en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Añadiendo, que un importante número de autores revisados están de acuerdo con el decir de Medina (2002:211) cuando afirma que la autoevaluación es: *“la nueva cultura de la comprensión y transformación continua de los modelos y procesos de mejora profesional, incrementa su calidad y capacidad cuando se aplica a la metaevaluación o conocimiento de la incidencia de la concepción y práctica evaluadora en la actuación y transformación global de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la realización profesional del profesorado”*.

Bailey (1981), investigó los orígenes de la autoevaluación, agrega que es un enfoque holístico y diseñó algunos pasos para que resultara eficaz: visión global que examina los mitos en torno a ella; utilizar siempre cintas de audio y video, en la actualidad sería webcam; identificar las capacidades y los comportamientos pedagógicos para poder analizarlos; identificar pies verbales; identificar pies no verbales; aprender a planificar y a evaluar las conductas identificadas; usar los registros de observación, etc.

Los instrumentos más utilizados suelen ser cualitativos generalmente. Se recurre a los cuestionarios que se les pasan a los alumnos y a sus familias, el feedback procedente de observaciones que persiguen el contraste entre las creencias del profesor sobre su propia enseñanza y lo que opinan los otros; las grabaciones realizadas en el aula sobre su propia actuación para la mejora de su propio conocimiento; los registros llevados, los informes y materiales elaborados por el profesor donde se puede incluir el portafolios, la autorreflexión, hojas de autoclasificación, modelaje, entrevistas, asesor experto, colegas, etc. (Borg et al., 1968; Sweeney y Grasha, 1978; Silver y Hanson, 1980; Carroll; Bailey, 1981; Lewis y Barber, 1986; Barber, 1997; Airasian y Gullickson, 2006).

Carroll (1981), utilizaba estos métodos como los principales: hojas de autoclasificación; los autoinformes; observación de los colegas y retroalimentación de los medios audiovisuales de la propia enseñanza.

La autoevaluación tiene como principal ventaja la mejora de las competencias pedagógicas del docente que la utiliza, es más eficaz, fomenta la autocrítica su crecimiento y desarrollo profesional, es tan positivo involucrarse en todo el proceso que hace que los resultados sean visibles de inmediato. El profesor es el que fija los estándares en consonancia con sus creencias, habilidades, conocimientos y efectividad en su actividad docente, además, de establecer sus propios criterios y decidir, después de reflexionar, las acciones de desarrollo personal que deberá afrontar, (Mateo, 2000).

Autores, como Barber (1997), también ven inconvenientes y observan en ella falta de objetividad; prepotencia, ya que, todos se ven como buenos profesionales, y los que son menos competentes son menos exhaustivos a la hora de practicarla; autojustificadora de todo lo que hace; normalmente se tiene dependencia de un asesor; si los datos se utilizan sumativamente se genera un sentido de culpabilidad; se encuentran dificultades para cuantificarla; se centra más en los aspectos externos, más que en la propia labor docente. Hacemos llamamiento también, a la coevaluación entre pares, que debería ser utilizada como referencia para la mejora y como un valor añadido muy positivo. Aunque es poco utilizada.

Todas estas desventajas o dificultades que propone Barber (1997) y los demás autores revisados se solucionan utilizando modelos y estrategias híbridas formando al docente para que esté capacitado para llevarla a cabo sin sesgos, ya que, la información y formación previa, ayuda a la reflexión y favorece a la hora de formar juicios. Asimismo, cerramos este punto con las palabras del experto Barber (1997:314) al afirmar que la autoevaluación es *“una parte de la evaluación del profesorado que puede ser el útil más poderoso del que puede hacer uso un educador en la inalcanzable tarea de mejorar comportamientos, estrategias y técnicas de enseñanza”*.

4.4.3. Resultados de los alumnos

“...Vamos a esbozar rápidamente algunos de los temas que podrían aparecer en ese cuestionario íntimo del profesor. Quién, por su propio esfuerzo, llegará a conclusiones firmes, no habría aprendido poco. E, indirectamente, sus discípulos aprenderían mucho. Por qué, para que los jóvenes avancen, es necesario que quien les dé la mano vaya adelantando también, con juvenil espíritu” (de Zulueta y Escolano, 1924:362).

Cómo ya pusimos de manifiesto con anterioridad el propósito vital de la enseñanza deriva en el aprendizaje de los alumnos, por tanto, el rendimiento de los mismos será una fuente más a tener en cuenta en la evaluación del desempeño del docente, pero no basándose en ella exclusivamente como en numerosas ocasiones se ha pretendido. Un propósito de evaluación de estas características ejerce demasiada presión en todo el sistema educativo, por eso suele fracasar.

La evaluación a través de los resultados de los alumnos se obtiene mayoritariamente por medios de test ya estandarizados. Los intentos de incorporar los indicadores del rendimiento en la evaluación del profesorado han resultado vanos. Ya que en dichos resultados influyen diferentes factores además del docente. Esta forma de evaluación es muy criticada por expertos investigadores ya que alegan su poca fundamentación teórica y que produce efectos secundarios negativos. Los problemas añadidos aparte de los técnicos, son los políticos que han impedido hasta la actualidad de forma generalizada que prospere este tipo de evaluación para evaluar a los docentes (Millman, 1981; Madaus; 1985; Florio, 1986; Berk, 1988; Scriven, 1988; Glass, 1990, Bacharach, Conley, et al. 1997; Nevo, 1997; Mateo, 2000, Tucker y Stronger, 2006). Asimismo, estudios realizados en los 90 por (Wilson; Corbett y Wilson, 1991; Herman y Golan 1992) se cuestionaban su repercusión en la mejora escolar.

Teniendo presente lo que argumenta Glass (1997), los datos sobre los rendimientos de los alumnos para evaluar al profesorado nunca se suelen hacer individualmente sino a todos o a ningún profesor del centro; siempre se combinan con otros criterios; son susceptibles a la distorsión y a la manipulación; eleva los exámenes en sí a la categoría de objetivos del currículo; suele ser a menudo un acto administrativo y político. La calidad del profesor y el rendimiento de los alumnos como afirma Marsh (1987), no deben ser sinónimas, el aprendizaje de los alumnos es uno más de los indicadores de la buena calidad del profesor, aunque sí es un indicador importante Mateo (2000) hace su fundamentación indicando que la información obtenida deberá formar parte de ese registro de realidades múltiples y con mayor número de matices. Para Bretel (2002:24) *“se trata no tanto de valorar la tarea del profesor sobre el rendimiento absoluto de los alumnos, sino tratar de hacerlo sobre el valor añadido aportado a la educación”*.

Sin embargo, sigue siendo un arma muy potente para los políticos que arrojan al público en general los datos desatando polémicas y haciendo responsables a los docentes de la falta de buenos resultados⁸⁷. Y efectivamente, los profesores, Mateo et al. (1995), inciden en que no debería de haber dudas sobre que los resultados de los alumnos en sí son fuente importante de información dentro de la evaluación del profesorado y de su docencia, aunque añaden, que resulta muy discutible que sea un criterio de competencia y efectividad docente. Estamos de acuerdo, ya que, los docentes suelen crearse expectativas sobre sus alumnos y a la inversa, si esas expectativas creadas por ambas partes se cumplen, se verán reflejadas en el rendimiento y en los resultados de sus alumnos (Bretel, 2002).

⁸⁷ Por ejemplo: *“Imaginemos por un momento que, como si de naufragos a la deriva se tratase, nuestras maestras y maestros se encuentran nadando en un mar embravecido. Un mar que agita violentamente sus aguas al son de los preceptos neoliberales y capitalistas, y donde el profesorado lucha en primera instancia por mantenerse a flote. Por si no fuese suficiente, desde el «crucero universitario» se alienta a estos naufragos a nadar contracorriente aun cuando su formación no plantea siquiera la posibilidad de hacer frente a los vaivenes del agua. Ante esta situación, las educadoras y educadores que, en un principio podrían incluso soñar lo contrario, claudican desesperanzados y exhaustos, encontrando su salvación dejándose arrastrar por la corriente por una cuestión de supervivencia. Es precisamente por esto por lo que desde la universidad debemos reivindicar la necesidad de trabajar para y con las maestras y maestros críticos desde las escuelas, de tal forma que se ponga en marcha una Pedagogía Crítica para la justicia social centrada tanto en cuestiones intelectuales como transformativas”* (Méndez-Núñez y Murillo, 2017:394).

4.4.4. Portafolios

“Aunque los propósitos de los portafolios pueden variar, tienen como meta común promover conexiones entre enseñanza, reflexión y evaluación” (Johnson, 1999:37).

En su fundamentación como indican (Shulman, 1998 y Cano, 2005) no puede considerarse una actividad solo técnica la elaboración de los portafolios; cuando se crea un programa de formación del profesorado se diseña y se organiza un modelo para un portafolios didáctico dando lugar a un acto teórico. También, (Rodríguez Marcos, 2002 y Cano, 2005) apuestan por el uso de la carpeta docente como una herramienta de reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional. En la enseñanza es abordado como una alternativa innovadora de evaluación, que accede a una perspectiva de análisis crítico, práctico, reflexivo y cualitativo reforzando los procesos más que el producto. El uso de los portafolios permite mejorar la tarea diaria del profesorado. La idea se retoma del campo profesional de las artes, arquitectos, etc. donde en el interior de sus carpetas mostraban sus mejores trabajos. Así, que el portafolios docente se puede considerar que es un método que se suma a los ya existentes y empieza a consolidarse allá por la década de los 90, (Bird, 1990; Perrone, 1991; Nevo, 1997; Shulman, 1998; Mateo, 2000; Rodríguez Marcos, 2002; Cano, 2005; Tucker y Stronge, 2006; Gavari Starkie, 2009; Atienza, 2009; Doménech y Fierro, 2014).

En primer lugar, debemos saber qué es el portafolio. Es una herramienta más, que ayuda en los procesos de enseñanza/aprendizaje. En él, se van registrando y recopilando los esfuerzos, trabajos y documentos que puedan aportar algo a la mejora de la enseñanza, pero, también sus reflexiones tanto previas, de transición, como finales. En este sentido, un portafolio tiene que tener entre otras las siguientes características:



Figura: 4.10. Elaboración propia. Portafolios.

Los conocimientos se cimientan en una base sólida que ayude al progreso de su formación para ser evaluado y promocionar. En su interior se compilan las ideas, las tareas, propuestas, grabaciones, progresos, resultados, fracasos, además, de los axiomas que muestren los aprendizajes logrados, las metas conseguidas y las decisiones a tomar. No se debe considerar el portafolio como un contenedor donde se van acumulando documentos y materiales, «amontonar papeles», según palabras de Olson (1988), sino como un instrumento que da sentido a la práctica diaria en el aula. Es ventajoso su manejo a manera de coevaluación y de autoevaluación, permitiendo recoger alternativas para enseñar y evaluar.

Si se analizan y se valoran los contenidos de la carpeta, este proceso será útil para el docente y aconsejable, pero si no es utilizado selectivamente y con rigor será estéril e inútil utilizarlo para los procesos de evaluación, (Mateo *et al.*, 1996).

Para evitar esto, Shulman (1992) propone que el portafolios se estructure alrededor de contenidos y objetivos profesionales; contenido de ejemplos ilustrados de hechos y situaciones seleccionados tanto por el profesor como por el alumno, clave de la práctica docente; deberán ir acompañados de notas escritas que expliquen e interpreten su relevancia; deberá estar constituido por experiencias vividas que sirvan de base de discusión con sus pares para el desarrollo profesional.

¿Qué se debe incluir en el portafolio? Debe ser un testimonio donde se compruebe el aprendizaje, deberá incluir los documentos tanto del trabajo en grupo como individuales, los registros, incluidas las grabaciones que se hicieran, las anotaciones que aporten al mismo los propios estudiantes ya sean a propuesta del profesor o por iniciativa propia, todo estará informado.

Además, deben estar incluidos los procedimientos que se van a llevar a cabo en cada tema dejando reflejados los objetivos y las metas que se quieren alcanzar; las actividades propuestas y cómo se van a llevar a cabo, registrando la máxima información de cada alumno y del colectivo del aula. Cano (2005:79) recomienda unos principios a seguir para que sea efectivo su uso: el portafolio ha de dar una imagen del tipo de profesor que se es. Es como un autorretrato; ha de contener lo que uno hace dentro y fuera del aula; ha de ser una selección de materiales junto a evidencias que acrediten que se posee la competencia o capacidad que dice tenerse.

A continuación proponemos el modelo de Thomas Bird (1997), que se podría utilizar ajustándose a las necesidades de cada caso combinando las respuestas de participación, o las secciones que puede incluirse como por ejemplo, los trabajos peores y mejores, en definitiva un espacio donde el docente puede apoyarse, trabajar, reflexionar que es necesario para la mejora:

NUEVE MODELOS DE CONSTRUCCIÓN DE UN PORTAFOLIOS			
PARTICIPACIÓN	NORMAS INFORMALES	PAUTAS FUENTES	PRESCRIPCIONES FORMALES
ENTRADAS REALIZADAS POR EL PROFESOR	<u>Entradas Electivas:</u> borradores, hojas trabajo, test, resultados que interpretar, informes sobre un proyecto especial.	<u>Entradas Dirigidas:</u> presentación escrita de una clase y materiales, una reunión de materiales de alumnos.	<u>Entradas Requeridas:</u> solicitud de empleo: cuestionario sobre participación en formación continua.
ENTRADAS REALIZADAS POR EL PROFESOR Y OTROS	<u>Productos Colegiales:</u> Notas sobre un asesor, una clase preparada con un colega, intercambio de notas sobre un problema pedagógico dado.	<u>Entradas Negociadas:</u> documentación conjunta de prácticas pedagógicas y revisión productos de los estudiantes, planes de desarrollo.	<u>Entradas Censuradas:</u> evaluaciones de rendimiento como construcción de test, preguntas, calificaciones.
ENTRADAS REALIZADAS POR OTROS FUNDAMENTALMENTE	<u>Comentario:</u> cartas de recomendación, notas observación informal, elogios, escritos de padres.	<u>Testimonios:</u> informes estructurados o calificación, observaciones, estudios sobre estudiantes o padres, informes sobre entrevistas.	<u>Informes Oficiales:</u> diplomas, licenciaturas, empleo, informes, formación continua.

Tabla: 4.4. Fuente: Bird (1997:338). Nueve modelos de construcción de un portafolio

Según S. Brown, P. Race, y B. Smith (1996) hay que tener ciertos criterios a la hora de la evaluación de un portafolios y que será un componente en la programación del curso; se basará en como aprenden los alumnos teniéndose en cuenta las diferencias individuales; explicará claramente el propósito de la evaluación, que permitirá a los alumnos feedback de su aprendizaje y su proceso, con sus pares y los profesores. Los criterios de la evaluación serán claros, explícitos y públicos. Los instrumentos y los procesos evaluativos serán consistentes y creíbles. Asimismo, Wolf, Lichtenstein y Stevenson (1997) admiten los siguientes propósitos del portafolio: orientado a cumplir requisitos evaluativos; orientado al desarrollo profesional y como ayuda de la búsqueda de empleo.

El portafolio servirá al docente para reflexionar sobre su propia práctica y fomentar el pensamiento crítico. Como en cualquier otro tipo de evaluación se hará las preguntas, para qué, cómo y sobre qué lo hago, así, le ayudará a ser consciente de su evolución, compartir conocimientos con sus pares, preparar los materiales más oportunos para cada asignatura que puede servir de apoyo a otros docentes, etc. En conclusión, es un testimonio vivo de su práctica docente.

Dejando atrás que la evaluación docente en el ámbito universitario se fundamentaba en la valoración de su actividad investigadora; con la entrada de la LOU⁸⁸ la docencia tiene más notabilidad, y las universidades han diseñado su propio modelo de evaluación de profesorado incluyendo en el mismo la carpeta docente. Asimismo, en las otras etapas educativas está tomando auge como un elemento más a tener en cuenta a la hora de evaluar a los maestros y profesores.

Desde estas nuevas perspectivas el portafolios pasa a tener una finalidad acreditativa, ha tomado una gran relevancia y como hace hincapié Cano (2005), surge una variedad de realidades por el papel activo del profesorado en su confección; contiene evidencias de diferentes fuentes; al pasar a ser un requisito para la acreditación es un revulsivo y concluye diciéndonos que es una gran oportunidad para la mejora de la enseñanza, donde el portafolios interesará para evaluar la calidad docente así que, sigue apuntando Cano (2005:29) *“pasará por realizar evaluaciones que muestren precisamente el grado de coherencia entre los objetivos educativos, la metodología de enseñanza-aprendizaje, las formas de evaluación y los resultados obtenidos. Y la carpeta constituye una excelente herramienta para lograrlo”*.

El portafolios se está consolidando por ejemplo, en el Estado de Florida (EE:UU) es ya obligatorio como un instrumento de evaluación, como lo está siendo en la entrada de los nuevos planes de estudio de Bolonia en Europa, en la mayoría de los prácticum entre otras universidades, la Autónoma y Complutense y UNED de Madrid, ampliándose no solamente a las facultades de Ecuación y Formación del Profesorado sino a otros grados como Psicología, Pedagogía, Educación Social, Derecho etc., Una de las ventajas del portafolio es que puede utilizarse en todos los niveles educativos, desde preescolar a la Universidad.

Igualmente, hay algunas experiencias que están dando resultados muy positivos en el ámbito universitario donde a los futuros maestros de los diferentes estudios de magisterio se les propone en su prácticum utilizar esta herramienta en su trabajo diario en el aula, siendo necesarios un seguimiento y una colaboración muy estrecha entre alumnos y tutores. Aunque no es una tarea sencilla, cuando el futuro maestro, o profesor, se incorpore profesionalmente a un aula llevará un bagaje que le servirá para afrontar sus duros comienzos (Rodríguez Marcos, 2002).

⁸⁸ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, reformada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Thomas Bird (1997), plantea utilizar el portafolio para la evaluación docente, considerando que sería ventajoso al obtener del mismo una imagen conjunta de su enseñanza y del contexto y propone alguna de las actividades que podría mostrar:

ALGUNAS ACTIVIDADES QUE PODRÍA MOSTRAR UN PORTAFOLIOS				
TAREAS	INTERESES			
	Responsabilidad del profesor	Materia	Alumnos individuales	Organización de clase
Dar una clase	Modelar curiosidad; justificar una tarea, un procedimiento o norma	Enseñar a escribir una frase sencilla; presentar una teoría	Comprobar que los alumnos han comprendido	Enseñar una norma o rutina de clase o mantenerla
Planificar o preparar	Establecer objetivos académicos y sociales	Seleccionar y secuenciar temas	Adaptar material a las clases	Seleccionar o diseñar procedimientos
Evaluación de alumnos	Usar resultados evaluación para rediseñar instrucción	Componer preguntas, tareas, test, deberes	Hacer comentarios sobre el trabajo de un alumno	Evaluar los progresos de una clase, en civismo, cooperación
Intercambio profesional	Debatir objetivos y medios de disciplina con otros	Pedir a un colega información	Hablar con un asesor escolar sobre un alumno	Asesorar a un colega sobre una unidad que utiliza el debate de clase
Intercambio con la comunidad	Explicar los objetivos de la escuela	Preparar charla de un miembro de la comunidad, pedir materiales	Reunirse con un padre o un asistente social	Dirigir una salida a un museo parque

Tabla: 4.5. Fuente: Bird (1997:345). Algunas actividades que podría mostrar un potafolios.

Estando en la era de la web 2.0 se están potenciado los portafolios electrónicos, donde los alumnos colaboran en la red entre sí, y llevan el seguimiento de sus programas, sus actividades, las de sus pares, etc., ello implica a su vez una conexión con sus compañeros y el seguimiento del docente más allá del aula Doménech y Fierro (2014).

Al respecto de esta cuestión, Mateo y Martínez (2008) diferencian entre el portafolio sumativo cuando concierne para la toma de decisiones, certificación o selección y el portafolio formativo el interés recae en la autoevaluación y el aprendizaje, en resumen, las utilidades en función de los beneficios que aporta el portafolio como instrumento para ellos son entre otras:

- Comprueba o certifica el desarrollo realizado ya sea por áreas o ciclos o etapas
- Se aprende y se reflexiona sobre el desarrollo realizado, en las evaluaciones
- Utilizar la carpeta como diagnóstico para planificar un programa
- Mejora la calidad de enseñanza
- Evaluación interna y externa

En efecto, el portafolio, no tiene que ser un acto individual se puede incluir un apartado colectivo, que recoja las opiniones de otros profesores, directores del departamento e incluso de los alumnos, y por supuesto las propias. Pueden registrar un torbellino de ideas, que pueden ser comparadas posteriormente, con la práctica, y cambiarlas si no funcionan y mejorarlas. Habitarse a su utilización conlleva un esfuerzo adicional, pero a la larga facilita la reflexión y hasta la propia autoevaluación, y evaluación por lo tanto un instrumento útil y activo para la mejora.

La finalidad del uso de los portafolios o carpeta del docente es el compromiso, la reflexión y la autoobservación que favorezca el aprendizaje de los alumnos. El lograr evidencias y manifestar cómo se va originando el aprendizaje, teniendo presente la opinión del alumno y estar al tanto en cada momento del proceso y los progresos. Supervisar la evolución de los conocimientos, las actitudes y la mejora de las habilidades que ayude a su crecimiento y maduración no sólo académicamente sino también en lo personal. Fomentar la responsabilidad y la autoestima de los alumnos.

Y por supuesto, para el desarrollo profesional del docente y para la acreditación o certificación académica utilizada normalmente para su promoción o permisos, es decir, el portafolio es algo más que una carpeta, donde se aparcan papeles o anotaciones, debe servir como cualquier otro procedimiento de evaluación.

4.4.5. Cuestionarios de los alumnos y de sus padres

“Pienso que los profesores tienen una tarea difícil, y solos no pueden completarla. Para conseguirlo tienen que contar con los recursos mínimos y con la cooperación de las familias. Sin embargo, yo les pediría que dedicaran un tiempo significativo a enseñar a los jóvenes y a los niños los elementos de convivencia, del trabajo en equipo, del respeto por los demás, de la dignidad de la vida, de la compasión ante el sufrimiento ajeno, de la empatía, los principios que los pueden ayudar a ponerse en la situación de los demás” (Rojas Marcos, 1998:11).

La encuesta es uno de los instrumentos más explotados en la investigación educativa, y con ella, el cuestionario. Pero, ¿qué es un cuestionario? además, de ser un instrumento elemental para la obtención de datos es una amalgama de cuestiones sobre los aspectos que incumben en una evaluación, investigación, etc., donde se produce una indagación de información referente a lo que queremos evaluar. Las preguntas son contestadas por los encuestados. Cabrera (2000:210) señala, que consiste en un grupo de preguntas que *“de forma sistemática y ordenada permite recoger información sobre las percepciones, actitudes, opiniones, y características de las personas”*.

El cuestionario que recoge la opinión de los alumnos sobre los profesores y las asignaturas es un instrumento mayoritariamente empleado y debería ser útil para la evaluación de la docencia. Los argumentos para utilizar este instrumento es que ellos son los consumidores vitales.

Matud (1993) expone los siguientes criterios que tiene que seguir un cuestionario: dependiendo del tipo de ítems pueden ser cerrados, abiertos o mixtos, de elección múltiple, etc., los que buscan juicios categóricos o continuos según su escala de respuesta; según los métodos de administrador, los personales, por teléfono, por correo, etc.; dependiendo del tipo de información recogida los específicos y los generales.

El cuestionario para que los alumnos evalúen la práctica de su profesor es sobre todo útil para éste. Para evaluar los procesos de enseñanza/aprendizaje existen en la actualidad diferentes modelos aunque no hay consenso sobre que realmente sean válidos.

Casi todos los cuestionarios que se pasan a los alumnos son del mismo tipo en todas las etapas educativas, diferenciándose por su dificultad, más sencillos en primaria que en secundaria, los primeros poseen menos preguntas, los segundos son un poco más complejos que los que se pasan en la universidad. Todos ellos, monopolizan los que emplean escalas de tipo Likert.

Consistentes en hacer una serie de preguntas determinadas y generalizadas también prácticamente en todas las etapas como por ejemplo: evalúa la asistencia del profesor; evalúa la puntualidad del profesor; los contenidos y las actividades desarrolladas me han parecido...; los profesores traen bien preparados los temas; lo que hemos aprendido me resulta; señala los aspectos que más te han gustado; señala las dificultades que has podido tener; qué dirías a tu profesor para que mejore su actuación; opina sobre la relación entre profesor y alumnos; opina / sugerencias.

Es por ello, que los autores explorados están de acuerdo en cuestionar y criticar la validez del instrumento que se utiliza, que suele ser el cuestionario. Argumentando que: las preguntas están diseñadas para un tipo de enseñanza con un profesor tradicional; con preguntas como las reseñadas en el apartado anterior, o tales como: el profesor explica con claridad; domina la materia, etc. Las respuestas de los estudiantes, en cierta forma dependen en la mayoría de las ocasiones, de la benevolencia del profesor. Es decir, si se le evalúa mejor, si el docente, es poco exigente, etc. Por otra parte, si además, se añaden otros factores como el mal diseño en sí, del cuestionario, su formato, la ordenación de los ítems, etc. Como consecuencia, mayoritariamente pueden dar lugar a distorsionar la información recogida, y por ende, restando la fiabilidad y la validez que debe de proporcionar dicho instrumento. (Cronbach y Meehl, 1955; Guion, 1977; Wilson, 1986; Cohen y Manion; 1990; Mateo y Martínez, 2008; Marcelo y Vaillant, 2009), defienden la práctica generalizada de datos experimentales que confirmen lo que las respuestas significan, es decir, lo que se pretende que signifiquen.

En definitiva, la realidad es que se siguen utilizando los cuestionarios, en ellos, se pide a los alumnos que valoren al profesor en aquellos rasgos que consideran relevantes para la enseñanza y desempeño de la actividad docente. Es frecuentemente utilizada para la evaluación de la calidad docente en el ámbito universitario, y es recomendable hacerlo con alumnos mayores a partir de secundaria aunque los resultados no sean utilizados para la mejora y mucho menos para la toma de decisiones. (Sancho, 1990; García Ramos y Congosto, 2000) afirman que algunos docentes se resisten a ser evaluados por estos agentes argumentando que los alumnos influyen negativamente en los resultados de las evaluaciones por su valoración subjetiva.

Se ha comprobado que hay fiabilidad cuando existe un alto grado de unanimidad en los alumnos al diferenciar a unos docentes de otros, ya que, presenta un nivel de consistencia interna muy alto entre los sujetos, distintos tiempos durante el curso y en diferentes cursos de la misma tipología. Según las investigaciones los estudiantes son capaces de identificar los rasgos más relevantes de lo que se considera una buena enseñanza (Marsh, 1987; Miller, 1990 y García Ramos y Congosto, 2000). Que el profesor sea consciente de lo que opinan sus alumnos y su práctica docente en el aula independientemente del valor formativo, es una plataforma de interacción y acercamiento entre ambos (Mateo, 2000).

Una de las mayores ventajas de utilizar este instrumento es que se puede aplicar a un conjunto amplio de sujetos con amplias variables y temas, su coste no es excesivo ni monetariamente ni en tiempo, pudiéndolo pasar el mismo una persona que no sea la especializada en el tema a analizar, es decir, siendo más estandarizado.

Entre las limitaciones encontramos que la información debe ser cotejada con información recogida de otras fuentes para evitar los sesgos; las preguntas tienen que tener un significado unívoco y esto es muy difícil; suele ser superficial la información que se recibe; la pérdida de datos por preguntas sin contestar, etc. Los alumnos son los que realmente están en una posición privilegiada para observar a sus maestros y profesores proporcionando una información relevante y de primera mano, la implicación de las familias es casi nula, sin embargo como

aconseja el Dr. Rojas Marcos (1998:10) *“cuanto más se implica la familia en la vida escolar de los niños, mejor van éstos; la comunicación entre padres y profesores es esencial”*. Además, si se tiene en cuenta las palabras de Elejabeitia et al. (1987) sobre la dualidad de las familias, por un lado, las familias presentan un claro desinterés por la participación, pero por el otro lado, muestran una actitud fiscalizadoras o de control sobre los docentes.

Los alumnos son muy conscientes de cómo actúa el profesor en su aula y sus expectativas proporcionan una visión válida para evaluarlo y así, proporcionar buenos datos para la mejora. Son los que en mejor posición están para valorar la docencia recibida y si les facilitó el aprendizaje (Centra, 1982; Mannatt, 1988; Nevo, 1997 y Castro Morena y Gaviria, 2009: de Bartolomé, 2014). La buena relación entre los padres y profesores y una comunicación fluida entre casa-escuela sin duda repercute en la calidad de enseñanza. En las últimas décadas se han hecho estudios de lo beneficioso que es incluir a los padres en el proceso de evaluación docente, (Mager, 1980; Mark y Shotland; Epstein, 1985; Peterson y Stevens, 1988; Peterson, Wahlquist y Bone, 2000; Tourón y Gaviria, 2000; Stronge y Ostrander, 2006; Fernández Enguita, 2007 y Mateo y Martínez, 2008). En cuanto a lo anterior, para que puedan comprender lo que se espera que aprendan sus hijos, los objetivos y los resultados, los familiares deben de estar bien informados. Ser conscientes que pueden colaborar con el centro y que desempeñan un rol importante en el aprendizaje de sus hijos.

La contribución de las familias y una actitud receptiva y de cooperación en las diferentes actividades dentro y fuera del centro son factores claves que se dan en las **escuelas eficaces**. Los datos que han aportado las investigaciones sobre dicha participación son positivos, han demostrado que por un lado, que su participación haga que el centro sea mejor. Y por otro lado, que tenga una influencia más eficaz en el aprendizaje de sus hijos. Lo que deriva a que el rendimiento académico de sus hijos incremente. Según Murillo (2008:20) *“sea como fuere, queda claro que la implicación de las familias es un factor clave de calidad de la educación; por ello, se ha de constituir no sólo como un fin de los programas de mejora, sino también como un medio indispensable para conseguir una escuela de calidad”*. Concluyentemente, para que esto sea realidad para todas las familias, debería hacerse realidad la conciliación familiar.

4.4.6. Entrevistas

“Las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad” (del Rincón et al., 1995:334).

La entrevista la podemos definir como una conversación intencional que permite la obtención de cierto número de datos que el sujeto evaluado no facilitaría en un cuestionario o por escrito

por varios motivos, ya sean, de carácter confidencial, profesional o implicación emocional. Por una parte, Cohen y Manion (1990:378) afirman que es *“un método inusual que comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos. Difiere del cuestionario, donde se requiere al informante que registre de alguna forma sus respuestas a las preguntas presentadas”*. Y por otra parte, Bisquerra (1989:88), considera que la entrevista *“es un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos”*.

La entrevista es un método de investigación cualitativo se puede hacer en grupo o individual, es una técnica excelente para conocer y valorar el trabajo de un grupo y los individuos que lo forman. Matarazzo (1965) la definió como un tipo de conversación verbal y no verbal para cumplir un objetivo definido con anterioridad como propósito. El objetivo de la entrevista es recabar la información, y debe uno adiestrarse en las modalidades y recursos de la misma. En las entrevistas la información que se recaba suele ser verbal, el evaluador va haciendo las preguntas al sujeto en sí, de la evaluación y a las personas que puedan proporcionar algún dato o información sobre el sujeto evaluado.

Las características más relevantes de la entrevista serían: la relación entre varias personas e interacción personal; comunicación bidireccional; preferiblemente oral; el entrevistador controla la situación; se requieren objetivos predeterminados con anterioridad; se operativizan contenidos teóricos para estudiar situaciones al ser una técnica que al darse como una relación es algo más que una aplicación puramente mecánica; consta de diferentes fases, Lukas y Santiago (2009). Además, el desarrollo de la entrevista tiene que seguir una serie de pautas: de contenido y naturaleza de las preguntas; de su organización y secuencia de las preguntas; de la relación del evaluador y evaluado y la formulación de las preguntas. Así por ejemplo, la entrevista grupal para Fontana y Frey, (2015:155) *“es una técnica cualitativa para la recolección de datos fundada en la interrogación sistemática de varios individuos simultáneamente, bien en situaciones formales o informales. Se trata por tanto, de una técnica que abarca a la entrevista formal e informal”*.

La entrevista proporciona el recoger información con un carácter directo e idóneo y mucho más cercano entre el evaluador y el profesor objeto de la evaluación. Es considerada por muchos autores como complemento de la observación, (Padilla, 2002 y Lukas y Santiago, 2004). De la misma forma, Sierra (1998:297) se refiere a ella así: *“se trata de una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana)”*.

En toda entrevista hay que tener en cuenta unas normas esenciales para su buen desarrollo independientemente que se recabe la información por diferentes fuentes y se entreviste al maestro o profesor, alumnos, padres, familia, etc.

El control de la entrevista siempre debe tenerlo el entrevistador; pero debe lograr que el entrevistado se sienta cómodo y transmitirle que su participación es muy importante (Roger,

1945; Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1990; Lukas y Santiago, 2009). *“En contraposición a la imagen científica de la entrevista basada en el concepto de neutralidad, la «empatía» implica la adopción de una posición. La mayoría de las entrevistas tradicionales están basadas en un lenguaje científico neutral y en las técnicas para conseguirlo. Desafortunadamente, esos objetivos son, en gran parte un mito”* (Fontana y Frey, 2015:141).

Cicourel (1964) relaciona cinco rasgos problemáticos que se dan en la entrevista: los factores como el social, la confianza mutua y el control que varían de una entrevista a otra; que el entrevistado pueda sentirse acosado y evadirse si el interrogatorio es profundo; que ambas partes están obligados a retener parte de las exposiciones, además, aunque exista buena intención de comunicación, algunos significados pueden estar claros para una parte y oscuros para la otra; y por último, como ocurre en la vida cotidiana es imposible conducir una entrevista sin un control mínimo.

Por todos los medios se debe evitar determinados factores que influyen en el entrevistador como por ejemplo, el “efecto halo”, no se deberá juzgar el talante de conducta del entrevistado basándose en un sólo rasgo que condicione, por el motivo que sea, a la persona a entrevistar, ya que, puede determinar el diagnóstico incluso a la hora de valorar las pruebas más objetivas. Además, de este efecto dominante, podemos encontrarnos con estos otros que reiteramos que el entrevistador debe evitar:

- Efecto de contraste donde se suelen tener en cuenta las características del último entrevistado.
- Efecto del candidato ideal donde se juzga al entrevistado con respecto a un modelo de candidato ideal con criterios y prejuicios subjetivos.
- Efecto de Greespoon, este efecto consiste en reforzar las conductas de los entrevistados positivamente por parte del entrevistador.
- Efecto de recencia, habitualmente se da en las entrevistas que tienen registros deficientes y de larga duración, señalando el peso de la información obtenida al final de la entrevista en la evaluación posterior.

Igualmente, se evitarán las preguntas que tengan doble intencionalidad y preguntas que den opción a responder con un “sí” o “no”. No se deberá sugerir respuestas a las preguntas; si el evaluado duda o tarda en responder se le podrá plantear de nuevo la pregunta. Hay que evitar las conclusiones precipitadas. Podemos encontrar diferentes tipos de entrevista dependiendo de la disciplina de quien las utilice, desarrollo de los objetivos, hipótesis, estructura, reunión de datos, opiniones y de lo que pretendamos conseguir, evaluar o valorar; aspectos de un individuo, grupo o institución, etc. En cada situación el rol del entrevistador y entrevistado varía y como dice Cohen y Manion (1990:377) *“el común denominador es la transacción que tiene lugar entre buscar información por parte de uno y suministrar información por parte del otro”*.

Reseñamos, a continuación diferentes tipos de entrevista que se pueden dar desde un punto de vista metodológico, aunque, no todos los tipos encajan en la evaluación docente y en general en

la investigación educativa. En estos otros ámbitos se seleccionan algunos rasgos vitales de cada una, y se van adaptando a las necesidades reales de cada investigación o necesidad. El tipo que predomina es el basado en la estructuración. El resto, son manejadas más en el ámbito de la psiquiatría, psicología, empresarial, etc.

Así, la mayoría de los autores como (Matarazzo, 1965; Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1990); Sierra; 1998; Lukas y Santiago, 2009) están de acuerdo con la clasificación según el marco teórico, objetivos o estructuración que mostramos en el siguiente cuadro:

TIPO DE ENTREVISTA	
<i>a. Según marco teórico</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fenomenológicas ▪ Psicodinámicas ▪ Conductuales
<i>b. Según objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación ▪ Diagnóstica ▪ Terapéutica
<i>c. Según estructuración</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructuradas ▪ Semiestructuradas ▪ No estructuradas

Tabla: 4.6. Elaboración propia. Tipo de entrevista.

a. Según el marco teórico

- **Fenomenológicas** este tipo de entrevista no directiva surge de la teoría interpretativa. Sus orígenes están en Freud y C. Roger. Buscaría la comprensión de los fenómenos desde el marco de referencia en que se actúa. El entrevistador es objetivo, mantiene una postura distante, un rol subordinado al margen de los datos, su tarea es conocer y explicar la realidad para poder controlarla. En estas entrevistas, se separa la teoría de la práctica teniendo esta un carácter normativo. Los contenidos de la entrevista son del momento y de la experiencia interpersonal (Roger, 1942; Bisquerra, 1989; Owen y Rogers, 1999).

- **Psicodinámicas** este tipo de entrevista es directiva y favorece la comunicación verbal. Tienen como principal finalidad la adaptación y mejora del entrevistado para conocerse a sí mismo, es una tarea de autoexploración logrando un rol activo en dicha tarea. Es un instrumento que se utiliza mucho en el psicoanálisis.

- **Conductuales** que se centra en las conductas del presente. Basada fundamentalmente en la teoría del aprendizaje. Esta forma de entrevista, se evalúa momento a momento y la información es tratada concretamente en cada uno de ellos. Los hechos que importan son las conductas verbales y no verbales y las respuestas fisiológicas del entrevistado. No interesa tanto la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, pero reconocen la importancia de una relación cordial. Hay que tener en cuenta que al utilizar las entrevistas según su marco teórico, de antemano, se suele esbozar la base teórica, los fines, las razones por las que se elige un método u otro, etc.

b. Según los objetivos

- **Investigación** este tipo de entrevista según Bisquerra (1989:103) “*es una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para una investigación*”. Es decir, el entrevistador le da el enfoque preciso a los contenidos para que se ajuste a los objetivos que cumplan los intereses de la investigación.

- **Diagnóstica** en este tipo de entrevista encontramos varios momentos clave que se utilizan generalmente para el desarrollo de un diagnóstico como son: la recogida de la información normalmente utilizada para formular una hipótesis. Cohen y Manion (1990), comentan que se puede utilizar como recurso que explique o ayude a identificar relaciones o variables. Y el cierre, que es el momento de la devolución que da sentido a la evaluación, como sería explicar a todos los agentes implicados los resultados y las acciones a tomar en todos los ámbitos: mejora, cambios, etc.

- **Terapéutica** o entrevista psiquiátrica como rasgos que resaltan: primero que el entrevistador muestra un control mínimo, y segundo que la iniciativa parte del respondiente, tiende a expresar libremente sus sentimientos subjetivos espontáneamente. Asimismo, el entrevistador pasa a ser una fuente de ayuda. Es un tipo de entrevista no directiva. En opinión de Moser y Kalton (1981) se anima al evaluado a hablar del asunto que se está investigando que habitualmente es al propio sujeto, no habiendo preguntas establecidas ni un marco predeterminado para respuestas registradas, el entrevistador se acomoda aclarando los puntos dudosos e indagando de forma general. En ese sentido, Roger (1945) identificaba como cualidades del entrevistador, esenciales en este tipo de entrevista: que sea tolerante; que respete al entrevistado; permisibilidad dejando expresarse a su manera al entrevistado; no hacer nada que ponga en situación de defensa al evaluado. En resumen, las entrevistas por objetivos recogen toda la información referente a la investigación. Sean estas descriptivas, predictivas o explicativas, como dicen (Tuckman, 1970; Bisquerra, 1989; Cohen y Manion, 1990 y Stake, 2010) proporcionan acceso a lo que está dentro de la cabeza, lo que tiene la persona, haciendo posible medir en primer lugar lo que sabe, es decir sus conocimientos o información. En segundo lugar, lo que le gusta o disgusta entrando entonces en sus preferencias y valores. Por último, se centra en sus pensamientos teniendo en cuenta sus actitudes y creencias. El evaluado o entrevistado irá respondiendo a las preguntas propuestas con sus propias palabras. Ello implica que sea muy costoso la recogida de los testimonios, siendo muy gravoso el análisis, requiriéndose una buena planificación, tiempo, etc.

c. Según su estructuración

- **Estructuradas** o entrevista formal y cerrada, habitualmente está preparada con anterioridad aunque aplicando ciertos criterios de flexibilidad por el entrevistador en su estructura. Se dan respuestas a un determinado conjunto de preguntas, registrando las respuestas en un programa normalizado. Las palabras sencillas de Cohen y Manion (1990:379) la define muy bien: *“la entrevista estructurada es aquella en la que el contenido y los procedimientos se organizan por anticipado”*. Como ventajas de utilizar este tipo de entrevista encontramos que es: más fácil de administrar; estandarizada; es más objetiva en todas las partes participantes; asegura la preparación uniforme de las cuestiones para todos; el entrevistador no tiene que ser un profesional entrenado. Es una técnica valiosa ya que se ha demostrado que llega hasta las percepciones y actitudes de los entrevistados dejando libre las tendencias del entrevistador. Como desventajas es que al estar todo tan estructurado se pierde un poco la naturalidad al responder y a intervenir el entrevistador, ya que, no le deja hacer modificaciones.
- **Entrevista semi - estructurada** se fundamenta en que se adecuan a las respuestas que el sujeto al que se está entrevistando proporciona. O al decir de Sierra (1998:311) *“en la producción de un discurso continuo dotado de una cierta línea argumental, aunque esencialmente fragmentario”*. El entrevistador puede cambiar la redacción, moderar y modificar el orden de las preguntas según su criterio. Es la que se utiliza actualmente en la evaluación educativa. Argumenta Lukas y Santiago (2009:216) que esto se debe en función que las respuestas sean verbales o no *“el entrevistador planteará nuevas preguntas para profundizar en algunos aspectos o para abrir nuevas vías de indagación que resulten de interés a los propósitos de la evaluación”*.
- **No estructuradas** o entrevista informal y abierta, se efectúa la entrevista sin ningún tipo de guion previamente preparado, las preguntas tampoco están prefijadas, aunque estará guiada implícitamente. Sin cita previa, el entrevistador presenta los temas relevantes de una manera conversacional y va recogiendo los datos que él considera significativos, no se guía por un cuestionario. Se utiliza mucho en los estudios descriptivos (Padilla 2002 y Lukas y Santiago, 2009). Entre las ventajas de las entrevistas no estructuradas destacamos que el entrevistador tiene mayor flexibilidad y adapta las cuestiones al entrevistado, apareciendo temas que en un primer momento no se tenía previsto acotar y que son relevantes. Como mayor desventaja el tiempo que lleva recopilar la información, y que estos datos pueden ser extraños y difíciles de interpretar y de analizar.

Las entrevistas que dependen de su estructuración son el modelo que más se utiliza en la investigación educativa y en general es un comodín que se combina con los otros tipos en todos los ámbitos.

Entre las ventajas de usar el instrumento de la entrevista independientemente del tipo podemos encontrar las relaciones interpersonales; se pueden producir adaptaciones sobre la marcha; retroalimentación; posibilita observar los gestos y las conductas; el registro de mucha información de carácter subjetivo. El canal de comunicación entre entrevistador y sujeto a evaluar, sirve para obtener una información más directa acerca de las necesidades, ideas, etc., y como puntualiza Kerlinger (1972) está en manos del entrevistador el contenido, la secuencia y redacción aunque dominen las preguntas realizadas como fines de la investigación. Pero también, se cuenta con algunas limitaciones; los sesgos; la duración y el coste; la fiabilidad y validez de los datos recogidos y que no son anónimas.

Reiteramos que las entrevistas estructuradas son el instrumento que más se emplea en las investigaciones de tipo social y educativo y dentro de este último, por lo tanto, en la evaluación docente. En las mismas se va siguiendo un formato de preguntas casi normalizado con tres tipos diferentes de ítems, los más usados en las entrevistas de investigación son: en primer lugar, los ítems fijos/alternativos que permiten siempre al evaluado elegir dos o más alternativas, el más usado es el dicotómico (sí-no o conforme-disconforme).

Como ventaja de este tipo, la fiabilidad y como desventaja que es muy superficial. En segundo lugar, los ítems abiertos que permiten al investigador indagar más o aclarar matices, y el evaluado tiene más flexibilidad a la hora de contestar, creándose un clima de cordialidad mutua que permite al entrevistador llevar la entrevista hasta el punto que a él le interesa, a este tipo de preguntas abiertas se les llama cuestiones de embudo.

Y por último, los ítems de escala donde se formalizan una serie de preguntas orales y para cada una de ellas el entrevistador sitúa la respuesta del individuo sobre una escala de alternativas fijas (muy de acuerdo/muy en desacuerdo) Kerlinger, 1972; Bisquerra, 1989 y Cohen y Manion, 1990). En España se utiliza el tipo de entrevista estructurada como una parte más de la evaluación docente en las etapas educativas de secundaria y de primaria; por ejemplo para la obtención de las licencias por estudio.

En el ámbito universitario y más concretamente en las universidades españolas se utiliza el cuestionario generalizado para la evaluación de la docencia, aunque ya hay algunas universidades en que se han llevado a cabo experiencias que incluyen la entrevista como un instrumento más cualitativo que se suma a la evaluación del profesor. Entre otros, destacamos como ejemplo la investigación que se llevó a cabo por la profesora Mayorga Fernández (2004) de la Universidad de Málaga con un muestreo de tipo intencional, pretendiendo demostrar que la entrevista cualitativa es una técnica valiosa para apreciar al docente universitario, ya que, recoge una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre ambas partes, la información recogida sobre las opiniones, percepciones e intenciones del profesorado fue de gran interés, pero es conveniente corroborarla con otras técnicas.

En resumen, las entrevistas no en todos los casos son la mejor fuente de datos aunque son consideradas como una de las técnicas de mayor productividad y significativas para acumular los mismos.

Dejando ya a un lado los instrumentos y métodos de evaluar al docente y efectuada la misma, inequívocamente cuestionamos como se transmite la devolución de los resultados de la misma a sus protagonistas a nuestro criterio divulgarlos y la forma de comunicarlos correctamente es tan esencial como la evaluación en sí. Una buena devolución donde queden patentes sus fortalezas y sus debilidades es elemental, para ello, los evaluadores no deben olvidar desde la perspectiva de Boyd (1989) notificarlos de modo positivo y considerado; dar alternativas y sugerir los cambios determinados que tengan sentido para el docente; mantener un nivel de formalidad, que es imprescindible para alcanzar las metas de la evaluación; mantener el equilibrio entre las críticas y las alabanzas; que sea una retroalimentación constructiva no excesiva para que no abrume al profesor.

Estamos de acuerdo, con el discurso Darling-Hammond (2012:14) *“los sistemas de evaluación de alta calidad requieren directores y evaluadores con conocimientos profundos sobre enseñanza y aprendizaje, que sepan cómo evaluar la labor docente, proporcionar retroalimentación útil y planificar el desarrollo profesional con miras a fomentar el aprendizaje de los docentes. La carencia de estos conocimientos y de la preparación necesaria ha sido un importante problema para la validez, la precisión y la utilidad de muchos sistemas de evaluación de profesores”*.

Es certero que existen temores ante la idea de una valoración, y que deberían ser desterrados, pues es la única manera que la evaluación docente sea efectiva y realmente sirva para mejorar la calidad de la enseñanza como hemos reiterado en varias ocasiones. La evaluación debe aprovecharse no tanto para valorar al docente por el rendimiento o resultados de sus alumnos y censurarlos, sino para perfeccionar la enseñanza⁸⁹ en su conjunto y considerarla como un valor añadido que permita conseguir los objetivos fundamentales por los que se lleva a cabo, es decir, formar ciudadanos capacitados para conocer, analizar, reflexionar y actuar en libertad con pleno desarrollo de todas sus aptitudes.

⁸⁹ Esto conlleva formar buenos profesionales como certeramente señala el profesor A. Bolívar (2017:68), *“[...] una formación del profesorado más generalista o holística es deseable para la sociedad actual, en constante cambio, en red, tecnológica, multicultural, global y atenta a la diversidad y a las identidades. Para responder adecuadamente a los nuevos retos y contextos, los profesionales del mañana deberán ser más versátiles y saber aprovechar las cambiantes circunstancias, prever las nuevas necesidades que surgirán a lo largo de los cuarenta años de carrera profesional. Una formación inicial holística contribuye a estas metas”*.

5. MARCO NORMATIVO QUE GARANTICE UNA EDUCACIÓN LIBRE, DE CALIDAD A TODOS LOS CIUDADANOS. Y CON ASESORAMIENTO PROFESIONAL MATERIALIZADO EN UNOS PLANES ESTABLES CONFORME A LO ESTABLECIDO EN EL ARTÍCULO 27 DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA TOMANDO COMO PUNTO DE PARTIDA LOS ART. 1.1 Y 10.1 CE.

5.1. El Derecho a la Educación en España. El artículo 27 de la Constitución Española

5.1.1. Valor jurídico de los derechos fundamentales

5.1.2. Derecho de todos los alumnos a recibir una educación adecuadamente planificada a partir de lo establecido en los artículos 1.1 y 10.1 de la C.E.

5.1.3. Derechos del profesorado

5.1.4. Deberes del profesorado

5.2. Educación y Justicia Social

5.2.1. Formación y mejora del docente a través de la justicia social

5.2.2. Ética profesional y valores de los docentes

5.3. Estándares para la evaluación docente al servicio de una educación de calidad

5. Marco normativo que garantice una educación libre, de calidad, a todos los ciudadanos. Y con asesoramiento profesional materializado en unos planes estables conforme a lo establecido en el artículo 27 de la Constitución Española, tomando como punto de partida los artículos 1.1. y 10.1 CE⁹⁰.

“Una sociedad más justa e igualitaria supone también una educación más justa e igualitaria. Si bien lo segundo no necesariamente causa lo primero –o al menos no es la única causa de lo primero-, lo que sí es cierto es que lo primero no puede darse sin que se dé lo segundo. Por tanto, si queremos una sociedad más justa, necesitamos una educación más equitativa” (Schmelkes, 2009:48).

Ya en el trabajo de Fin de Grado de Derecho⁹¹ investigando sobre otro derecho fundamental pero igual de trascendente, exteriorizaba que el concepto de democracia, vive momentos difíciles que tienen que ver con las malas prácticas, la corrupción y el condicionamiento de la decisión pública por fuerzas incontroladas que tienen que ver con el nuevo orden (o más bien desorden) económico global. De manera gráfica, y deliberadamente exagerada, los políticos tienden a aproximarse, una vez perdida su verdadera libertad de decidir, a lo que serían meras marionetas movidas por su propia vanidad. De alguna manera, los gobiernos democráticos de occidente «escriben en el BOE al dictado». Los casos de corrupción que proliferan por doquier, las dificultades de los partidos políticos para dar cumplimiento al mandato constitucional de estructura interna y funcionamiento democrático conforme el artículo 6 de la CE⁹² y la oscuridad en su financiación completan un panorama donde se multiplican las dudas y se difuminan lo que otrora fueron certezas.

En efecto, todo ello se traduce en una realidad: los ciudadanos no se muestran satisfechos con sus gobernantes, y nuestra principal herramienta para invertir este panorama tan desolador, por más que en demasiadas ocasiones no se aprecie así, consiste en ejercer nuestros derechos fundamentales entre ellos el que dispone el artículo 27.1 de la CE⁹³ que todos tenemos derecho a

⁹⁰ Queremos reseñar que las referencias a pie de página en este bloque especialmente, se podrán consultar los datos completos bibliográficos, en la mayoría de los autores citados en el apartado de la bibliografía, en su caso, para agilizar la lectura. No podemos obviar que la mayoría son las reflexiones de expertos en derecho constitucional, que inequívocamente aportan riqueza al texto. Aunque seguiremos manteniendo y reseñando algunas, indicaciones de algunos autores y de su obra.

⁹¹ Dirigido por el Profesor Titular de Derecho Constitucional de la Universidad Autónoma de Madrid, Dr. J.L. López (mayo, 2015).

⁹² El artículo 6 de la CE literalmente expresa: “*Los partidos políticos expresan el pluralismo político, concurren a la formación y manifestación de la voluntad popular y son instrumento fundamental para la participación política. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos*”. Disponible en: <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=6&tipo=2>.

⁹³ “*Sin embargo, si bien es cierto puede descubrirse en el artículo 27 CE una falta de definición por un modelo educativo en concreto, así como una redacción genérica en los preceptos que incluye, de modo que prevé para el legislador márgenes generosamente amplios de actuación, también es cierto que todo esto –y fundamentalmente ésta amplitud de márgenes- no ha supuesto ni mucho menos que la tarea del legislador ordinario se desarrolle a través de cauces arbitrarios e ilimitados, de modo que legítima cualquiera ley como desarrollo infraconstitucional del artículo 27 CE; - o lo que viene a ser lo mismo-, que el legislador constituyente en este tema haya entregado al legislador ordinario una suerte de «cheque en blanco» como algún autor ha apuntado*” (Castillo Córdoba, 2004:242).

la educación, reconociéndose la libertad de enseñanza⁹⁴” y como indica Savater (2014:78) *“para formar e instruir a los ciudadanos son poco eficaces las arengas o los somatenes: es preciso volver a la educación, no como mera vocación familiar sino como institucionalización de una preocupación pública”*.

Maquiavelo en su obra clave «El Príncipe»⁹⁵ muestra con claridad, las virtudes y las armas que ejercen los gobernantes. El que sabe manejar y controlar la política, es el que puede conseguir el poder, de una forma u otra. En definitiva, nos escandalizamos cada vez que un organismo internacional arroja sus datos, que son criticados por la sociedad, la familia, la escuela, los docentes, los alumnos, y sobre todo los políticos, los que están en el poder y en la oposición, los aspirantes, etc. Es decir, nunca sirven esos fundamentos para la mejora, para la formación de niños y jóvenes, a lo que ha de añadirse que no se ha llegado a un consenso de respetar a largo plazo el sistema educativo.

El reconocimiento de este trascendental derecho a la educación, en realidad a medio camino entre un derecho de libertad y uno de carácter prestacional si atendemos a las inversiones que su pleno ejercicio requiere, encuentra espacio en diferentes textos constitucionales europeos, como queda reflejado en el cuadro siguiente. Particular atención le conceden, como puede comprobarse, la Constitución de nuestro país vecino, Portugal, y la italiana:

DERECHO COMPARADO ART. 27 CE⁹⁶	
CONSTITUCIÓN BELGA	ART. 17
CONSTITUCIÓN LUXEMBURGUESA	ART. 23
CONSTITUCIÓN ITALIANA	ART. 33 y ART. 34
CONSTITUCIÓN DANESA	ART. 76
CONSTITUCIÓN PAÍSES BAJOS	ART. 208
CONSTITUCIÓN PORTUGUESA	ART. 73; ART. 74 y ART. 75

Tabla: 5.1. Elaboración propia a partir de Alzaga Villaamil (2016:199). Derecho comparado del Art. 27 de la CE con algunas Constituciones Europeas.

⁹⁴Según Alzaga (2016:204): *“La libertad de enseñanza es, [...] imprescindible para la construcción y consolidación de una democracia pluralista, pero asimismo cabe afirmar que sin tal democracia difícilmente suele encontrarse la auténtica libertad de enseñanza”*.

⁹⁵Maquiavelo, N. (2013). *El Príncipe*. Madrid. Alianza.

⁹⁶Véanse por su interés también, el preámbulo de la Constitución Francesa los principios 8, 7, y 11; los artículos 5.3; 6.2; 6.3 y art. 7 de la Ley Fundamental de Bonn. Una excelente monografía sobre el derecho a la educación en España es la de Elípe Songel, J.A. (2003). *Historia constitucional del Derecho a la Educación en España*. Valencia: Nomos.

De algún modo, en 2009 el Ministro de Educación gobernando el Partido Socialista, el profesor A. Gabilondo lo intentó, pero no lo logró, primaban otros intereses, y en plena crisis económica no era primera prioridad estabilizar una ley educativa duradera en el tiempo, fuera quien fuera el que gobernara en el futuro. Por ello, parece actual lo expuesto en 1859 por el filósofo, político y economista y gran defensor de los derechos entre ellos, el de las mujeres y el de la educación, John Stuart Mill⁹⁷ al indicar: *“si desde un principio fuera admitido el deber de imponer una educación universal, se pondría fin a las dificultades sobre lo que el Estado debe enseñar y la manera de enseñarlo; dificultades que, por ahora, convierten este asunto en un verdadero campo de batalla entre sectas y partidos, dando lugar a que se invierta en discutir acerca de la educación el tiempo y el esfuerzo que debieran dedicarse a la educación misma”* Stuart Mill (2013:226).

En definitiva, al mandato de Leyes, Decretos, etc., no se arreglan los problemas educativos, debemos de recapacitar y evaluar todo el sistema educativo de una forma coherente en el contexto actual globalizado, otorgándole los valores, medios materiales tecnológicos y humanos precisos, que contribuyan a que cada uno de los ciudadanos tenga acceso a la educación y poner en marcha un modelo educativo con expectativas de futuro y garante de todos y cada uno de los derechos pero también de las obligaciones o deberes y que conlleve responsabilidad.

5.1. El Derecho a la educación en España. El artículo 27 de la CE

“Una educación general del Estado es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales; y con el molde en el cual se les funde es que satisface al poder dominante en el Gobierno, sea ésta un monarca, una teocracia, una aristocracia, o la mayoría de la generación presente, proporcionalmente a su eficiencia y éxito, establece un despotismo sobre el espíritu, que por su propia naturaleza tiende a extenderse al cuerpo” (Stuart Mill, 2013:227).

El derecho a la educación es una lucha que lleva forjándose durante siglos⁹⁸, pero sigue siendo inaccesible para muchos, sobre todo para las poblaciones más desfavorecidas. En España, es un derecho fundamental reconocido constitucionalmente y que conlleva un título subjetivo, es decir, cualquier sujeto puede reclamárselo al Estado, tanto los españoles como los extranjeros residentes en España. Es decir, como muchos expertos en derecho constitucional lo clasifican como un «superderecho». Pero por un lado tenemos las Constituciones, Leyes, Normativas, etc., y los derechos que en todos y en cada uno de ellos estén recogidos y por otra, «la lucha» para que se cumplan como iremos analizando. *“Sin embargo, si bien es cierto puede descubrirse en el artículo 27 CE una falta de definición por un modelo educativo en concreto, así como una redacción genérica en los preceptos que incluye, de modo que prevé para el legislador*

⁹⁷ John Stuart Mill escribió en 1859 «On Liberty»

⁹⁸ Véanse por ejemplo los artículos 48 y 49 de la Constitución de 1931; el artículo 12 de la Constitución de 1876; el artículo 24 de la Constitución de 1869 y el Artículo 366 de la Constitución de 1812. Y también por su interés Elipe Songel, J. A. (2003). *Historia Constitucional del Derecho a la Educación en España*. Valencia: Nomos.

márgenes generosamente amplios de actuación, también es cierto que todo esto —y fundamentalmente ésta amplitud de márgenes— no ha supuesto ni mucho menos que la tarea del legislador ordinario se desarrolle a través de cauces arbitrarios e ilimitados, de modo que legitime cualquiera ley como desarrollo infraconstitucional del artículo 27 CE; - o lo que viene a ser lo mismo-, que el legislador constituyente en este tema haya entregado al legislador ordinario una suerte de «cheque en blanco» como algún autor ha apuntado” (Castillo Córdoba, 2004:242).

El derecho a la educación en España, su base normativa por una parte, es el artículo 27 de la CE ⁹⁹ en conexión entre otros: 1.1 (libertad e igualdad como valores superiores del ordenamiento); 9.2 (obligación de los poderes públicos de promover la igualdad y la libertad y de remover los obstáculos que las dificulten); 10.1 (dignidad de la persona y libre desarrollo de la personalidad); 14 (principio y derecho de igualdad); 20.1.b) (libertad de producción y creación científica y técnica); 20.1.c) (libertad de cátedra); el 96 (al respecto de la incorporación de los tratados internacionales válidamente celebrados forman parte del ordenamiento interno); 139.1 (igualdad de los españoles en sus derechos fuese cual fuese el lugar del territorio nacional en que se encuentren). Y de otra, las leyes, como por ejemplo la LOE, LODE, LOMCE etc. Hay que unir a estas las normativas internacionales y las sentencias que se van dictando del Tribunal Constitucional ¹⁰⁰. Además, ofrece las siguientes garantías: a) Eficacia directa y vinculación a los poderes públicos. b) Reserva de Ley Orgánica. c) Contenido esencial. d) Control de Constitucionalidad. e) Amparo de Constitucionalidad. f) defensor del pueblo. g) Amparo ordinario.

¿Qué contenidos tiene el derecho a la educación conforme el artículo 27 de la CE? Se analizarán a continuación los más relevantes para el objeto de la presente investigación. De entre todos los puntos del artículo, en su apartado y párrafo primero es el imprescindible, literalmente por su afirmación: **«todos tienen derecho a la educación»** ya que, el resto de los siguientes apartados según (Alzaga, 2016)¹⁰¹, que se exponen a continuación del mencionado artículo servirán para desarrollarlos y según el caso en precisión o superfluamente, es decir, el derecho a la educación es un derecho prestacional que los poderes públicos debe de garantizar y hacerlo efectivo, creando y manteniendo los centros docentes. Y como ya expresara Ekkehart Stein (1973), todas las negligencias que se hacen en el hoy, tienen un coste muy amargo ya que se pagan décadas

⁹⁹En este sentido para Óscar Alzaga, (2016:199) *“Estamos en presencia de uno de los preceptos más polémicos en la Constitución. Probablemente sobre ningún otro se han escrito más artículos en la prensa durante el período constituyente, porque el debate sobre este precepto no se circunscribió a los salones de las Cámaras, sino que realmente se desbordó por las calles, manifestaciones, asambleas de profesores y padres de alumnos, miles y miles de telegramas y cartas dirigidas a los parlamentarios fueron buen exponente de la expectación e inquietud despertaba por la regulación constitucional de la educación”*. Para el profesor Luis Castillo Córdoba (2004:256) *“en el artículo 27 CE no existen recogidos principios o derechos de manera incompatible y/o contradictoria entre sí, es decir, no se rechazan unos con otros de modo que no permitan llevar a cabo concretas políticas educativas según una determinada concepción de la labor educativa y con ello según un particular modelo educativo. Ello es así aún a pesar que sobre la base de los mismos principios, derechos o libertades educativas, puedan formularse políticas educativas (y por tanto sistemas educativos) muy disímiles entre sí, que incluso puedan rayar la contradicción. Muy por el contrario, el artículo 27 CE supone el reconocimiento de una serie de principios, derechos y libertades que están llamadas a actuar conjunta y coordinadamente en el sistema educativo, en tanto que -como ya se adelantó, había afirmado el Tribunal Constitucional todos ellos vienen a constituir manifestaciones de una misma realidad, y por tanto, vienen unidas por un mismo objeto”*.

¹⁰⁰STC 86/85, en este caso subvenciones a Centros privados.

¹⁰¹Según Alzaga Villaamil (2016:204) *“El derecho a la educación que la Constitución garantiza a todos, debe ser interpretado desde una óptica personalista y no estatalista. Para mayor abundamiento, este apartado reconoce a continuación la libertad de enseñanza en términos escuetos pero contundentes y, en definitiva, muy afortunados”*.

después. Efectivamente, el artículo 27 es un precepto de carácter normativo por un lado que genera obligaciones no solamente a los poderes públicos también a los ciudadanos. Por otro lado, tiene un carácter instrumental se reconocen derechos y libertades y las finalidades e inequívocamente relacionados con el artículo 10.1 CE.

1. Derecho a la educación y sus elementos objetivos

El elemento objetivo básico del derecho sería el acceso a la enseñanza básica art. 27.4 siendo obligatoria de 6 a 16 años. Esta edad de 16 años es la mínima para poder acceder al mercado laboral. Tiene que ser gratuita de 3 a 18 años (no incluye los libros, materiales, transporte etc.).

Acceso a centros públicos y concertados ambos con una garantía mínima calidad.

Participación de los profesores, padres y alumnos en la programación general de la enseñanza en el control y gestión de los centros, en los diferentes Consejos, de Estado, Escolar en el Claustro de Profesores, etc. Conforme a lo establecido en el 27.5 y 27.7 de la Constitución.

Derechos académicos de los alumnos. Evaluación objetiva de su rendimiento, permanencia hasta cumplir los 18 años. Derecho a tratamiento disciplinario con garantías de la arbitrariedad.

Derechos de los padres a escoger el tipo de educación pública o privada, la lengua, y a decidir sobre la formación religiosa y moral¹⁰². Igualmente, los padres o tutores tienen derecho a recibir información sobre el derecho de aprendizaje, a ser oídos, garantizar y adoptar medidas para la asistencia a clase en la etapa que sea obligatoria y participación en el centro, etc.

2. Derecho a la creación centros educativos¹⁰³

Es decir, su base normativa sería la constitucional artículo 27.6 CE y la legal, en cada caso, LOGSE, LOE, LODE, LOMCE, etc. el elemento subjetivo serían todos los nacionales que presten servicios en la Administración educativa estatal, autonómica o local.

También hay elementos objetivos: 1) elementos esenciales del Derecho: a) la creación de centros educativos de otras enseñanzas que como regla general regula: la titulación académica del profesorado, el ratio de número de alumnos/profesor, instalaciones y estado. Y además la creación de las universidades privadas que añaden su propia ley autonómica. b) Creación de centros educativos de enseñanza oficiales para la obtención de los títulos oficiales. 2) Elementos de contenido complementario: a) dirección del centro. b) aceptación del ideario, libertad de cátedra, asociación padres y alumnos, derecho de reunión. c) ayudas económicas públicas.

Ofrece las siguientes garantías: a) Eficacia directa y vinculación a los poderes públicos. b) Reserva de Ley Orgánica. c) Contenido esencial. d) Control de Constitucionalidad. e) Amparo de Constitucionalidad. f) defensor del pueblo. g) Amparo ordinario.

¹⁰² Acuerdos con la Santa Sede (3 de enero de 1979).

¹⁰³ Léase: Martínez López-Muñiz, J.L. (1999). Requisitos y efectos jurídicos del carácter propio de los centros educativos. *IUS CANONICUM*, XXXIX, 77, 1999, Págs. 15-25. Y Elipe Songel, J. A. (2003).

3. Libertad de cátedra

Su base normativa está en la Constitución artículos 20.1 y 27 CE, en las Leyes LOE; LOMCE; LOU. Sus elementos subjetivos son los profesores de centros públicos y privados de todos los niveles educativos.

Su objeto y elemento esencial del derecho es: la libertad de cátedra¹⁰⁴ que permite a su titular según sentencia dictada [STC 179/1996 (Tol 83108)] *“disfrutar de un espacio intelectual propio y resistente presiones ideológicas, que faculta para explicar, según su criterio, científico y personal”*. Como elemento complementario estarían: a) la libertad de cátedra plena conforme al art. 56 LOU y respeto a los derechos fundamentales de los artículos 20.4 y 27.2 CE. b) la libertad de cátedra limitada, resto de profesorado sujeto a los principios pedagógicos, métodos de enseñanza, modos de evaluación, el posible despido procedente, etc.

Ofrece las siguientes garantías: a) Eficacia directa y vinculación a los poderes públicos. b) Reserva de Ley Orgánica. c) Contenido esencial. d) Control de Constitucionalidad. e) Protección a través del Recurso de Amparo. f) Defensor del Pueblo.

4. Autonomía universitaria

Su base normativa está regulada en el artículo 27.10 CE y la LOU¹⁰⁵. La titularidad la ejerce la comunidad universitaria en su conjunto. Elementos esenciales de dicha titularidad son: la libertad de cátedra y sus corolarios a saber, autonomía de gobierno, académicas, financiera y de carrera. La LOU incorpora diferentes límites como la evaluación y acreditación de los títulos, habilitación y acreditación de los docentes, límites de accesos de estudiantes, régimen del personal administrativo y servicios etc. Al respecto del apartado décimo del artículo 27 Óscar Alzaga (2016:208) incide en que poco hay que reseñar, *“se trata de un apartado que guarda escasa relación con el resto de la arquitectura de este precepto. [...] Sin embargo, el verbo empleado «se reconoce», podría estar interpretado en el sentido que las Constituyentes se limitan a constatar un derecho previo al derecho positivo constitucional que las mismas crean y aprueba. Es decir, parece dar a entender que se está ante un derecho natural que tiene por sujeto a las Universidades”*.

Ofrece las siguientes garantías: a) Eficacia directa y vinculación a los poderes públicos. b) Reserva de Ley Orgánica. c) Contenido esencial. d) Control de Constitucionalidad. e) Amparo de Constitucionalidad. f) defensor del pueblo. g) Amparo ordinario.

En resumen, la Constitución Española en su Título I: de los derechos y deberes fundamentales, en su capítulo segundo sección 1ª recoge los derechos fundamentales y libertades públicas, en su artículo 27 del tenor literal siguiente:

¹⁰⁴ Véase por ejemplo: Jimena Quesada, L. (1998). Libertad de cátedra, cultura democrática y evaluación del profesorado. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, N° 22-23, pp. 47-66;

¹⁰⁵ Ley Orgánica de Universidades de 6/2001, aprobada el 21 de diciembre de 2001 gobernando el Partido Popular.

1. Todos tienen el derecho a la educación¹⁰⁶. Se reconoce la libertad de enseñanza¹⁰⁷.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales¹⁰⁸.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones¹⁰⁹.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita¹¹⁰.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación¹¹¹, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes¹¹².
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

¹⁰⁶ Se incluye no solamente a los españoles también a los extranjeros. Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero en su artículo 9 sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España su integración social, sin exigirles a los menores de 18 años autorización de estancia o residencia en España. (STC 236/2007).

¹⁰⁷ Como ha escrito Alfonso Fernández-Miranda (1978:75) “*Si la efectividad del derecho a la educación como exigencia democrática sólo puede ser resuelta por la actividad positiva del Estado que haga posible una enseñanza gratuita concebida como un servicio público de igual calidad para todos, el respeto a la libertad de conciencia exige que la orientación de tal enseñanza, salvados los contenidos impuestos por las necesidades sociales y por el orden público, cuyo control es tarea del Estado, sea consecuencia de la demanda social*”.

¹⁰⁸ Para la profesora Remedio Sánchez (2000a:49 y 53) el artículo 27.2 de la CE. “*configura el contenido propio de la educación e impone la finalidad hacia la que ésta ha de tender y, al tiempo integra todas las normas internacionales que la preocupación por el pleno desarrollo de la personalidad humana ha ido generando. El precepto, por más que pase inadvertido, retoma el contenido del art. 10.1 de la Constitución reconoce como el mismo fundamento del orden político y de la paz social, dándole una protección jurídica de la que tal precepto carece. [...] Ciertamente, el contenido del art. 27.2 no puede quedar en simple disposición programática ni limitadora de otros derechos. Sin perjuicio de la normatividad (u obligatoriedad inmediata) que ha de reconocerse a toda norma constitucional y, tanto más a las que, como ésta, el constituyente ha querido destacar superprotegiéndolas y rigidificándolas, el art. 27.2 tiene una especial significación de beligerancia o pronunciamiento abierto para el sistema educativo y para el orden social general*”.

¹⁰⁹ Como ha puesto de relieve Satrústegui (2010:344): “*La escuela pública sólo es instrumental para un derecho de opción más preciso, que es el del artículo 27.3 de la CE. En virtud de este precepto, los centros públicos, sin perjuicio de su neutralidad, han de garantizar el derecho de los padres o tutores a decidir la formación religiosa o moral de sus hijos, ofreciendo las enseñanzas correspondientes*”.

¹¹⁰ La gratuidad se ha extendido al último ciclo de la Educación Infantil (art. 15 LOE). Al juicio de J.L. Martínez López–Muñiz (1979: 260, 261, 262): “*Hay en efecto una relación de causa a efecto entre la obligatoriedad y la gratuidad. Esta no es otra cosa que la opción por un sistema de pública financiación de los servicios en que la educación institucionalizada consiste. Es decir para sufragar sus costes no se practicará un sistema de justicia conmutativa entre quien preste el servicio y quien directamente lo use o reciba sino un sistema de justicia distributiva, comprometiendo obligatoriamente la solidaridad de todos los ciudadanos -en forma proporcionalmente progresiva- en el sostenimiento de las plazas escolares correspondientes. Y la justificación de ello estará precisamente en que esa enseñanza se impone a todos como obligatoria porque toda la sociedad se beneficia de ello y necesita cabalmente que todos los ciudadanos la reciban. [...] Los rotundos términos en que se pronuncia el párrafo 4 del artículo 27 de la Constitución inclinan a interpretar que se quiere construir la gratuidad de la enseñanza básica no solamente como un derecho sino como un deber y, por ende, como una realidad única, de forma que no podría existir otra enseñanza básica que la gratuita*”. Léase en ese sentido Alzaga (2016:205) al respecto del apartado 4 del artículo 27 CE. “[...] cuanto aquí se establece no es sino elevar a rango constitucional una realidad legislativa que en España se remonta ya afortunadamente a muchos decenios, a saber, que la enseñanza básica (término que no tiene por qué ser sinónimo de enseñanza primaria) es obligatoria -- esta no es sino consecuencia obligada del derecho que todos tienen a la educación, según el apartado 1--, y gratuita”.

¹¹¹ El art. 84 de la LOE regula la libertad de elección de centro, con criterios de admisión”.

¹¹² Para el profesor O. Alzaga Villaamil (2016:205, 206) “*Estamos en presencia de uno de los apartados de reacción menos feliz de este precepto. En primer lugar, a poco aprecio en que se hubiese tenido la deseable brevedad de los textos constitucionales, en este apartado hubiese podido brillar perfectamente su ausencia. [...] es una pura redundancia el volver aquí a afirmar que «los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación», y es de imaginar que este circunloquio no tiene otra finalidad que el constitucionalizar una cuestión tan difusa como es la de la participación efectiva «de todos los sectores afectados» [...]*”.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes¹¹³.
9. Los poderes públicos¹¹⁴ ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades¹¹⁵, en los términos que la ley establezca.

Nuestra Constitución hace posible la descentralización educativa y los Estatutos de las Comunidades Autónomas, tienen que respetar el artículo 27 CE y todas las leyes que lo desarrollan conforme a lo dispuesto en los artículos 149.1.30¹¹⁶ de la Constitución. Para J. Nicolás Muñiz, (1983:337) *“el compromiso plasmado en el artículo 27 de la Constitución no representaba en realidad sino una especie de tregua, como pronto se pondría de manifiesto al introducir en el Senado los propios centristas un artículo 10.2 en el proyecto constitucional en el que se trataba elípticamente -mediante una remisión interpretativa al derecho internacional de los derechos humanos- de recuperar la parte más sustancial de sus concesiones en materia educativa. Sin embargo, fue la discusión y aprobación de la primera ley de desarrollo del artículo 27 de la Constitución, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza no universitaria, el hecho que puso definitivamente fin a la tregua”*.

La libertad de enseñanza debe ser un pilar de la educación de cualquier país, además en ella, están incluidas entre otras garantías, por un lado, la transmisión de conocimientos y valores como la libertad para enseñarlos por parte de los maestros y profesores respetando éstos los idearios de su centro y por otro, el derecho a la creación de centros docentes. Asimismo, como el derecho de los padres a elegir el centro y educar a sus hijos conforme su formación religiosa y moral (de Bartolomé Cenzano, 2003).

Igualmente que en el apartado quinto, el apartado sexto del artículo 27 de la CE para Alzaga (2016:206) *“este apartado se encuentra implícito en el reconocimiento de la libertad de enseñanza que lleva a cabo el mismo artículo apartado 1. Consiguientemente, bien podría la Constitución haberse ahorrado esta digresión que nada aporta. Es de suponer que su presencia*

¹¹³ No es una «expresión afortunada», en opinión del profesor Martínez López–Muñiz (1979:291, 292) *“al emplear un término -el de «homologación»- que se ha introducido no hace mucho en el lenguaje jurídico administrativo. Viene a significar una comprobación administrativa de que cierta persona, objeto o establecimiento reúne las condiciones señaladas por la ley, reconociéndole como consecuencia de ello unos títulos o unos derechos. [...] Por lo demás es claro que la inspección del sistema educativo a que se refiere el arto 27. 8, es un control de la actividad educativa en sí misma considerada, independientemente de las técnicas de financiación que se empleen para su sostenimiento. Deberá, pues, aplicarse a todos los establecimientos de la enseñanza institucionalizada. Aparte de esta inspección los Poderes públicos deberán instrumentar la correspondiente intervención o inspección económica, con vistas a controlar el recto empleo de los recursos públicos que eventualmente se asignen a la enseñanza; control, que por lo demás, podrá adoptar distintas formas, según los tipos de establecimiento, según que la ayuda financiera tenga por destinatario primario el educando y/o su familia o el establecimiento educativo mismo, etc.”*.

¹¹⁴ Siguiendo con el parecer de J.L. Martínez López–Muñiz (1979:293,295):*“Ello deberá tener como consecuencia una potenciación de las posibilidades reales de satisfacer más plenamente también el derecho a la educación, ha querido obligar a los Poderes públicos a más, al imponerles el deber. De ayudar, no sólo a los titulares individuales del derecho a la educación, sino a los mismos centros docentes. [...] Se trata del reconocimiento de la legitimidad de la iniciativa pública en materia escolar. Más: de la declaración de un deber de los Poderes públicos de proceder a esa iniciativa cuando la debida satisfacción del derecho a la educación lo haga necesario”*.

¹¹⁵ El funcionamiento de la universidad tiene su desarrollo normativo específico en la LRU de 1983, LOU de 2002, 2007 SS. Para una completa comprensión del significado e interpretación de este bloque normativo es recomendable el análisis de las sentencias que se recomiendan a continuación: STC 26/87; STC 106/90 y STC 47/2005.

¹¹⁶ Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

responde al temo, técnicamente no justificable, de que se interpretase la libertad de enseñanza monopolizada por los entes públicos y en la que cupiese la iniciativa privada. Pero tal interpretación no tiene posibilidad ninguna de prosperar ya que, la distinción entre la libertad de enseñanza y libertad de cátedra se encuentra perfectamente acuñada”.

Llegados a este punto, ¿cómo se reconocía el derecho a la educación y la libertad de enseñanza en las anteriores constituciones? En la Norma Suprema no evitan la polémica que ha coexistido siempre sobre **la libertad de enseñanza** conforme a lo determinado en el artículo 27.1. C.E. vigente que es aconfesional, con la confesional de 1812, 1931, o las otras a lo largo de la historia como así lo pormenorizaban en sus artículos que subrayamos a continuación.

Sin tener en cuenta el Estatuto de Bayona de 1808, la primera Constitución Española, **la Constitución de Cádiz de 1812**¹¹⁷, reinando Fernando VII, reguló en un único capítulo en el Título IX, seis artículos relacionados con el derecho a la educación, siguiendo la influencia en toda Europa de la Ilustración, y que literalmente indicaban lo siguiente:

- Artículo 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.
- Artículo 367. Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.
- Artículo 368. El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reino, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas.
- Artículo 369. Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública.
- Artículo 370. Las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública.
- Artículo 371. Todos los españoles **tienen libertad** de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión o aprobación alguna anterior a la publicación, bajo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes.

¹¹⁷ Constitución de Cádiz 1812. Consultado el 28 de octubre de 2015. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/portales/constitucion_1812/. Resultan muy interesantes las páginas 21-30 que Juan Antonio Elipe Songel dedica en su obra ya mencionada: “*Historia Constitucional del Derecho a la Educación en España*”.

La Constitución de 1869¹¹⁸ de 6 de junio, en una etapa progresista y que surge tras la Revolución de 1868 (Amadeo de Saboya I), es considerada como la primera Constitución democrática a pesar de su corto periodo en vigor y su artículo 24 se redactó en los siguientes términos.

- Artículo 24. Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación sin previa licencia, salva la inspección de la Autoridad competente por razones de higiene y moralidad.

La Constitución de 1931¹¹⁹ vigente durante la Segunda República innova con respecto a la educación, relacionándola con la cultura, es una escuela unificada y además de ser gratuita la enseñanza primaria es obligatoria, como así lo disponen los siguientes artículos:

- Artículo 48: El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza primaria **será gratuita y obligatoria**.

Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. **La libertad de cátedra** queda reconocida y garantizada. La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación.

La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana. Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos.

- Artículo 49. La expedición de títulos académicos y profesionales corresponde exclusivamente al Estado, que establecerá las pruebas y requisitos necesarios para obtenerlos aún en los casos en que los certificados de estudios procedan de centros de enseñanza de las regiones autónomas. Una ley de Instrucción pública determinará la edad escolar para cada grado, la duración de los periodos de escolaridad, el contenido de los planes pedagógicos y las condiciones en que **se podrá autorizar la enseñanza en los establecimientos privados**.
- Artículo 50. **Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas**, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. **Es obligatorio el estudio de la lengua castellana**, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones

¹¹⁸ Constitución de 1869 consultado el 3 de noviembre de 2015 en: <http://www.cepc.gob.es/docs/constituciones-espa/1869.pdf?sfvrsn=4>.

¹¹⁹ Constitución de 1931 consultado el 15 de noviembre de 2015. Disponible en: http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf. Merece la pena consultar Elípe Sopngel, J.A. (2003), las páginas 97-120 (consultar bibliografía).

docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República. El Estado ejercerá la suprema inspección en todo el territorio nacional para asegurar el cumplimiento de las disposiciones contenidas en este Artículo y en los dos anteriores. El Estado atenderá a la expansión cultural de España estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoamericanos.

Los idearios, en la opinión de Mañú (2009:16) son *“en la medida que la libertad de enseñanza sea real y no vulnere los derechos de la persona o las legítimas leyes del país, puede servir como guía a la hora de la admisión de familias o la contratación de profesores. Asimismo, se transmite por ósmosis entre las personas que componen el centro si el ambiente lo propicia”*.

En la Ley Franquista del Fuero de los Españoles también reconoce la libertad de enseñanza en su artículo 5 que dice lo siguiente: *“Todos los españoles tienen derecho a recibir educación e instrucción y el deber de adquirirlas, bien en el seno de su familia o en centros privados o públicos, a su libre elección. El Estado velará para que ningún talento se malogre por falta de medios económicos”*¹²⁰.

Las libertades del art. 20 CE, tienen que estar interrelacionadas y en especial el 20.1.b, c¹²¹ que por un lado protege la libertad de cátedra y por otro, robustece la libre expresión de los docentes, por lo tanto no debe de haber injerencias por parte del Estado ya que, como hace hincapié el profesor Miguel Satrústegui, (2010:337) es *“el reconocimiento de la libertad de enseñanza lo que conlleva es la exigencia de que las libertades de los titulares de los centros, de los profesores y de los padres, no sean sacrificadas, en la configuración del sistema educativo, a otros derechos o potestades, ni unas a las otras”*.

Ya dentro del vigente marco constitucional materializado en el artículo 27 de nuestra Norma Suprema, parece oportuno tener en cuenta las voces de los expertos:

Alfonso Fernández-Miranda (1988:18) *“a lo largo de la historia constitucional española, cuando la educación se reivindica como un derecho generalizado de los ciudadanos se hace en detrimento de la libertad de enseñanza, desde una concepción de la educación como servicio público en sentido jurídico estricto (como monopolio estatal de la actividad) y condicionado por el enfrentamiento político entre la Iglesia y el Estado. Y se puede concluir que ambos derechos, cuando no han sido simultáneamente desconocidos, se han planteado, como excluyentes, simbolizando, en alguna medida, el agrio conflicto entre poder temporal y poder espiritual”*¹²².

¹²⁰ Fuero de los españoles, de 17 de julio de 1945, modificado por la Ley Orgánica del Estado de 10 de enero de 1967, aprobado por Decreto 779/1967, de 20 de abril. BOE nº 95 de 21 de abril. Véase de la publicación con anterioridad mencionada de J. A. Elípe Songel (2003), Págs. 121-132

¹²¹ Artículo 20.1.CE. *“Se reconocen y protegen los derechos: a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción. b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica. c) A la libertad de cátedra. d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades”*.

¹²² Fernández-Miranda Campoamor, A. (1988). *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución española*. Madrid: EDERSA.

Miguel Satrústegui (1994:340)¹²³ “el artículo 27 CE realiza un planteamiento abierto que evita la constitucionalización de un sistema educativo preciso, y preserva el poder configurador del legislador, que es a quien corresponde diseñar ese sistema”.

Alfonso Fernández-Miranda y Ángel Sánchez Navarro (1996:160)¹²⁴ “es probable que el consenso alcanzado en el artículo 27 CE se deba tanto a la actitud generosa de diálogo transacción de los grupos políticos como a un cierto mal entendido sobre el alcance real del precepto que se aprobada”.

En definitiva, y siguiendo las ideas por un lado de E. Stein (1973) la cultura para el Estado moderno debe ser una cuestión prioritaria, no un lujo. Y por otro lado, el parecer de J. Dewey (2004)¹²⁵, en su libro *democracia y educación* a cualquier sociedad democrática no le gusta el control externo, es por ello, que necesita un sustitutivo que solamente se puede crear con la educación, «la educación como crecimiento» que sirva para desarrollarse y sea el principal objetivo, que no hay que perder del punto de mira.

5.1.1. Valor jurídico de los derechos fundamentales

“La libertad y la seguridad, se han configurado además tradicionalmente como un binomio «condenado a vivir» con una relación inversamente proporcional, pues parece una regla matemática el hecho de que un incremento en la seguridad suele implicar una disminución de la libertad, en la misma proporción, y viceversa” (de Bartolomé Cenzano, 2003:160).

Desde la Edad Moderna los derechos fundamentales fueron fruto de conflictos no solamente sociales también, religiosos y políticos¹²⁶. El nacimiento, fundamentos y la consolidación de los derechos humanos aunque no fue homogénea en todos los países desembocaron en los actuales derechos y libertades públicas. Del mismo modo, con la libertad de religión y conciencia se impulsaron la aparición de declaraciones expresa de las libertades y derechos humanos, que se fueron incorporados a las Constituciones en teoría, ya que, en la práctica los derechos otorgados por las Cartas Magnas no se cristalizaban. Esos reconocimientos, sobre todo de los derechos de prestación sociales, económicos y culturales tienen como precedente en las siguientes constituciones: la Constitución Francesa de 1848; Constitución Mexicana de 1917; la Constitución de Weimar en Alemania de 1919, y la Constitución Española de 1931 entre otras. Algunos de estos derechos se interrumpieron, por las dictaduras, o regímenes autoritarios como en el caso de España, instaurándose desde la mitad del siglo XX a nuestros días. Con la Constitución Española de 1978 los derechos fundamentales en España se consolidaron siendo

¹²³ Satrústegui, M. (1994). Derecho Constitucional. *El ordenamiento constitucional. Derechos y deberes de los ciudadanos*, Vol. I. Valencia: Tirant lo Blanch.

¹²⁴ Fernández-Miranda Campoamor, A. y Sánchez Navarro, A. (1996). *Artículo 27 Enseñanza. Comentarios a la Constitución Española de 1978*. Tomo III. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

¹²⁵ Dewey, J. (2004, sexta edición). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

¹²⁶ Como ha indicado el profesor J. C. de Bartolomé Cenzano (2003:41): “[...] el ideal reformista religioso no podía aceptar la imposición al individuo de un credo determinado por parte del poder político. La libertad de conciencia y de religión se convertirán así en uno de los principales impulsos de los modernos derechos humanos y libertades públicas. Nos hallamos ante el embrión del liberalismo político”.

muy completo el sistema de garantías de los derechos y libertades, a este respecto, podría hacerse una clasificación de los mismos en tres categorías cada uno de ellos con sus características: libertades individuales; derechos políticos de participación; derechos de prestación sociales, económicos y culturales (de Bartolomé Cenzano, 2003)¹²⁷.

CLASIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES	
LIBERTADES INDIVIDUALES	Libertad individual. No necesita una ley que lo reconozca ni para poder ser ejercidos. Inherentes a la naturaleza humana y preexisten al Estado. Como por ejemplo: la libertad religiosa, de conciencia, pensamiento, libertad de expresión etc.
DERECHOS POLÍTICOS DE PARTICIPACIÓN	Ampliación de las libertades individuales a la esfera pública. Participación en lo político. Universales en su titularidad, limitados en la comunidad política que pertenece el individuo. Necesitan una configuración legal para su ejercicio, no siendo suficiente su reconocimiento constitucional. Como por ejemplo: la libertad de asociación, derecho sufragio activo y pasivo, etc.
DERECHOS DE PRESTACIÓN SOCIALES, ECONÓMICOS Y CULTURALES	Fruto de la exigencia a los poderes públicos de la realización de las reformas sociales que permitan una efectividad real de la libertad y de la igualdad.

Tabla: 5.2. Elaboración propia a partir de Bartolomé Cenzano (2003:44 y ss.). Clasificación y características de los derechos fundamentales.

Los derechos fundamentales según la tradición y la jurisprudencia tanto del Tribunal Constitucional como del Tribunal Supremo no son derechos ilimitados y como ha afirmado de Bartolomé Cenzano, (2003:73 y ss.) *“los derechos en general suponen el reconocimiento o la atribución por parte del Estado de facultades muy diversas a sus titulares, y estas facultades, como tantas otras son por naturaleza limitadas. Los derechos fundamentales tienen un carácter limitado, si se prefiere concreto, o quizás mejor sería delimitado constitucionalmente. [...] La delimitación constitucional, constituye el auténtico contenido objetivo de un derecho a partir del cual se incluyen o excluyen de su ámbito material las diversas actitudes, facultades y cualesquiera otros elementos de la realidad. No se debe olvidar que la primera garantía de un derecho es precisamente la de su reconocimiento, y en este reconocimiento se debería encontrar con claridad «todo» lo que se reconoce, y por tanto, por exclusión lo «no reconocido»*”.

¹²⁷ Véase por su interés: Bartolomé Cenzano, J.C. (de) (2002). *El orden Público como límite al ejercicio de los derechos y libertades*. Madrid: CEC. También al respecto de la delimitación constitucional puede consultarse: Solozábal Echeverría, J.J. (1991). La teoría de los derechos fundamentales. *Revista de Estudios Políticos*, 71, (enero-marzo). Madrid. CEC.

En este mismo sentido, lo ha afirmado también I. de Otto (1998), no debe confundirse la delimitación constitucional con la limitación de los derechos, pues si éstos están limitados ya no se deben considerar derechos, sean estos un derecho fundamental o una libertad, debe amparar aquello que ampara y nada más¹²⁸.

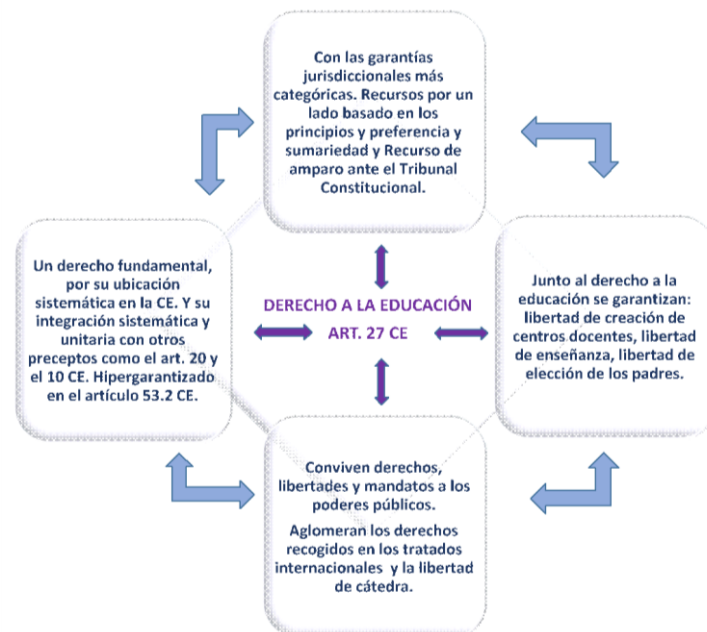


Figura: 5.1. Elaboración propia a partir de Bartolomé Cenzano (2003). El derecho a la educación conforme al artículo 27 CE¹²⁹.

¹²⁸ Véase de Otto y Pardo, I. (1988). La regulación del ejercicio de los derechos y libertades. La garantía de su contenido esencial en el art. 53.1 de la Constitución. En: L. Martín-Retortillo y I. Otto y Pardo. Derechos fundamentales y Constitución. Madrid: Civitas. Véase también: Sentencia 27/1982, de 29 de enero. Disponible en: <http://hj.tribunalconstitucional.es/en/Resolucion/Show/44>. En su punto 5 dice en su literalidad: “En efecto, no existen derechos ilimitados. Todo derecho tiene sus límites que, como señalaba este Tribunal en Sentencia de 8 de abril de 1981 («Boletín Oficial del Estado» de 25 de abril) en relación con los derechos fundamentales, establece la Constitución por sí misma en algunas ocasiones, mientras en otras el límite deriva de una manera mediata o indirecta de tal norma, en cuanto ha de justificarse por la necesidad de proteger o preservar no sólo otros derechos constitucionales, sino también otros bienes constitucionalmente protegidos”. A este respecto aclara el profesor J. Carlos de Bartolomé (2003:75,76 “[...] no equivale a decir que todos los derechos sean limitados en el sentido de limitables. Y es en este preciso momento cuando debemos introducir el concepto de limitación, que entendida en el sentido propio de esta materia significa: la acción que lleva a efecto el legislador de constreñir el ámbito objetivo de un derecho o libertad, cuando se reconoce constitucionalmente esta facultad como uno más de los elementos estructurales de ese derecho. [...] La conclusión es clara: el acto concreto de limitación por parte del legislador tiene un valor constitutivo –de ese límite–, y no meramente declarativo, que, como hemos visto sólo se puede invocar cuando el límite se ha gestado intrínsecamente ligado al derecho en la Constitución, constituyéndose en un elemento más de su contenido como una parte estructural del mismo”.

¹²⁹ Una de las garantías del derecho a la educación se establece conforme al art. 27.2 dispone “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” Para el profesor J.C. de Bartolomé Cenzano (2003:232) “constituyen así mismo una garantía, pues son conformadores también del objeto del derecho y por ello podrán constituir materia de control por parte de los poderes públicos así como criterios hermenéuticos de interpretación y aplicación para los poderes públicos” El art. 27.5 CE: “Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”. Es decir, como ha expuesto de Bartolomé (2003:230 y ss.) los poderes públicos están obligados a garantizar este derecho 1) creando centros docentes suficientes que cubra la demanda de alumnos en edad de escolarizar, al mismo tiempo el derecho de los padres a elegir el centro; 2) otra garantía de carácter indirecto constituye el derecho a conciertos y subvenciones económicas; 3) la programación general de la enseñanza con todos los sectores afectados con unos contenidos mínimos y directrices básicas, es una garantía de carácter institucional. El artículo 27.8 muestra su “dimensión objetiva e institucional” complementa las anteriores garantías como queda de manifiesto en su enunciado “los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”. Es decir, está garantizado institucionalmente.

Es por ello, que el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza recogido en el artículo 27 CE es un precepto abierto que fue redactado con amplitud (un decálogo de apartados) y con el consenso conciliador de las posiciones tanto liberales como de izquierdas, para evitar injerencias externas, asimismo, está dotado de las mayores garantías junto con los art. 20 sobre la libertad de cátedra y el art. 10, este último, con un gran valor jurídico con funciones por un lado, legitimadoras del orden público y de todos los poderes públicos.

Por el otro, con una función promocional y por último con una función hermenéutica, que da protección al derecho internacional ya que, en su literalidad dice que: *“las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”*¹³⁰. En palabras del profesor J.C. Bartolomé (2003:81 y ss.) estos tratados y acuerdos ratificados por España son instrumentos *“que constituyen «el suelo» o estándar mínimo de protección”*.

Esta amplitud, y el enfrentamiento ideológico por los contenidos que conforman estos derechos recogidos en las diferentes leyes educativas han dado lugar a que el legislador forme parte inequívoca de ellos. En efecto, las garantías institucionales son más vulnerables según algunas tesis, que los derechos fundamentales que ofrecen una mayor resistencia a la acción del legislador que tiene menos libertad, y como ha sido expuesto por de Bartolomé Cenzano (2003:77) nuestra Constitución *“dispone de mecanismos jurídicos adecuados para garantizar la eficacia directa del catálogo de derechos fundamentales”*.

En resumen, y aunque continuaremos haciendo referencia continuamente en este trabajo el derecho a la educación no solamente es un derecho fundamental, por su ubicación sistemática en la Constitución Española. Y su integración sistemática y unitaria con otros preceptos como el art. 20 «libertad de cátedra» y el art. 10 que aglomeran los derechos recogidos en los tratados y convenios internacionales. Asimismo, están garantizados en el artículo 53.2. Por ende, conviven con otros derechos, libertades y mandatos a los poderes públicos. Despliega las garantías jurisdiccionales de manera absoluta. Junto al derecho a la educación se garantizan¹³¹: libertad de creación de centros docentes, libertad de enseñanza, libertad de elección de los padres a través de los artículos. 27.2; 27.5 y 27.8. Y además, ofrece la garantía de Recursos por un lado basado en los principios, preferencia y sumariedad y el Recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

¹³⁰ Véanse por ejemplo: artículo 14 de la Carta Europea de los Derechos Fundamentales y artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. También Pérez Luño, A.E. (2010) Nuevos retos del Estado Constitucional: Valores, derechos, garantías. En: Cuadernos democracia y derechos humanos vol. 2. Madrid: Universidad de Alcalá.

¹³¹ Para Martínez López-Muñiz (2011:60) *“La libertad de enseñanza sólo adquiere la plenitud de su justificación y sentido esencialmente integrada en el derecho a la educación, del que, en lo más fundamental, comporta una dimensión primaria y sustancial, aunque a la vez, en otro de sus componentes —del lado de la oferta escolar—, constituya una respuesta y una condición imprescindible para él, además de tener sus propios anclajes en la libertad de pensamiento y de expresión, en la libertad ideológica y religiosa y en la libertad de la ciencia y de la cultura, y se ampara instrumentalmente —en otro plano— en la libertad de asociación y de contratación y hasta en la libertad de empresa”*.

5.1.2. Derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad, adecuadamente planificada y orientada conforme a los artículos 1.1 y 10.1 de la CE

“[...] Si hoy contamos con mayores y mejores medios de los que jamás se ha dispuesto, esto no significa que hayamos de acomodarnos en esa especie de «revolución educativa» en la que estamos inmersos, pues el objetivo de la buena enseñanza y de los buenos docentes es más intenso cada día para imbuir a las generaciones venideras un espíritu pacífico guiado por los valores de libertad, igualdad y solidaridad [...]” (Jimena Quesada, 2000b:184).

En primer lugar, ¿qué significado tienen las palabras equidad y justicia en relación con la educación? Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE)¹³² indica que equidad proviene del latín *aequitas* *ātis*, Y entre otros, los siguientes significados: *“bondadosa templanza habitual, propensión a dejarse guiar, o fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley. Justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva. Disposición del ánimo que mueva a dar a cada uno lo que merece”*. Asimismo, justicia proviene del latín *iustitia*, y entre otras definiciones apunta *“principio moral que lleva a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece. Derecho, razón, equidad. Conjunto de todas las virtudes, por el que es bueno quien las tiene. Aquello que debe hacerse según derecho o razón”*. Es obvio que ambos asertos tienen elementos que se podrían asemejar, pero su particularidad y a su vez ponerlos en práctica entre personas, es donde se matiza las diferencias entre ambas y a su vez, es lo que les hace que sean las peculiaridades relevantes en educación, ya que, la equidad se relaciona con la justicia distributiva. Teniendo en cuenta que *“no hay que confundir la justicia con una visión omni-inclusiva de una sociedad buena”* Rawls (2015:79)¹³³.

Si con la «igualdad» todos los individuos somos iguales ante la ley para reconocer y recibir nuestros derechos, que quedan reflejados en las constituciones, leyes etc., con la equidad se plantea que se tengan en cuenta las diferencias de cada uno partiendo de sus singularidades y contexto. Desde este matiz, tratar «desigual» sería justo para los más desfavorecidos, pero no es tan sencillo, ya que, se tiende a desfocalizar como iremos abordando. Por ello, la mayoría de las investigaciones partiendo de los estudios de Jonh Rawls, Amartya Sen, Ronald Dworkin, etc., contemplan tres paradigmas: a) Paradigma de igualdad. b) Paradigma de equidad. c) Paradigma de justicia.

Para Bolívar (2012b:12) *“la igualdad de oportunidades es un sueño o una ficción, aunque como tal necesaria, por lo que supone de aspiración a la equidad; por otra, la idea de justicia se vincula con la necesidad de redistribución de los recursos, dando sustantivamente más a los que menos tiene [...] Si desde el paradigma de la igualdad todos los individuos deben siempre recibir el mismo tratamiento; desde el marco de la equidad los individuos son diferentes entre*

¹³² Edición Diccionario de la RAE. Consultado el 25 de julio de 2015. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=equidad&m=form&o=h>

¹³³ Nueva edición.

sí y merecen, por lo tanto, un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad de partida". Y como defiende la profesora de la Universidad de Harvard Cazden (2013)¹³⁴, es fundamental que la educación sea pública, ya que, así se construiría una sociedad más democrática.

Desde una mirada externa está muy bien reunirse, firmar compromisos, conferencias, programas, retos, etc. pero ¿dónde están el resultado de las mismas? al fin y al cabo invertir en educación no interesa, ni por aval de organismos internaciones, ni teniendo en cuenta las ponencias de las personas más influyentes, como por ejemplo, las palabras que pronunció en el discurso de octubre de 2013 el Presidente de los Estados Unidos, B. Obama, en plena campaña para la aprobación de los presupuestos, en el Instituto Tecnológico de Brooklyn. Allí afirmó que era más económico invertir en educación que mantener la ignorancia, De esa misma opinión son relevantes filósofos, investigadores, profesores, magistrados, etc. (Freire, 1997; Jimena Quesada, 2000a; Elipe Songel, 2003; Castillo, 2004a; Dubet, 2005; Muñoz Naranjo, 2007; Day, 2007; Pérez Esclarín, 2007; Power, 2008; Young, 2010; Murillo 2012; Bolívar, 2012b; Savater, 2014 y de Bartolomé Cenzano, 2014b; Rawls, 2015). En efecto, y aunque parte de la doctrina, discute si el derecho a la educación es un derecho social o de prestación, por otro lado, sin embargo en lo que si se está de acuerdo es en ofrecer una educación con equidad, igualdad y de calidad, y así, como ha señalado Bolívar (2012:11) *“el ideal de lograr una «igualdad de oportunidades» (égalité des chances), progresivamente se ha visto, desde la Sociología de la Educación, gravemente desestabilizado, cuando no abandonando un sueño ilustrado. Si la escuela en la modernidad fue la institución principal para lograr la igualdad de oportunidades a través del mérito y esfuerzo de los individuos, lejos de cualquier condicionamiento social, actualmente hemos dejado de creer en dicho dispositivo”*.

En esta misma línea lo argumentaba J. Rawls (2015:79) *“distinguir entre aquel sentido de igualdad que es un aspecto del concepto de la justicia en el sentido de la igualdad que forma parte de un ideal comprensivo”*. En opinión del profesor Jimena Quesada (2009b:744): *“la efectividad de los derechos sociales nos traslada a un terreno en el que ese binomio inseparable (costos-beneficios) se muestra menos rígido, recíproco o sinalagmático, lo cual se perfila meridiano en el caso de las prestaciones sociales no contributivas. Evidentemente, en tales supuestos, el bienestar social es trasunto de un beneficio en términos cualitativos (por ejemplo, de paz social) que, como es lógico, no admite una operación matemática compensatoria”*.

Estamos de acuerdo, por ende, nos preguntamos si está regulado, si «los derechos» son un derecho fundamental invocados en las Leyes, Normativas, Cartas, Convenios, Constituciones, Convenciones nacionales e internacionales etc., ¿por qué no interesa crear un organismo que vigile que se cumplan como prioridad? Si, los hechos dicen que invertir en educación favorece a las sociedad, ¿por qué no interesa invertir en educación? en educar en derechos humanos, valores, y desarrollar competencias, evaluaciones constructivas. Quizá una autoevaluación

¹³⁴ Bergós, M. (2013, septiembre). [Entrevista con Courtney B. Cazden, profesora en Harvard y experta en el análisis de las interacciones en el aula: “Los mejores resultados se obtienen con la diversidad”] *Cuadernos de pedagogía*, 437, Págs. 36-41.

crítica de cada uno de esos textos y de los gobernantes que son los que mueven la economía en el mundo, ofrezca mitigar la desigualdad entre los individuos, simplemente por nacer en un punto determinado de la tierra. Sin dejar de lado, a los que tenemos el privilegio de tener arraigado ese derecho, estudiantes, padres, maestros, profesores para que se luche y se apoye activamente y así, el resto de sujetos que no lo tienen lo consoliden. La lucha debe abarcar a las familias, los amigos, los colegios, institutos, universidad, etc. Hay que ser consciente que muchos individuos no tienen la oportunidad de disfrutar de la lectura de un poema, de un libro de aventuras o un clásico, ya que se le ha privado el derecho de aprender a leer, *“la movilidad social, es uno de los indicadores objetivos de la igualdad de oportunidades, y eso da lugar a que es más fuerte en las sociedades igualitarias”* (Dubet, 2011:99). Es la enseñanza la que debe de transmitir «bienes», «caudales» o «fondos» que permitan a los estudiantes a gestionar y enfrentarse a los problemas del día a día fuera de las aulas (Penalva, 2008).

En esta última década tan aciaga, de desigualdades sociales, refugiados, marginación y pobreza, aún tenga más sentido la máxima de Paulo Freire (1997:97) *“mi voz tiene otra semántica, tiene otra música. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la justa ira de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las trasgresiones éticas de que son víctimas cada vez más”*. Garantizar el derecho a la educación no tendría que ser una quimera tendría que ser una realidad, *“si realmente estamos convencidos de que la educación es el pasaporte al mañana, la condición de cultura, libertad, dignidad, clave de la democracia política, del crecimiento económico y de la equidad social, debería ocupar el primer lugar entre las preocupaciones públicas y entre los esfuerzos nacionales e internaciones. Si es un derecho, es también un deber de todos”* (Pérez Esclarín, 2007:149). Se tienen claras las evidencias y en este punto en 1999 establecía el comité de derechos económicos sociales y culturales que: *“la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades”*¹³⁵.

Por todo lo anteriormente expuesto, es necesario discernir entre los derechos fundamentales y los principios de política económica y social. La Constitución Española, en su Título I, bajo la denominación **«De los derechos y deberes fundamentales»**¹³⁶, artículo 10, párrafo 1, consagra, con el máximo nivel de protección, un elenco de principios constitucionales que se proyectan sobre los derechos fundamentales, posteriormente regulados a lo largo del mencionado Título I, de nuestra Norma Suprema. *“La dignidad de la persona, los derechos*

¹³⁵ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General n.º 13. El derecho a la educación, 21º Período de Sesiones, 8 de diciembre de 1999, E/C.12/1999/10, párrafo 1.

¹³⁶ Artículo 10 CE. 1. *“La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social. 2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”*.

inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social”¹³⁷.

Ciñéndonos a la dignidad de la persona y al libre desarrollo de su personalidad, cabe apuntar que se trata de dos principios constitucionales, que son claramente vulnerados en situaciones de exclusión social (ausencia de posibilidades en materia educativa, enfermedad, desarraigo, aunque todas ellas suelen concurrir de manera simultánea) puesto que el abandono del ciudadano en esas circunstancias de indudable adversidad comporta una insoportable merma de su dignidad y de sus expectativas de libre desarrollo de su proyecto vital. El Tribunal Constitucional, en reiterada jurisprudencia, ha venido amparando estos instrumentos constitutivos de la organización de la convivencia.

Como se ha dicho, el Derecho trata de dar una respuesta adecuada a contingencias tales como la pérdida de empleo y finalización del cobro de la prestación, precarización del empleo con rentas ínfimas y desigualdades salariales, enfermedad de salud mental sin atención específica, inmigración por razones humanitarias, recortes en los sistemas de protección social y de ayuda familiar, pobreza de origen, etc. que genera exclusión social y abandono, repercutiendo muy seriamente en las familias y sobre todo en su población más frágil como son los ancianos y los niños el art. 39.4 pone de manifiesto, en su literalidad, que *“los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”*. Esta fuera de duda que una situación de pobreza socaba igualmente el libre desarrollo de la personalidad humana.

Sobre estos principios constitucionales, se desarrollan posteriormente los derechos fundamentales que podrían devenir en grave riesgo ante las contingencias descritas anteriormente:

Art. 9.2: Derecho a la libertad y la igualdad

Art. 15: Derecho a la vida y a la integridad física y moral

Art. 17: Derecho a la libertad y a la seguridad

Art. 18: Derecho al honor, intimidad personal y familiar y propia imagen

Art. 19: Derecho a la libertad de residencia y circulación

Art. 27: Derecho a la libertad de enseñanza y educación.

El derecho a la educación se presenta, en realidad, como un derecho de contenido bifronte. Por una parte, se configura como un derecho fundamental de libertad de estudio, cátedra e investigación pero, por otra, tiene una innegable vertiente prestacional que se acentúa de un modo muy notable cuando los estudiantes presentan necesidades especiales en áreas, muy diferentes aunque con sorprendentes conexiones, como las dificultades en el aprendizaje o las

¹³⁷ Como ha escrito Alzaga (2016:128) *“[...] es preciso reconocer que en este caso nuestros «padres de la patria», lejos de inventar nuevas fórmulas constitucionales a este respecto se limitaron a apropiarse de expresiones bien conocidas en el constitucionalismo comparado. Aunque de los grandes principios que se proclaman, se predica el que «Son de fundamento de orden político y de paz social», tal «súper rango constitucional» no deja de ser un tanto aparente y de limitada o nula eficacia práctica, salvedad hecha de su valor didáctico que, como ya hemos tenido ocasión de subrayar en otras ocasiones, es más importante de lo que realmente se piensa en una Constitución que debe ser explicada y comentada a los niños en las escuelas”*.

altas capacidades. **No ofrecer soluciones eficaces a esas situaciones es tanto como negar a los afectados el derecho a la educación.** Particular atención deberá prestarse al eventual efecto perverso que podría derivarse de una evaluación distorsionada, por su contenido más político que técnico, de tales necesidades. Del político hay que esperar la decisión de atajar los problemas y la asignación de los medios necesarios¹³⁸. En los especialistas debemos confiar para hacer efectiva esa voluntad de dar respuesta a los problemas. Se requiere, de manera urgente, un cambio en la cultura de la detección y evaluación de las necesidades educativas. Debemos confiar en los profesionales cualificados y alejar las cuestiones educativas esenciales de la confrontación política y del terreno de las meras ocurrencias. En conclusión, como señala L. Cotino (2000:101) los espacios educativos desde las etapas tempranas hasta la universidad, son lugares idóneos para que se desarrollen los derechos y las libertades en su relación con la enseñanza *“dada la carga inherente a la educación, estas libertades públicas alcanzan a proteger diversas esferas que no quedan amparadas por las libertades propias de la enseñanza”*.

Art. 35: Derecho al trabajo y deber de trabajar. Derecho a la libre elección de profesión u oficio. Remuneración salarial suficiente para el trabajador y su familia.

Especial mención merece el Capítulo III, del Título I, bajo el significativo rótulo «De los principios rectores de la política social y económica»¹³⁹, en el que se establece, con carácter general, un elenco de obligaciones dirigidas a los poderes públicos y no el reconocimiento de auténticos derechos fundamentales inmediatamente exigibles: Art. 39: Protección social, económica y jurídica de la familia y especialmente de los hijos; Art. 40: Redistribución de la renta y pleno empleo; Art. 41: Seguridad social; Art. 43: Protección a la salud; Art. 47: Derecho a una vivienda digna y adecuada; Art. 48: Participación de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural; Art. 49: Se refiere, en términos textuales, a la *“atención a disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales”*. Se trata de una terminología ya desfasada que alude en realidad a lo que se conoce técnicamente como «diversidad funcional». Art. 50: Protección a las necesidades de la tercera edad.

Y como garantía jurisdiccional de todos estos derechos en grave riesgo en situaciones de pobreza ha de mencionarse el derecho a la tutela efectiva de los jueces y tribunales, consagrado en el art. 24 de nuestra Norma Suprema. El citado artículo 10 CE, en su segundo apartado, añade la protección internacional: *“Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración*

¹³⁸ En estas coordenadas afirma F.J. Murillo: (2012: 20 y 23) *“Sin la educación difícilmente podemos salir de esta crisis. Es más, si no se aprovechara la crisis para replantearse el tipo de sociedad que queremos, el tipo de educación que necesitamos para lograrla, sería una oportunidad perdida de efectos inimaginables. [...] La educación, está directamente comprometida en esta crisis, puede ser el camino para salir de ella, pero también puede ser el elemento que contribuya a que la crisis deje una huella en la inequidad de la cual nos va a costar décadas en salir [...]. La crisis económica está afectando a los más pobres, pero las medidas tomadas para acabar con esta crisis, entre ellas las educativas, están profundizando en la brecha de las desigualdades. De esta forma, se están diseñando las bases para un sistema educativo que genere una sociedad cada vez menos justa y cohesionada; una sociedad con mayores diferencias entre ricos y pobres”*.

¹³⁹ Véase en derecho comparado entre otros: art. 36 de la Constitución portuguesa; art.35 de la Constitución turca de 1931; art. 73 de la Constitución venezolana; art. 29 de la Constitución italiana.

Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

Al respecto comenta Alzaga (2016)¹⁴⁰ que se puede considerar un precepto singular, que se justifica ante la necesidad de encontrar una «solución política» al art. 27 CE. Cabe significar, que está generalizado que todas las Constituciones las antiguas y las modernas se apropien de forma selectiva de los términos y conceptos, en definitiva aunque sea inconscientemente se ha convertido en una costumbre generalizada, como así se puede comprobar, por ejemplo en los siguientes preceptos entre otras, de algunas Constituciones o Leyes internacionales (Duchacek, 1976)¹⁴¹ :

DERECHO COMPARADO ART. 10 CE¹⁴²	
DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL HOMBRE Y DEL CIUDADANO DE 1789 VIGENTE EN FRANCIA	PREÁMBULO
LEY FUNDAMENTAL DE BONN	ART. 1
CONSTITUCIÓN ITALIANA	ART. 2
CONSTITUCIÓN JAPONESA DE 1946	ART. 13
CONSTITUCIÓN VENEZOLANA DE 1961	PREÁMBULO
DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS 1948	PREÁMBULO

Tabla: 5.3. Elaboración propia a partir de Alzaga Villaamil (2016:127). Derecho comparado internacional del Art. 10 de la CE.

Asimismo, la CE en su art. 96 especifica que los Tratados debidamente ratificados por España serán parte de nuestro ordenamiento jurídico. Los tratados y convenios internacionales¹⁴³ más relevantes ratificados por España y susceptibles de incidir en las situaciones de pobreza y exclusión social son:

¹⁴⁰ La tesis del profesor O. Alzaga afirmaba lo siguiente al respecto de este precepto 10.2 CE: “*el apartado que nos ocupa alcanza todo su sentido en la hipótesis de que nuestra Constitución no niegue derechos fundamentales, pero los recoja tacañamente, o lo haga de forma insuficiente o confusa, y, sin embargo, tales derechos fundamentales estén claramente protegidos en dichos Pactos. Pues bien, este apartado trata de salir al paso de que puedan, en tales casos, ser declarados los correspondientes tratados o acuerdos internacionales como inconstitucionales, al amparo de lo previsto en el art. 161.1, a), que prevé la posibilidad de que ante el Tribunal Constitucional se ventile un recurso de inconstitucionalidad contra un tratado internacional [...]”.*

¹⁴¹ Citado por Alzaga (2016:128). La cita original puede consultarse en Duchacek, Ivo D. (1976). *Derechos y libertades en el mundo actual*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos. Pág. 31.

¹⁴² Véanse por su interés también, el preámbulo de la Constitución Francesa los principios 8, 7, y 11; los artículos 5.3; 6.2; 6.3 y art. 7 de la Ley Fundamental de Bonn.

¹⁴³ Opina L. Jimena Quesada (2014:172) que: “*De entrada, debo advertir la siguiente paradoja: la Carta Social Europea (CSE) es el primero y más importante instrumento europeo vinculante de derechos sociales y, en cambio, la “obsesión” (también, y sobre todo, “académica”) por reconducir desacertadamente la protección básica de los derechos sociales a su justiciabilidad ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) o ante el Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) ha provocado en la praxis un défi cit garantista sólo susceptible de ser compensado si se reconoce a la CSE, no como la panacea, pero sí al menos como último bastión en la defensa de tales derechos”.*

1. Declaración Universal de Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948 en París.
2. Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de 4 de noviembre de 1950 (Convenio de Roma).
3. Tratado del Consejo de Europa: Carta Social Europea, Turín, 18 de octubre de 1961.
4. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado en Nueva York Por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 19 de diciembre de 1966.
5. Tratado de la UE y Tratado de Funcionamiento de la UE: Carta de Derechos Fundamentales de la UE, Niza, 7 de diciembre de 2000.

En este cuadro resumen recogemos esos derechos a lo largo del siglo pasado, solamente los más relevantes detallando algunos de sus artículos en su literalidad con respecto a la protección social y el derecho a la educación:

Resoluciones / Normativas Internacionales		
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos. París	Preámbulos y Art. 18 y 26
1950	Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Roma	Protocolos y Art. 9
1960	Convención de la Lucha Contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza. París	Art. 1, 3, 4, 5 y 6
1961	Carta Social Europea. Turín	Art. 17
1965	Convención Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial. Asamblea General de las Naciones Unidas	Art. 5
1966	Pactos de Nueva York o Pactos Internacionales de Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas	Art. 26
1966	Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Asamblea General de las Naciones Unidas	Art. 13, 14 y 15
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Asamblea General de las Naciones Unidas	Art. 10 y 14
1989	Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas	Art. 28, 29, y 32
2000	Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Niza	Art. 14

Tabla: 5.4. Elaboración propia. Resoluciones y Normativa internacional que recoge el derecho a la educación.

Estos tratados y convenios internacionales vinculan al legislador y al poder ejecutivo como «estándar mínimo» (el Derecho de producción interna puede ser garante en mayor medida), y son directamente alegables ante la jurisdicción ordinaria. El Juez español, en lo que se denomina «acción pre-judicial», puede acudir al estándar mínimo que marca el Tratado, al objeto de determinar si hay jurisprudencia que pueda resultar de aplicación en el caso de nuestro país. En tal sentido, el Tribunal Constitucional puso de manifiesto que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos es el órgano cualificado a quien corresponde la interpretación del Convenio, cuyas decisiones además son obligatorias y vinculantes para nuestro Estado (STC 245/1991).

En materia de pobreza y exclusión social cabe destacar, entre otras muchas y a título meramente orientativo, las siguientes disposiciones normativas:

Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General. ONU 10/12/1948

Arts. 1 y 2: Derecho a la libertad, dignidad e igualdad en derechos sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole. Art. 3: Derecho a la vida, la libertad y la seguridad de su persona. Art. 12 y 16: Derecho de protección a la vida privada, familia, honra y reputación. Art. 22: Derecho a la seguridad social y a los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad. Art. 23: Derecho al trabajo y remuneración equitativa que asegure vida digna a la persona y su familia. Art. 25: Derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure salud y bienestar y Derecho a seguro en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. Art. 26: Derecho a la educación. Art. 28: Derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Convenio Europeo de Derechos Humanos, de 4 de noviembre de 1950

Art. 3: prohibición de trato inhumano o degradante. Art. 8: Derecho al respeto a la vida privada y familiar. Art. 14: Derecho a la no discriminación por cualquier situación. Art. 2 Protocolo adicional: Derecho a la educación.

La Carta Social Europea¹⁴⁴, firmada en Turín, 18 de octubre de 1961¹⁴⁵, proclamaba la protección social y económica de las madres y los niños:

→ Artículo 17. Para garantizar el ejercicio efectivo del derecho de las madres y los niños a una protección social y económica, las Partes Contratantes adoptarán cuantas medidas

¹⁴⁴ En constante revisión ver: Jimena Quesada, L. (2014). El último bastión en defensa de los derechos sociales: la Carta Social Europea. Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid, Núm. 29, (1), pp. 171-189. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Dikynson.

¹⁴⁵ El día 27 de abril de 1978, el Plenipotenciario de España, nombrado en buena y debida forma al efecto, firmó en Estrasburgo la Carta Social Europea, hecha en Turín el 18 de octubre de 1961. Consultado en el BOE el 17 de enero de 2013. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1980-13567>.

fueren necesarias y adecuadas a ese fin, incluyendo la creación o mantenimiento de instituciones o servicios apropiados.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado en Nueva York por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 19 de diciembre de 1966. Y que fue ratificado por España al instaurarse la democracia en uno de sus artículos dice:

→ Artículo 24.1. Todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, a **las medidas de protección** que su condición de menor requiere, tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado.

El 18 de diciembre de 1979¹⁴⁶ la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención sobre **la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer** haciendo explícitamente su derecho a la educación en los artículos 10 y 14.

→ Artículo 10. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;

b) Acceso a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma calidad;

c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza.

d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;

e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer;

f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;

g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física;

¹⁴⁶ Consultado el 2 de octubre de 2013. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>.

h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia.

- Artículo 13.2.b. Obtener todos los tipos de educación y de formación, académica y no académica, incluidos los relacionados con la alfabetización funcional, así como, entre otros, los beneficios de todos los servicios comunitarios y de divulgación a fin de aumentar su capacidad técnica.

En sus artículos 28 y 29 de la Convención de los Derechos de los Niños que fue adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1989¹⁴⁷ indica literalmente:

- Artículo 28. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria **obligatoria y gratuita para todos**;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

¹⁴⁷ Consultado el 25 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.

- Artículo 29. El niño tiene el **derecho a recibir una educación** que desarrolle sus capacidades y que le enseñe acerca de la paz, de la amistad, de la igualdad y del respeto por el ambiente natural”. Por lo tanto, **el acceso a la educación debe asegurarse**, sin ningún tipo de excusa o barrera y buscando las necesidades de cada individuo o grupo para ello se debe de tener un bienestar mínimo.

Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea¹⁴⁸, de 7 de diciembre de 2000¹⁴⁹

Art. 1: Dignidad humana. Art. 3: Derecho a la integridad de la persona. Art. 4: Derecho a no recibir tratos inhumanos o degradantes. Art. 6: Derecho a la libertad y a la seguridad. Art. 7: Derecho al respeto a la vida privada y familiar. Art. 9: Derecho a contraer matrimonio y fundar una familia. Art. 14: **Derecho a la educación**. Art. 15: Derecho a trabajar y libertad profesional. Art. 20: Igualdad ante la Ley. Art. 21: Derecho a no ser discriminado por cualquier causa. Art. 25 y 26: Derecho a llevar una vida digna por parte de las personas mayores y discapacitadas y a participar en la vida social y cultural. Art. 33: Derecho a la vida familiar y profesional. Art. 34: Derecho a la Seguridad Social y a la ayuda social. Art. 35: Derecho a la protección de la salud. Art. 47: Derecho a la tutela judicial efectiva.

Esta carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea recogía en su artículo 14 el derecho a la educación en los siguientes términos:

- Artículo 14. 1. **Toda persona** tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente. 2. Este derecho incluye la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria. 3. Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulen su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas.

Para G. Castellano y E. Maestú (2015) sin opciones independientes en la enseñanza un país no será libre. *“Por otra parte, el favorecimiento de la libertad de elección de los padres respecto al tipo de educación que desean para sus hijos tendría mucho más fundamento y lógica si estuviera basado en la ayuda directa, en lugar de en un sistema de conciertos o subvenciones con fondos públicos; que, unido a los pagos a los que se ven obligadas las familias, oculta una doble financiación público-privada de dudosa legalidad, escasa transparencia y difícilmente controlable”¹⁵⁰.*

¹⁴⁸ Muy interesantes son las reflexiones aportadas a este respecto por el profesor L. Jimena Quesada (2009a:406), entre otras afirmando que: *“el verdadero lugar de la CSE, tanto en el sistema internacional de derechos humanos (y, dentro de él, entre los propios instrumentos del Consejo de Europa) como en el «sistema constitucional» de la UE y en los sistemas constitucionales de derechos fundamentales de cada país, sólo se recuperará a través de la difusión de este tratado europeo de derechos sociales por excelencia, en una ardua tarea de educación en derechos sociales y en democracia social”*. Jimena Quesada, L. (2009). La Carta Social Europea y la Unión Europea. *Revista Europea de Derechos Fundamentales* 13 (1), págs. 389-407.

¹⁴⁹ Consultado en el BOE el 20 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2010-70003>

¹⁵⁰ Castellano, G. y Maestú, E, J.A. (17 de diciembre de 2015). La libertad de Enseñanza. El PAÍS. Consultado el 17 de diciembre

Del 19 al 22 de mayo de 2015 se celebró el Foro Mundial sobre la educación en Incheon, República de Corea, con la meta de: «Educación de calidad, equitativa e inclusiva así como aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación» en su punto siete del preámbulo dice: *“la inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás”* (UNESCO, 2015)¹⁵¹.

Todos los derechos deben de estar ordenados, el derecho a la educación además, debe estar presente y al servicio de los sistemas educativos y de las personas que lo integran: directores, docentes, estudiantes, familia, inspectores, políticos y gobernantes, etc., en definitiva, de la sociedad como revela Pérez Luño (1982:36), *“la educación se construye siempre sobre un conjunto de medios ordenadamente dispuestos para la transmisión del saber, que luego posibilitarán el desarrollo de la inteligencia”*.

Como puso de relieve Anthony Lake, director ejecutivo de UNICEF en 2015, *“la educación es la clave para dar a cada niño una vida mejor y constituye el cimiento de todas las sociedades sólidas. Pero todavía hay muchos niños que se están quedando rezagados. Para cumplir nuestras metas de desarrollo, necesitamos que todos los niños vayan a la escuela y adquieran conocimientos”* Unesco (2015:40)¹⁵². De modo, que tenemos que tener esperanza y no recelo que se invierta la situación, pero sin una inyección económica urgente y pródigo es probablemente un objetivo más «yermo». También para Marie Duru-Bellat (2003:76) *“el acceso a un centro escolar u otro no es algo anodino en términos de desigualdades sociales, hasta tal punto que, en la mayor parte de los países, una parte importante de las ventajas de los jóvenes de medios favorecidos pasa por el acceso a centros educativos de mejor calidad. La variedad de la homogeneidad de la calidad de la oferta escolar, en el seno de un país, explica la mayor o menor amplitud de las desigualdades de éxito de un país a otro. Una política dirigida a reducir desigualdades sociales debería pues pasar por una igualación de la calidad de la oferta escolar”*.

Todas estas voces, son críticas con la situación, del pasado, del presente y del futuro cercano. En efecto, todas estas normativas, tratados etc., tienen un denominador común «la educación es de todos y para todos los individuos», debe ser un derecho gratuito, obligatorio, respetando la libertad de enseñanza y religiosa, y garantizar la no discriminación por la raza y el género o la orientación sexual, entre otros. Siendo conscientes que llevarlo a cabo, supone un gasto

de 2015. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2015/12/16/opinion/1450284937_753114.html.

¹⁵¹ Puede consultarse en página de la Unesco: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.

¹⁵² Palabras de Anthony Lake Director Ejecutivo de UNICEF Puede consultarse y disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>.

económico importante, pero mientras los gobiernos, todos y cada uno de los gobiernos, no tengan voluntad e interés real en solucionarlo, no se solucionará. Invertir en educación debe ser prioritario. Como hemos comentado anteriormente es necesario recordar que La Constitución Española¹⁵³ en su preámbulo indica que “[...] *Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo. [...] Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida*”.

Nos importa en este caso pararnos en «promover el bien de cuantos la integran» en este caso, pensamos en el derecho de todos los menores¹⁵⁴ y su derecho a la educación para su pleno desarrollo como persona. Es por ello, que todos coincidimos que no basta con el reconocimiento de los derechos fundamentales recogidos en los artículos 10 a 55 de la CE sino a las leyes que también lo regulan y su sistema de protección. Además de la eficacia de las mismas y al servicio de los ciudadanos. A esto tenemos que añadir la jurisprudencia sobre todo la dictada por el Tribunal Constitucional. Igualmente es sabido que los principios rectores tienen valores normativos, inmediatos y directos recogidos en los artículos 39 a 52 de la CE y estos principios rectores desarrollarían una función correctiva y estos a su vez estarían subordinados a las necesidades además de jurídicas también políticas. El problema podría darse en la interpretación de los mismos y que pudiera dejar fuera alguno de los derechos. Es por ello, que los derechos de todos y cada uno de estén en todos momentos protegidos sin estar sujetos a la interpretación.

5.1.3. Derechos del profesorado

“El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes se encuentra encadenado. Algunos se creen los amos de los demás aun siendo más esclavos que ellos” (Rousseau, 98:4)¹⁵⁵.

Hay una alerta generaliza con la entrada en vigor de la LOMCE¹⁵⁶, en ella se han respetado artículos, modificados, anulados e incorporado nuevos de la anterior Ley la LOE, y precisamente, en su artículo 81 con respecto al anterior artículo 132 de la LOE¹⁵⁷ se ha introducido que la dirección de cada centro podrá seleccionar al profesorado, estableciendo los requisitos y méritos para los puestos, de personal funcionario docente y puede rechazar interinos procedentes de listas literalmente dice: *“autonomía para adaptar los recursos humanos: los requisitos y méritos específicos para funcionarios docente e interinos; Rechazar a personal docente de las listas centralizadas; Proponer prórroga de comisión de servicio de funcionario*

¹⁵³ Constitución Española publicada en el BOE. Disponible en: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>.

¹⁵⁴ Asimismo, el art. 39.4 CE. proclama que *“los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”*. Constitución Española publicada en el BOE. Disponible en: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>.

¹⁵⁵ Véase Rousseau, Capítulo Primero de su libro *El Contrato Social*.

¹⁵⁶ Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Consultado el 1 de noviembre de 2015. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

¹⁵⁷ Ley Orgánica de Educación aprobada en el 2006 (LOE).

docente o interino” Asimismo, se está poniendo en marcha de nuevo el estatuto docente, con la polémica de la evaluación docente¹⁵⁸.

Algunos expertos¹⁵⁹ en la materia, los sindicatos mayoritarios de la enseñanza, docentes etc. advierten que pueden vulnerarse el acceso por mérito y capacidad, competencia, es decir, la vulneración de derechos recogidos en la Constitución como así lo estipulan los siguientes artículos de la misma del tenor literal siguiente:

- Artículo 9.1: “*Los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico [...]*”¹⁶⁰.
- Artículo 103.1: “*La Administración Pública sirve con objetividad los intereses generales y actúa de acuerdo con los principios de eficacia, jerarquía, descentralización, desconcentración y coordinación, con sometimiento pleno a la ley y al Derecho. 2. Los órganos de la Administración del Estado son creados, regidos y coordinados de acuerdo con la ley. 3. La ley regulará el **estatuto de los funcionarios públicos**, el acceso a la función pública de acuerdo con los **principios de mérito y capacidad**, las peculiaridades del ejercicio de su derecho a sindicación, el sistema de incompatibilidades y las **garantías para la imparcialidad** en el ejercicio de sus funciones”.*

Todos los docentes tienen unos derechos y deberes propios de los estamentos de la Comunidad Educativa de los que destacamos los siguientes a continuación pero teniendo en cuenta a Strike (1997:486) “*la evaluación bajo la democracia burocrática pondrá el énfasis sobre los derechos y obligaciones que tienen los profesores y los directivos*”.

- Reconocimiento y respeto de su labor como pilar básico de la formación del alumnado.
- Respeto de su integridad y dignidad personales y a la protección contra toda agresión física o moral.
- Recibir una formación continua, y gratuita, de actualización y mejora de su práctica docente, tanto relacionada con las materias que imparte, como con temas docentes de carácter general.
- Desarrolla su labor en unas condiciones laborales de seguridad y salud adecuadas.

¹⁵⁸ Ver publicación en el País de fecha 2 de noviembre de 2015. Marina pide condicionar el sueldo de los docentes a la evaluación del centro. Consultado el 9 de noviembre de 2015. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2015/11/01/actualidad/1446406921_509380.html.

¹⁵⁹ L. Cotino (2000:119) argumenta que “*las libertades de enseñanza de los docentes no sólo entran en juego en sus actividades educativas o en las más generales de carácter académico, sino que su contenido alcanza también a las actividades no académicas. Así, en todas las actividades que se desenvuelvan en el espacio docente pueden llegar a quedar comprometida la libertad de cátedra del enseñante*”. Véase referencia completa en el apartado de bibliografía.

¹⁶⁰ Continúa el art. 9: “*2. Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. 3. La Constitución garantiza el principio de legalidad, la jerarquía normativa, la publicidad de las normas, la irretroactividad de las disposiciones sancionadoras no favorables o restrictivas de derechos individuales, la seguridad jurídica, la responsabilidad y la interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos*”.

- Participa en los órganos de gestión y de gobierno de los centros docentes.
- Respeto su libertad de conciencia, convicciones religiosas y morales, de acuerdo con la Constitución.
- Dispone de los materiales y equipos del centro para el ejercicio óptimo de su labor docente.
- Reúne para las actividades escolares, extraescolares o cualquier otro motivo educativo, laboral o sindical, en locales idóneos del centro.
- Ser informados de los asuntos que les competen y formular peticiones, sugerencias o reclamaciones a los actos administrativos.
- Solicitar permisos y licencias en los términos legalmente previstos siempre que no altere el normal funcionamiento del centro.

Por todo ello, y como opina Carbonell (2013:40), “*las políticas educativas exitosas son las que confían en el profesorado*”. Podríamos pensar, que lo primero que hace un maestro o profesor antes de entrar en su aula, es leerse sus derechos, la realidad es muy distinta. La mayoría de sus preocupaciones están relacionadas con mejorar su práctica diaria, la preparación de las clases, el proponer actividades que fomenten el interés, el aprendizaje, y la motivación de sus alumnos, etc. Pero que estén regulados sus derechos es imprescindible para que el profesorado se sienta a su vez protegido¹⁶¹, y entre ellos debería de estar un salario acorde con el desempeño, en este caso, se debería proteger por ejemplo a los profesores universitarios contratados doctor o a los profesores asociados, que contrariamente a lo que pueda parecer en un porcentaje muy elevado, son los que llevan la carga de la docencia en las universidades. Efectivamente, como certeramente indica Alzaga Villaamil (2016:125) los deberes y los derechos son términos que se necesitan en cualquier relación jurídica igualmente como el anverso y reverso de cualquier moneda es decir, “*se proyectan en el orden jurídico-político, en imágenes de «libertad» y de «autoridad», respectivamente*”.

5.1.4. Deberes del profesorado

“Se pueden promulgar leyes, pero con normas jurídicas se ejerce poder, no se confiere autoridad. Ignorar directrices y consejos de la autoridad teórica es abandonarse a la irracionalidad” (Laporta, 2009)¹⁶².

Para que un docente pueda desempeñar adecuadamente las labores propias de su cargo debe tener en cuenta una serie de parámetros acertadamente formulados por Strike (1997) y que coinciden, en lo sustancial, con las valoraciones aportadas por la mayoría de los estudiosos en educación.

¹⁶¹ Para Lorenzo Cotino (2000:119 y 120) “*Incluso, en las relaciones propiamente laborales podrían enmascararse atentados a la libertad de cátedra del docente (por ejemplo, en las formas de contratación que pueden darse en los colegios privados, en la atribución y el control del cumplimiento de horarios, etc.). Aún es más, los atentados a la libertad de cátedra del docente pueden salir del espacio educativo adentrándose en los terrenos de la vida privada del estudiante*”.

¹⁶² Laporta Sanmiguel, F. J. (31 de octubre de 2009). *La autoridad del Profesor*. El PAÍS. Consultado el 3 de diciembre de 2014. Disponible en: http://elpais.com/diario/2009/10/31/opinion/1256943612_850215.html.

- Participar en la vida y el funcionamiento del centro.
- Cumplir íntegramente el horario laboral, asistiendo a las clases, hora de permanencia y demás actividades académicas, aportando justificación en caso contrario.
- Cooperar en el proceso programador y el desarrollo curricular del centro.
- Acatar los acuerdos de los órganos colegiados y las instrucciones del equipo directivo derivado de ellos.
- Asegurar el pleno respeto a los derechos y obligaciones de los alumnos/as a su cargo corrigiendo las faltas que se produzcan.
- Fomentar el respeto por todos los componentes de la Comunidad Educativa.
- Respetar las normas de convivencia del centro, en el pleno respeto y corrección de trato hacia los componentes de la comunidad educativa, y el cumplimiento del proyecto educativo y el presente reglamento, particularmente en lo referente a ordenación de las actividades académicas.
- Tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles, en colaboración con la familia, para superar sus dificultades y recibir una formación integral.
- Orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Vigilar que respeten las normas de limpieza y usen correctamente los bienes muebles, las instalaciones y todo el material del centro, cuya custodia es responsabilidad suya en el espacio y el tiempo en que se realiza su labor docente.

Sería un grave error, pensar que un maestro o profesor esta pendiente de un listado de deberes y derechos, opina Penalva, (2008:252) que *“la reducción del saber profesional del educador a lo puramente técnico vendría a agravar el problema de la masificación social. Si el profesor ya no es portador de un sentido realmente nuevo, que dé respuesta a las necesidades de la vida, frente a los sentimientos que reclaman los poderes vigentes, ¿qué sentido tiene la actividad del educador?”*

Es obvio, que no se pueden separar los derechos de los deberes y sus correlativas obligaciones y viceversa, en resumen los profesores en todas las etapas educativas, incluida la universitaria, debe cooperar con sus pares, empatizar con sus alumnos, involucrarse con las necesidades y logros de su aula, escuela, centro o facultad, en las etapas más tempranas cercanía con las familias, además de reciclarse en su formación y dominar los contenidos que enseña, ya que, con el avance globalizado de internet y de la misma manera, debe recibir reconocimiento, no solamente por sus alumnos, que es el más valorado y el que le hace seguir adelante, igualmente el de su escuela, director, compañeros, centro, institucionalmente, en su salario, etc.

5.2. Educación y justicia social

“No es suficiente con que las instituciones básicas de la sociedad sean ordenadas y eficientes, es necesario que sean justas. Y si no lo son, deben ser reformadas o abolidas” (Rawls, 1971:17).

El Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama: *“La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables”* (Naciones Unidas, 1945)¹⁶³. Así, el Premio Nobel de Economía de 1998 por sus estudios sobre la economía del bienestar Amartya Sen (2009), indicaba que para poder evaluar la justicia distributiva habría que tener en cuenta las oportunidades que un individuo tiene, que las mismas, deben ser reales y relacionadas con sus objetivos, sin tener en cuenta ingresos, bienes, deseos, etc. Es decir, las capacidades, ventajas, desventajas, problemas etc., de un individuo deben estar directamente o indirectamente conexas las unas con las otras, para no perjudicar a los más desfavorecidos.

Hay que señalar y decirlo alto y claro que la crisis económica y añadida de valores globalizada sirve de excusa para menoscabar los derechos sociales y humanos y su politización, Ahora bien, como matiza Jimena Quesada, (2013:20 y 24) *“la entrada en escena de los derechos sociales como atributos fundamentales del ser humano o, en otros términos, como elementos inherentes a la dignidad de la persona, impide analizar la vigencia de las normas sobre derechos sociales en función de una mera previsión o equilibrio cuantitativos de la relación costos-beneficio. [...] A decir verdad, la calidad de vida a que se refiere el Preámbulo constitucional entronca con el valor axiológico de todos los derechos fundamentales (la dignidad de la persona), sean civiles, sociales o de cualquier otra categoría, de acuerdo una vez más con el principio de indivisibilidad. Cabalmente, podría decirse que el “orden económico y social justo” del Preámbulo está indisolublemente conectado con la idea “del orden político y de la paz social” del apartado 1 del artículo 10 de la Constitución española (de nuevo aflora la mencionada conexión entre los aspectos cuantitativos y cualitativos)”*¹⁶⁴.

¹⁶³ La Carta de las Naciones Unidas se firmó el 26 de junio de 1945 en San Francisco, al terminar la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Organización Internacional, y entró en vigor el 24 de octubre del mismo año. El Estatuto de la Corte Internacional de Justicia es parte integrante de la Carta. Consultado el 25 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.

¹⁶⁴ En este sentido precisa el profesor Jimena Quesada (2013:24): *“En España, pese a que todos los derechos y deberes del catálogo incluido en el Título primero (artículos 10 a 55) se califiquen de “fundamentales”, tal condición ha sido atribuida frecuente y sesgadamente sólo a los derechos civiles y políticos y, de modo aún más reduccionista, a aquéllos que gozan de la garantía del recurso de amparo (artículos 14 a 30), lo que ha venido alimentado por la desafortunada denominación del bloque principal de derechos sociales bajo la mencionada rúbrica de “principios rectores de la política social y económica” (artículos 39 a 52) y la consecuencia atenuada de justiciabilidad atribuida a dichos “principios” en el artículo 53. Sin embargo, ese enfoque limitativo se topa afortunadamente con el principio de indivisibilidad en el seno de la propia Constitución española, cuando ella misma incluye derechos sociales entre los susceptibles del recurso de amparo (como el derecho a la educación – artículo 27– o los derechos de sindicación y huelga –artículo 28) y, adicionalmente, el carácter fundamental de los derechos sociales ha venido reforzado en parte por la interpretación evolutiva realizada por el Tribunal Constitucional español y, sobre todo, por la apertura de la Constitución al orden internacional. [...] En el ámbito internacional, el primer texto normativo que hizo mención expresa de la dignidad humana –como núcleo axiológico de todos los derechos y libertades– estuvo justamente relacionado con los derechos sociales, en el marco de la Organización Internacional del Trabajo (OIT): concretamente, la Declaración de Filadelfia adoptada por unanimidad el 17 de mayo de 1944 en el seno de la OIT”.*

La mayoría de los investigadores que se acercan a la Justicia Social, hacen referencia a la mítica frase de Sen (1995:13) “*el hecho de considerar a todos por igual puede resultar que en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable*”. Sin embargo hay nuevas voces que debaten las teorías de Rawls, Habermas, Arendt como Fraser, N. (2006, 2009, 2011), que se pregunta cuál sería el marco adecuado para teorizar sobre la política y su escala para que esta sea justa en un mundo globalizado teniendo en cuenta las teorías de la distribución, el reconocimiento e introduciendo la de la teoría de la representación. O los que prefieren decir que no es justicia social, como la de los profesores P. Aramburuzabala y F. J. Murillo, (2014), para ellos, no es solamente abordar los derechos humanos, ni la igualdad de oportunidades, ni la distribución equitativa de los bienes, la justicia social debe abordarse en el currículo educativo o a través de él y llevar a cabo una educación desde la justicia social. El catedrático de derecho constitucional L. Jimena, (2014:189) opina que “*la crisis económica actual ha acentuado la clara percepción según la cual los tres pilares del Consejo de Europa (democracia, Estado de Derecho y derechos humanos) deben insoslayablemente leerse en clave social (democracia social, Estado social y derechos sociales)*”.

Tanto la ciudadanía del mundo, como nacionalmente e internacionalmente, se han dado cuenta que las medidas tomadas con anterioridad no son suficientes, ya que, la fisura entre los que más tienen y los que no es cada vez más insondable. Incluso en noviembre de 2007 se proclamó por la Asamblea General de Naciones¹⁶⁵ el 20 de febrero como el día para la justicia social, en aras a intentar atajar esta brecha con las siguientes metas:

- ⇒ Erradicar la pobreza
- ⇒ Promover el empleo pleno y el trabajo decente
- ⇒ Igualdad entre los sexos
- ⇒ Acceso al bienestar social y la justicia social para todos

El filósofo del derecho y profesor de derecho constitucional R. Dworkin (2011:423) con su filosofía jurídica en defensa de los derechos individuales regalaba estas palabras en su última publicación «justicia para erizos»: “*sin dignidad nuestras vidas son sólo parpadeos en el tiempo. Pero si conseguimos llevar adecuadamente una buena vida, creamos algo más. Escribimos una subtrama a nuestra mortalidad. Convertimos nuestras vidas en diminutos diamantes en las arenas cósmicas*”. También sin entrar al detalle la justicia social ha sido influida por la filosofía por un lado, la corriente moral utilitarismo satisfacer las necesidades según sus intereses, la satisfacción distribuida, es decir maximizar la utilidad del colectivo (D. Hume; F. Hutcheson; J. Bentham), esta teoría del utilitarismo se enfrenta con la justicia de la equidad planteada por Rawls y por Sen, la satisfacción del bienestar, no es compatible con la igualdad. Por el otro, la teoría del contractualismo, que defiende que los individuos firman un contrato social para poder vivir en sociedad a cambio de otorgarle ciertos derechos, eso sí a cambio de su libertad (T. Hobbes; H. Locke; J.J. Rousseau; I. Kant)¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Disponible en: <http://www.un.org/es/events/socialjusticeday/>.

¹⁶⁶ Consultado en Marías, J. (1941) *Historia de la filosofía*. Madrid: Filosofía y Pensamiento Alianza Editorial y ver bibliografía.

Hagamos un repaso de las opiniones más relevantes e influyentes de algunos de los clásicos como Platón hasta los investigadores actuales:

Concepto de justicia de los «clásicos»	
Platón	<p>En su libro la República¹⁶⁷ dialogando con Sócrates que le hace preguntas sobre el concepto y la definición de la Justicia: <i>¿Qué es lo Justo? Dar a cada uno lo que se le debe</i> (p. 73).</p> <p><i>La Justicia es una arte. El arte Político que tiene su fin propio como todos pero mejor e universal</i> (p. 76). <i>De poco interés sería, [...] la Justicia si no tiene utilidad más en relación con lo inútil</i> (p. 77).</p> <p><i>La Justicia es el bien humano por excelencia; ningún mal se hace al hombre sino quitándole o mermándole este bien, esto haciéndole injusto</i> (p. 81).</p> <p><i>La Justicia es virtud y discreción y la injusticia maldad e ignorancia</i> (p. 109).</p>
Aristóteles ¹⁶⁸	Misma línea que Platón “ <i>dar a cada uno lo que le corresponde</i> ”.
Santo Tomás de Aquino ¹⁶⁹	La Justicia como ley natural. “ <i>El hábito por el cual el hombre le da a cada uno lo que les es propio mediante una voluntad constante y perpetua</i> ”
Ulpiano	Los preceptos del Jurista romano: a) vivir honestamente; b) no dañar a nadie c) dar a cada cual lo suyo.
Hutcheson ¹⁷⁰	<i>Utilitarista. “La mejor acción es aquella que procura la mayor felicidad al mayor número y la peor acción la que, del mismo modo, otorga miseria”.</i>
Pío XI ¹⁷¹	<i>“A cada cual, por consiguiente, debe dársele lo suyo en la distribución de los bienes, siendo necesario que la partición de los bienes creados se revoque y se ajuste a las normas del bien común o de la justicia social, pues cualquier persona sensata ve cuán gravísimo trastorno acarrea consigo esta enorme diferencia actual entre unos pocos cargados de fabulosas riquezas y la incontable multitud de los necesitados ”</i>
Taparelli ¹⁷²	<i>“La justicia social debe igualar de hecho a todos los hombres en lo tocante a los derechos de humanidad”</i>
Nietzsche ¹⁷³	<i>“El derecho que se funda en tratados entre iguales persiste mientras el poder de los contratantes continúa siendo el mismo; la razón ha creado el derecho para acabar con las hostilidades y derroches inútiles entre fuerzas iguales. Pero esta razón de conveniencia cesa definitivamente en cuanto una de ambas partes se vuelve sensiblemente más débil que la otra; entonces el sometimiento sustituye al derecho que deja de existir...”</i>

Tabla: 5.5. Elaboración propia a partir de Marías (1941)¹⁷⁴. Concepto de justicia de los «clásicos».

¹⁶⁷ Platón (1998): La República. vc. J.M. Pabón y M. Fernández Galiana. Madrid: Alianza. Libro I, pp. 55-104.

¹⁶⁸ Aristóteles (2003). Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia. Madrid: Gredos.

¹⁶⁹ Santo Tomás de Aquino (2002). Suma Teológica. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

¹⁷⁰ Hutcheson, F. (1725). An inquirí concerning moral good and evil. Consultado el 13 de agosto de 2013. Disponible en: The online library of liberty. <http://oll.libertyfund.org>.

¹⁷¹ Pío XI (1931). Encíclica Quadragésimo anno. Bogotá: San Pablo.

¹⁷² Taparelli, L. (1949). Saggio teorético di diritto naturale, appoggiato sul tatto. Roma. La civiltà católica.

¹⁷³ Nietzsche, F. (2011). El caminante y su sombra. Madrid: Edimat. Aforismo 26.

¹⁷⁴ Marías, J. (1941) Historia de la filosofía. Madrid: Filosofía y Pensamiento, Alianza Editorial.

Para J. Rawls, (2015:33)¹⁷⁵ “una sociedad es justa cuando sus instituciones básicas están reguladas de forma efectiva por los dos principios¹⁷⁶ siguientes:

- *Primer principio: Cada persona ha de tener derecho a un esquema de iguales libertades básicas plenamente adecuado, que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos.*
- *Segundo principio: Las desigualdades económicas y sociales han de articularse de modo que al mismo tiempo: a) redunden en el mayor beneficio de los menos favorecidos, compatible con el principio de ahorros justos, y b) estén adscritas a cargos y posiciones accesibles a todos en condiciones equitativa igualdad de oportunidades”.*

Resulta relevante educación y docencia para la justicia social, como práctica de la libertad, la democracia, los derechos sociales, para combatir el racismo, la discriminación, etc., por ello, hacen falta voces autorizadas que lideren y que analicen con objetividad la educación, puesto que es el medio que puede conducirnos a ganar la batalla, a la pobreza, a la intolerancia, a la justicia, a la equidad y sin rendirse hay que luchar por los derechos y garantías de los ciudadanos, por la calidad de enseñanza que se está degradando, la función de la evaluación, y el rol del docente y de los aprendizajes de los alumnos (Bobbio, 1983; Sartori, 1987; Young, 2000; Bolívar, 2003; Connell, 2006; Adams, et al. 2007; Fraser, 2009; Freire, 2009; Martínez López–Muñiz; Dubet, 2011; Savater, 2003, 2014, Rawls, 2015 Jimena Quesada, 2013, 2016, Bolívar; Domínguez, 2017). Y así lo manifiestan concretamente por ejemplo:

- *Martínez López–Muñiz (1979:259) “La ley debe reconocer a todos por igual la accesibilidad a todos ellos, sin discriminaciones personales o de grupo, la ley no puede asegurar a todos igualmente la real accesibilidad a todos ellos, ya que no dispone de medios para, sin quiebra de la libertad y de la justicia, garantizar a todos los posibles consumidores o usuarios los recursos económicos suficientes para sufragar los costos de producción y preparación de todos aquellos bienes y servicios”.*
- *Young (1990:125) “Para que una condición social sea justa, deber permitir a todos satisfacer sus necesidades y ejercer su libertad; así la justicia requiere que todos puedan expresar sus necesidades”.*
- *Van Parijs (1993:73)¹⁷⁷ “La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte, en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riquezas y que, a talentos y capacidades iguales aseguren a los individuos surgidos de todos los grupos sociales las misma oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación”.*

¹⁷⁵ Rawls, J. (1963). The Sense of Justice. The Philosophical Review, LXXII, pp. 281-305, Ithaca, New York. Y Rawls, J. (1971). A Theory of Justice. Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹⁷⁶ Estos principios han ido evolucionando y el propio J. Rawls las reformas se pueden ver en posteriores publicaciones.

¹⁷⁷ Comentando a Rawls y su teoría de la justicia. Véase Rawls en bibliografía.

- Sen (1995:17) *“La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de igualdad y de la desigualdad”*.
- Clark (1995:3) *“La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad por el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación”*.
- Connell (1997:64) *“La justicia requiere un currículum contra hegemónico diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos”*
- Cullen (1997:157) *“Educar debe ser una acción social justa, porque equitativa y solidariamente busca socializar mediante el conocimiento legitimado públicamente”*.
- Savater (1997:53, 124,125) *“Como la humanización es un proceso en el cual los participantes se dan unos a otros aquello que aún no tienen para recibirlo de los demás a su vez, el reconocimiento de lo humano por lo humano es un imperativo en la vía de maduración personal de cada uno de los individuos. [...] La humildad del maestro, en cambio, consiste en renunciar a demostrar que uno ya está arriba y en esforzarse por ayudar a subir a otros. Su deber es estimular a que los demás hagan hallazgos, no pavonearse de los que él ha realizado. [...] Pero sobre todo, el profesor tiene que fomentar las pasiones intelectuales, porque son lo contrario de la apatía esterilizadora que se refugia en la rutina y que es lo más opuesto que existe a la cultura. Y esas pasiones brotan de abajo, no caen desde el olimpo de los que ya creen saberlo todo”*.
- McLaren y Giroux (1998:15) *“La imagen del maestro como intelectual transformativo que define la educación como emprendimiento ético y dador de poder, dedicado a estimular la democracia, a **ampliar la justicia social** y a construir un orden social más equitativo”*.
- Gargarella (1999:40) *“Una sociedad justa debe tender, en lo posible, a **igualar a las personas en sus circunstancias**, de modo tal que lo que ocurra con sus vidas quede bajos su propia responsabilidad”*.
- Dubet y Martuccelli (1999:246) *“El trabajo no es una norma, sino un mediador entre dos principios de justicia, ya que el fracaso y el éxito no se explican por las cualidades de la persona; se relacionan con el trabajo que esta persona decide desempeñar. De modo tal que los individuos pueden ser **iguales como personas y desiguales como alumnos**”*.

- Rodríguez Marcos (1999:12) “A la educación compete **formar personas capaces de comprometerse activamente** en la construcción de un mundo que dé respuesta a los derechos básicos de todo ser humano, fundamento de la convivencia pacífica entre los pueblos y culturas”.
- Tézanos (2003:14) “No puede dejarse al mero albur de la lógica del mercado o de las alternancias políticas. Esto es algo tan básico e insustituible que debe formar parte del **contrato social democrático**, de las reglas básicas que regulan la vida social y política”.
- Perrenoud (2003:106) “Transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de logro escolar y, más tarde, las desigualdades de capital escolar ya acumuladas en nuevas **desigualdades de aprendizaje**, lo que tiende a aumentar las diferencias. Esto contribuye a la fabricación del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia”.
- Bauman (2003:93) “Situación la cuestión del reconocimiento en el marco de la justicia social, y no en el contexto de “autorrealización” (de acuerdo con la tendencia “culturalista” actualmente dominante) puede tener un efecto desintoxicador: puede eliminar el veneno del sectarismo (con todas sus consecuencias escasamente atractivas) del aguijón de las reivindicaciones de reconocimiento. Las demandas de redistribución proclamadas en nombre de la igualdad son **vehículos de integración**, mientras que las reivindicaciones de reconocimiento reducidas a la pura distinción cultural promueven la división, la separación y, finalmente, una quiebra del diálogo”.
- De Bartolomé Cenzano (2003:42) “[...] la comunidad política viene obligada al reconocimiento de declaraciones y a la **protección de los derechos y libertades del individuo**, y ello debe hacerse mediante el Derecho, que habrá de plasmar en lo civil lo que inmanente a la naturaleza y preexistente a él mismo”.
- Dubet y Duru-Bellat (2004:109) “Si se considera que las desigualdades naturales y sociales tienen un papel determinante, y si se admite también que las políticas de discriminación positiva no pueden reducirlas sensiblemente, salvo cuestionar el **principio mismo de igualdad de oportunidades**, esta discriminación (positiva) no puede ser definida como una fórmula global de justicia escolar”.
- Bolívar (2005:61) “La discriminación positiva debe ser tenida como una modalidad de ajuste al margen del principio de igualdad de oportunidades. Deja de ser una política justa cuando amenaza demasiado fuertemente la libre competencia de la **igualdad de oportunidades**, incluso si, en el mejor de los casos, aminora las injusticias más fragantes”.

- LOE (2006)¹⁷⁸ *”La educación es el **medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática**, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”.*
- Gimeno Sacristán (2012:83) *“La educación pública es una conquista obtenida a lo largo de luchas, con el logro de consensos progresivos acerca de su significado y de los valores que la singularizan. Para sostenerla y que eche raíces **es necesario renovar las ideas y motivos** que la han sustentado a lo largo del tiempo. Es necesario mantener vigentes los principios que la caracterizan, revisándolos y haciéndolos visibles (que eso significa también lo público)”.*
- Sapon-Shevin (2013:75) *“No todos los grupos marginados han sido oprimidos mediante los mismos métodos, en las mismas épocas ni con la misma intensidad, pero todos y cada uno **han sido tratados de manera injusta** y pueden beneficiarse mutuamente de la cooperación en materia de derechos civiles y justicia social”.*
- Bolívar et al. (2013:48). *“Es posible que la escuela en solitario no sea capaz de cambiar la sociedad, pero sin **una escuela que trabaje en y para la Justicia Social**, sin el trabajo duro de los y las docentes, será imposible lograr una sociedad más justa, equitativa e inclusiva”*
- Rogero (2014:75) *“El derecho a la educación es un derecho vital que consiste en hacer efectivo en todos y cada uno de los seres humanos el **desarrollo pleno de la personalidad humana** y de todas sus potencialidades y capacidades”.*
- Savater (2014:136) *“A mi juicio, cuando estamos formando a los ciudadanos que han de vivir en un Estado de Derecho, la mejor educación para la paz es inculcar el conocimiento y el **respeto de las leyes vigentes**. Que naturalmente pueden ser modificadas cuando llegue el caso, pero desde lo preceptuado por la misma legislación: nunca cuestionadas o atropelladas desde fuera, como si se tratase de imposiciones antidemocráticas contra los ciudadanos”.*
- Boardman (2014)¹⁷⁹ *“La **destrucción de la educación superior**: Por las fuerzas del comercio y la política autoritaria es un triste ejemplo de cómo el ethos democrático (educar a todos según su capacidad, de forma gratuita y libre) ha dado paso a la explotación (convirtiendo a los estudiantes en un centro para obtener ganancias que genera el daño colateral fortuito de alimentar la desigualdad)”.*

¹⁷⁸ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

¹⁷⁹ Con motivo de “Rutgers University Honorary Degree Nomination Process”. By William Boardman, Reader Supported News del 14 de mayo de 2014. Does an honorary degree relate to free speech? Not much. [Rutgers University Honorary Degree Nomination Process.] Consultado el 10 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://readersupportednews.org/opinion2/277-75/23766-does-an-honorary-degree-relate-to-free-speech-not-much>.

- Giroux (2015:20) “*Lo que hay que subrayar es que la creciente **mercantilización de la educación superior** con toda seguridad socavará su importante papel de esfera pública democrática como sitio donde los estudiantes pueden aprender a abordar importantes cuestiones sociales, ser auto reflexivos, y aprender los conocimientos, los valores y las ideas centrales para profundizar y ampliar sus capacidades para comprometerse y ser agentes críticos*”.
- Marina (2016)¹⁸⁰ “*La enseñanza formal no puede vivir aislada. Para que nuestras escuelas sean eficaces, no basta con mejorar lo que sucede dentro de las aulas. Tenemos que **ayudar a las familias en riesgo educativo**, lo que exige la colaboración de los servicios de asistencia social y el trabajo de los educadores de calle. Tienen que colaborar los servicios pediátricos, porque estamos detectando un número creciente de alumnos con problemas psicológicos importantes no diagnosticados. Necesitamos un pacto por la infancia, como el que reclama Unicef*”.
- Reina López (2016:28) “*El centro escolar debe ser concebido como una auténtica **escuela de ciudadanía**, donde no sólo se adquieren conocimientos y se desarrollan capacidades y competencias personales, sino que se aprende a vivir en sociedad, en entornos complejos y plurales*”.
- Jimena Quesada (2016:44) “*La expresión «más democracia» querría decir, correctamente entendida, que la democracia no es sólo una forma política, sino que significa asimismo, en primer lugar, que debe buscarse **más igualdad social** y un mayor bienestar económico sin olvidar, en segundo término, que la vida democrática se desenvuelve en el contexto de una **sociedad multigrupal** y de los «gobiernos privados»¹⁸¹*”.

Actualmente en la Declaración y Programa de Acción de Viena (1993:50)¹⁸² “*La educación en materia de derechos humanos debe abarcar la paz, la democracia, el desarrollo y la **justicia social**, tal como se dispone en los instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos, a fin de lograr la comprensión y sensibilización de todos acerca de los derechos humanos con objeto de afianzar la voluntad de lograr su aplicación a nivel universal*”. Esta Declaración encaja perfectamente en el marco constitucional en el que debería¹⁸³.

¹⁸⁰ Marina, J.A. (28 de junio de 2016). “Mucho más que una enseñanza formal. Un consejo que el próximo Gobierno no seguirá”. El CONFIDENCIAL. Consultado el 28 de junio de 2016. Disponible en: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-06-28/un-consejo-que-el-proximo-gobierno-no-seguira_1224402/.

¹⁸¹ Citando a Sartori, G. (1987). *Teoría de la democracia. Problemas clásicos*. Madrid: Alianza Universidad, Tomo II. Págs. 472, 473, 474.

¹⁸² Declaración y Programa de Acción de Viena (1993) parte II apartado. D. 80, pp. 50, consultado el 12 de diciembre de 2014. Disponible en http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf.

¹⁸³ El presidente del Comité Europeo de Derechos Sociales del Consejo de Europa Luis Jimena Quesada reitera “*la sostenibilidad de los derechos sociales no debe quedar al albur de las promesas político-económicas (de la mera dirección política de la economía), sino que debe confrontarse con los mecanismos de exigibilidad jurídica. En otros términos, las cifras sobre dinero destinado al goce efectivo de los derechos sociales no tienen que ser un simple acopio estadístico utilizado a conveniencia por los políticos; antes bien, deben configurarse como elementos de prueba susceptibles de ser utilizados por las instancias judiciales o cuasijudiciales para propiciar la exigibilidad y eventual justiciabilidad de tales derechos, o sea, su plena efectividad*” (Jimena Quesada, 2013:21).

Resumiendo brevemente, y que representamos en los siguientes cuadros, en primer lugar, las teorías relevantes de la justicia social: a) Justicia de igualdad equitativa de oportunidades y principios de diferencia. b) Justicia social en términos de capacidades. c) justicia social desde el reconocimiento y redistribución. En segundo, las políticas de igualdad en educación y por último las competencias para la vida y el bienestar.

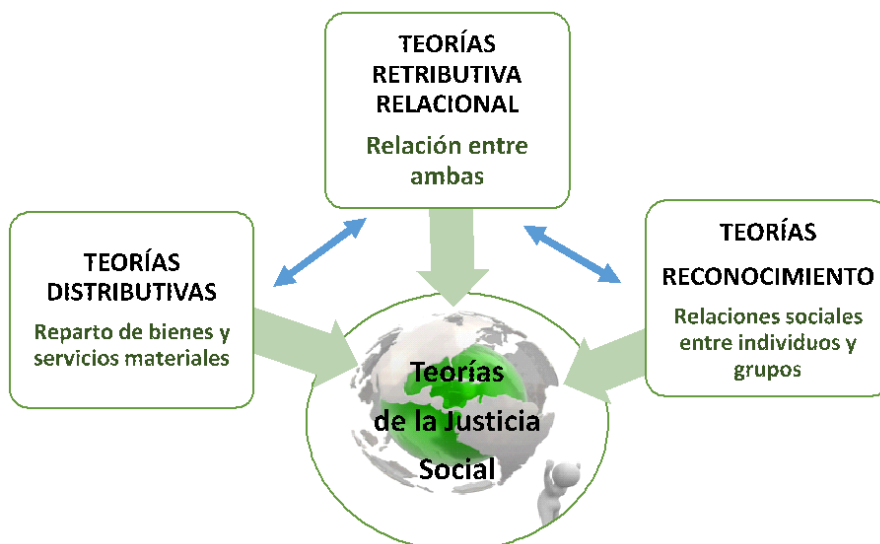


Figura: 5.2. Elaboración propia. Teorías de la justicia social.

Para Bolívar (2012) tienen que existir las siguientes políticas de igualdad en educación: oportunidades; enseñanza; conocimiento; éxito escolar y resultados.

<i>Igualdad de oportunidades</i>	<i>Igualdad de enseñanza</i>	<i>Igualdad de conocimiento y éxito escolar</i>	<i>Igualdad de resultados (individual y social)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Carrera escolar • Suprimir factores que impiden la igualdad de acceso y compensar • Capacidades naturales y condicionantes sociales • Igualdad de acceso y reglas de juego iguales para todos 	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de enseñanza • Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales • Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional • Escuela comprensiva y currículum común en la etapa obligatoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y competencias • Potencial de aprendizaje extensible y modificables • Todos pueden alcanzar las competencias básicas. Educación compensatoria • Discriminación positiva, evaluación formativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectos de la educación • Características individuales de motivación y cultura diferentes • Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de excelencia • Adaptación curricular y educación especial

Tabla: 5.6. Elaboración propia a partir de Bolívar, (2012b)¹⁸⁴. Políticas de Igualdad de Educación.

¹⁸⁴ Puede consultarse el original en: Bolívar, A. (2012). *Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 1(1), pp. 9-45.

Por otro lado, las competencias para la vida y el bienestar según Bisquerra (2010:25) son “*la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sea personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre etc.*”, y serían las siguientes:

Competencias para la vida y el bienestar	
Fijar Objetivos Adaptativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas, tanto a corto, como a largo plazo
Toma de Decisiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar mecanismos personales para tomar decisiones tanto en situaciones personales como, familiares y académicas, etc. asumiendo la responsabilidad.
Buscar Ayuda y Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
Ciudadanía Activa y Participativa, Crítica, Responsable y Comprometida	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento de los propios derechos y deberes. Desarrollo de un sentimiento de pertenencia, participación efectiva en un sistema democrático, solidario y de compromiso, respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc.
Bienestar Emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser consciente de la capacidad de gozar del bienestar, procurando transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Aceptando el derecho y el deber de buscar el propio bienestar para contribuir activamente al bienestar de la comunidad
Fluidez	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Tabla: 5.7. Fuente: Bisquerra (2010:25). Competencias para la vida y el bienestar.

Es evidente, que para llevar a cabo estas políticas educativas es imprescindible contar con los maestros, educadores, profesores de todo el mundo. En la sociedad mercantilista actual tienen un papel relevante, y pueden coger el testigo y ser líderes y agentes del cambio, transformar la sociedad con la educación, además de ser una prioridad puede ser un reto para esta profesión tan criticada y devaluada en los últimos tiempos. Según Rawls (2015:120) “*los tutores tienen que asegurar el desarrollo y decidir por sus pupilos en virtud de lo que se presupone que una persona desearía y reclamaría una vez alcanzada la edad de la razón*”. Por otra parte Bolívar

(2012) insiste que si se producen desigualdades escolares nacerán nuevas desigualdades escolares, y que en cierta medida el fracaso escolar es consecuencia de las mismas. *“La ignorancia está siempre presente en la base de las enormes desigualdades que afectan a la humanidad”* (Rodríguez Marcos, 1999:11).

Habría que añadir lo que indica Zahorick (1987) que las condiciones que afectan más a la colegialidad de los profesores son las normas vigentes y la organización escolar.

Asimismo y estamos totalmente de acuerdo con el profesor J. L. López González cuando insiste en que hay que impulsar la formación para la democracia dentro del propio sistema educativo, esto conllevará ciudadanos responsables, es decir, *“esa renovada ética democrática debe orientarse a una reformulación conciliadora de las dos grandes dimensiones de la personalidad humana: por una parte, la individual (el ciudadano en sí mismo considerado) y por otra la colectiva (los grupos sociales a los que pertenece). Se trata, en definitiva, de sentirse integrado en un proyecto social compartido sin renunciar por ello a la vida personal y privada”* (López González, 2014:234). Pero lo difícil, es llevar a cabo esta formación, se intentó con el gobierno socialista de J.L. Rodríguez Zapatero dentro del plan de estudios de último tramo de Educación Primaria y Educación Secundaria con la asignatura «educación para la ciudadanía y los derechos humanos»¹⁸⁵, con la entrada al gobierno del Partido Popular y la entrada de la LOMCE, desaparece de los planes y en 2016, no sé podrá impartir en ningún colegio e instituto, la razón de su retirada, es poco objetiva: «adoctrina a los alumnos», es claramente una decisión política. Algunas universidades en sus programas de formación de maestros, ofertan en sus grados como optativa, como por ejemplo: «Educación y Construcción de ciudadanía pluricultural»; «Ciudad educativa y comunidades»; y «Enseñar y aprender a ser ciudadanos».

5.2.1. Formación y mejora del docente a través de la justicia social

“Nosotros, como profesores del nivel que sea, debemos actuar considerando con mayor claridad política que intereses estamos favoreciendo en nuestras acciones diarias, entre ellas nuestra forma de abordar el desarrollo profesional, porque nos guste o no, y se reconozca o no, con nuestras acciones y palabras adoptamos una determinada postura” (Zeichner, 2010:185).

El día 5 de octubre de 2015 se celebró en París el día mundial de los docentes con el siguiente lema: «empoderar al profesorado para construir sociedades sostenibles» argumentando que: *“es un hecho reconocido que los docentes no sólo son un medio de alcanzar los objetivos de la educación; son también la llave de la sostenibilidad y la capacidad nacional para lograr el aprendizaje y crear sociedades basadas en el conocimiento, los valores y la ética. Pero los docentes siguen afrontando los problemas derivados de la falta de personal, la escasa*

¹⁸⁵ El contenido apareció en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes la Educación Secundaria Obligatoria.

capacitación y la baja consideración social” (Unesco, 2015)¹⁸⁶. Al parecer de Zeichner (2010), las prácticas y la formación de la educación del profesorado orientada a la justicia social siguen dos tipos de estrategias: por un lado: reclutar más alumnos y docentes de color. Por otro, estrategias enfocadas a los programas de formación docente como por ejemplo: los sistemas de instrucción y el currículo. Eso no cubriría todas las necesidades, por ende no es suficiente.

Es evidente el auge de las universidades privadas tanto presenciales como on-line, que se han abierto en España en la última década, con una amplia oferta de titulaciones de grado, postgrado¹⁸⁷, etc., La crítica generalizada, es que se ha convertido en «un dividendo» al servicio de las empresas. Es incuestionable que la educación se está mercantilizado, y se emplean dentro y fuera de las aulas términos mercantiles como ejemplos los que dice Díez Gutiérrez (2013:53) *“la igualdad de oportunidades es reemplazada por las palabras de moda – «eficacia» y «calidad»– y el protagonismo de la comunidad educativa es sustituido por una gestión jerárquica y piramidal. En un contexto neoliberal, incluso el lenguaje economicista y mercantil de la empresa privada se transfiere al ámbito educativo”*.

Al parecer de Zeichner (2010), las prácticas y la formación de la educación del profesorado orientada a la justicia social siguen dos tipos de estrategias: por un lado: reclutar más alumnos y docentes de color. Por otro, estrategias enfocadas a los programas de formación docente como por ejemplo: los sistemas de instrucción y el currículo.

La universidad, sobre todo las privadas pero también las públicas, se han convertido en factorías de expedir titulaciones y certificados, la mayoría de ellos, dicen los expertos en inserción laboral, solamente interesan para engrosar un currículo vitae, que no garantiza un acceso a un puesto de trabajo con dicha preparación, como por ejemplo están de moda los certificados de idiomas, informática, coaching, etc. Uno de nuestros filósofos contemporáneos, Fernando Savater, (1997:177) advertía que debían de pasar las universidades privadas un control de calidad más exhaustivo: *“claro que no es forzoso que la mejor enseñanza sea la impartida en las escuelas públicas, organizadas estatalmente. Frente a la masificación o las deficiencias de éstas, son aceptables y deseables ofertas privadas sobre las que el Estado no ejerza sino un homologador control de calidad. [...] Ahora bien, no nos engañemos: la enseñanza no puede ser un bien más de los que se ofrecen en el mercado. Si así fuera, no haría más que reproducir aquello que los liberales como usted y yo queremos dar la oportunidad de superar a los nuevos individuos: las desigualdades de origen existentes”*. Pero también es necesario mejorar las públicas en ratio alumno / profesor.

Así, y con un planteamiento creativo A. Olmedo (2013) hace reflexionar si esta mercantilización que es el derivado de una sociedad neoliberal, sobre el avance del hombre en la sociedad actual, y hace cuestionarnos si es la trayectoria adecuada: a) de *“Homo sapiens a homo*

¹⁸⁶ Puede consultarse en la página de la UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-teachersday-2015/#.Vj9_SPkvfWI.

¹⁸⁷ A. Bolívar (2017:69) indica que *“en esta segunda modernidad estamos obligados a reimaginar discursos alternativos, que puedan conducir a lo que deba ser la escuela y al papel de los profesores dentro de ella en tiempos que ya no son las décadas pasadas. Explorar nuevas avenidas de lo que deba la profesión docente, no puede hacerse en el vacío”*.

competitorem”, el que más compite es el más fuerte, que no significa ser mejor. b) de *“Homo sapiens a Homo calculandum”*, por lo tanto la competencia asociada a otra condición como es la subjetividad neoliberal, que favorece la reproducción de diferencias sociales. c) de *“Homo sapiens a [...] No homo”* es decir, aunque en todas las facetas y profesionales del individuo sean exitosas, deberá seguir mejorando, con la calculadora en la mano hasta la consunción. Para Perrenoud (1998:17): *“el profesorado afectado por el fracaso escolar se siente, al mismo tiempo, culpable por participar en el proceso de reproducción de las desigualdades e impotente por atajarlo en el marco de su práctica personal, ya que se explica que los programas, los métodos, la evaluación, la orientación, la selección, en fin, todos los elementos del sistema, están en cierta manera concebidos para fabricar desigualdades en provecho de los niños de las clases desfavorecidas”*. Una forma de entender la Justicia Social, es desde temprana edad educar en derechos humanos que abarca lo siguiente: a) *Conocimientos y técnicas: aprender acerca de los derechos humanos y los mecanismos para su protección, así como adquirir la capacidad de aplicarlos en la vida cotidiana; b) Valores, actitudes y comportamientos: promoción de valores y afianzamiento de actitudes y comportamientos que respeten los derechos humanos; c) Adopción de medidas: fomentar la adopción de medidas para defender y promover los derechos humanos”* (UNESCO, 2006:14)¹⁸⁸.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar la universalidad e igualdad en el acceso a la educación. ▪ Dar cuenta de la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes en escuelas y entre escuela. ▪ Evaluar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. ▪ Informar respecto de las condiciones y recursos para aprender. ▪ Monitorear el respeto y ejercicio de derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela. ▪ Evaluar la participación de estudiantes, las familias y comunidad en la escuela. ▪ Supervisar la eficiencia interna de las escuelas. ▪ Evaluar los resultados y desempeños académicos de los estudiantes no sólo en las áreas curriculares, sino también en cuanto a su dimensión socio afectivo, formación ciudadana, ética y valores. ▪ Valorar la actitud y el compromiso del profesorado por los estudiantes y su futuro, y por la Justicia Social. ▪ Evaluar el compromiso y las acciones de los directores y directoras escolares para la consecución de una educación para la Justicia Social. ▪ Supervisar la gestión de los administradores, las redes y los apoyos externos a la escuela.

Tabla: 5.8. Elaboración propia a partir de Murillo et al. (2011). Evaluación de la educación para la justicia social.

Las investigaciones en materia de formación docente y su idea de justicia social de la investigadora K. M. Zeichner (2010:23) es *“más próxima a las teorías que intentan abarcar tanto el reconocimiento (unas relaciones sociales de atención y respeto, en las que se trata con*

¹⁸⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). Plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos. New York y Ginebra. Consultado el 7 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PAActionEducationsp.pdf>.

dignidad a todas las personas y todos los grupos) como la redistribución (con un reparto más justo de los recursos materiales”. En la Declaración de Incheon, aprobada en el Foro Mundial de Educación, celebrado en mayo de 2015, se reconoció la importancia del empoderamiento. En ese foro, 1.600 participantes de 160 países se comprometieron a velar “por qué los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz” (UNESCO, 2015)¹⁸⁹.

En este planteamiento de evaluar la educación para la justicia social echamos en falta que se hable explícitamente de la evaluación del docente, como continuamente dejamos constancia en nuestra investigación no de forma sancionadora, pero sí para la mejora, y la calidad educativa, que repercutiría directamente en el aprendizaje y los valores de los alumnos, sin dejar de lado sus planteamientos y por ende, repercutiría en la justicia social.

Ese temor de ponerle nota al profesor sigue dando que hablar y como bien dice Álvarez (2015)¹⁹⁰, se ha destapado la caja de los truenos con las últimas declaraciones y publicación del filósofo y profesor Marina¹⁹¹ nosotros no entramos en su valoración, pero si relanzamos modificando un poco la pregunta ¿deben cobrar los profesores buenos, los que luchan por una educación de calidad, equitativa y justa, lo mismo que los malos?

La pregunta no crearía tanta polémica si habláramos por ejemplo de un futbolista, o de un piloto de fórmula uno, o análogamente de un directivo de cualquiera de las empresas del IBEX, la mayoría argumentaría que ellos producen beneficios, a sus respectivos club, escudería o empresa. Estamos en desacuerdo, pues si la educación y la cultura son a favor de toda la sociedad, de cualquier escuela, universidad, puede salir el próximo científico que cure radicalmente el cáncer, o un investigador que acabe con el problema del alzhéimer, o que los coches no funcionen con energía contaminante y parar así la destrucción del medio ambiente, etc. Todos esos alumnos, aportarían más beneficios a largo plazo a la sociedad que una liga, un campeonato de fórmula uno, o ser la primera empresa en el IBEX. Cada uno de esos investigadores, probablemente tendría un maestro que le alentara y que le guiara. Por lo tanto como sostienen Murillo et al. (2011:12) “la calidad y Justicia en Educación es, sin duda alguna, resultante del consenso social y por ende, aval de sus resultados y logros esperados. La falta de consenso y la ineficacia actual de los sistemas perjudican a los sectores más desaventajados y convierten la desigualdad en un problema de oportunidad individual más que un problema de ética y de justicia de la sociedad”. Habría que reflexionar con las palabras de Rogero, (2014:74) aunque no sea el mejor de los escenarios ni políticamente ni económicamente, “[...] el Estado, junto a sus instituciones, ha dejado de estar al servicio de todos sus ciudadanos y ha sido secuestrado para destruir lo colectivo. Ante esta situación, es

¹⁸⁹ Disponible en página de la UNESCO: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.

¹⁹⁰ Álvarez, P. (9 de noviembre de 2015). *Al profesor también hay que ponerle nota*. Diario el PAÍS. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2015/11/07/actualidad/1446925433_535207.html.

¹⁹¹ Marina, J.A. (2015). *Despertad al Diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás*. Barcelona. Ariel.

más necesario que nunca liberar la escuela pública para que vuelva a ser el espacio colectivo donde se desarrolla sin límites el derecho a la educación para todos”.

Es necesario por tanto un cambio, y donde puede empezar es en las aulas, no es necesario plantearse si hay que recompensar a los mejores, hay que buscar ser líderes en educación y si se consigue unos buenos docentes como así lo demostraron en distintas investigaciones el liderazgo transformacional del profesorado es beneficioso para alumnos y profesores, e incluso se puede entrenar para que esto sea posible (Dvir et al, 2002; Noland, 2005; Pounder, 2008; Bolkan y Gooboy, 2009). Y en su estudio Harvey et al. (2003) observaron que los alumnos mostraban respeto, confianza e interés por las materias, implicándose todo el grupo, es decir, tanto profesores como alumnos. Por ende, el liderazgo transformacional del profesorado universitario es necesario, sobre todo en la formación de maestros¹⁹².

5.3. Ética profesional y valores de los docentes

“La ética bien entendida no pretende en absoluto dogmatizar sobre el bien y el mal del que los seres humanos somos responsables, sino más bien elaborar y compartir algunas reflexiones racionalmente fundamentalmente fundamentadas que la tradición filosófica ha ido desgranando a lo largo de los siglos, con la esperanza que esas reflexiones tal vez puedan ayudar a las personas a aclarar sus propios pensamientos y a orientar su comportamiento de la mejor manera posible. Esto mismo es lo que hemos de hacer los profesores en cuanto a la educación de la moral de nuestros alumnos, incluso de los más pequeños: evitar la moralina y procurar que aprendan a pensar por sí mismos para que sean personas razonables, sensatas, capaces de hacerse responsables de sus actos, de sus vidas personales y del cuidado de la comunidad, tanto la comunidad local como, en la medida de lo posible, de la comunidad global a la que todos pertenecemos” (Martínez, 2010:23).

Se constata en la doctrina un acuerdo general a la hora de considerar que la educación en valores está estrechamente relacionada con las emociones, de tal suerte que desarrollar la inteligencia emocional sin principios éticos y morales podría tener consecuencias muy peligrosas (Jimena Quesada, 2000a; Esteban, 2001; Martínez, M. et al. 2002; Day, 2007; Bisquerra, 2010; García López, 2010; Crisol y Romero, 2014) por lo tanto, es primordial empezar además de transmitir conocimientos, trabajar desde el primer día de clase el concepto de convivencia, que afecta a todo el centro, *“muchos de los problemas de disciplina provienen de un deterioro moral de los individuos y de la pérdida del sentido ético en el comportamiento humano”* Mañú (2009:41).

¹⁹² Y parece que pasa de largo el tren de las oportunidades, en opinión de A. Bolívar, A. (2017:67.68) *“Tuvimos la más reciente oportunidad de hacerlo con motivo del establecimiento de la ESO: si debían impartirla el profesorado de Bachillerato o Magisterio elevado al nivel de Licenciatura. Se optó por la primera y se ha provocado, en parte, tanto el fracaso para el alumnado como el malestar para el profesorado. De haber optado por la segunda, como se demandaba, hubiéramos dado un paso agigantado para el cuerpo único de enseñantes, ampliando la carrera de Magisterio a cinco años. Esto ha provocado una doble crisis: graves problemas para la implementación de la apuesta comprensiva de la ESO, con un profesorado de identidad profesional disciplinar; y en las vidas profesionales de dicho profesorado, sentido como un proceso de reconversión profesional, lo que está en la base de la crisis de identidad profesional”.*

Todo profesional, tiene derechos y obligaciones en el desempeño de su trabajo, ocurre lo mismo con los profesionales que se dedican a la docencia, y como profesionales que son, saben lo que está bien y lo que está mal, dentro de sus creencias y propios valores. A continuación, detallamos algunos principios recogidos en el código deontológico de la profesión docente y sus compromisos y deberes.

PRINCIPIOS DE ACTUACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE¹⁹³	
<p>1) Dado el proceso de desarrollo personal en que se encuentran los destinatarios de la acción educativa, los docentes tienen la responsabilidad de prestar una atención permanente a la influencia de sus acciones sobre los educandos, por cuanto suelen servir de pautas de conducta. Ello implica guiarse por los principios de responsabilidad y ejemplaridad en su actuación.</p> <p>2) Igualmente, dado que los valores cívicos fundamentales de nuestra sociedad deben ser la justicia y la democracia, orientados al mantenimiento de una convivencia social armónica, el profesional de la docencia deberá regirse en todo por dichos criterios de actuación. Y para respetarlos, no perderá nunca de vista los principios de justicia, veracidad y objetividad en sus actuaciones.</p> <p>3) La infancia y la adolescencia son etapas decisivas en la formación de la personalidad. Y para que este desarrollo alcance libremente su techo, es preciso que los docentes se guíen por el principio del respeto y la empatía, como condición para propiciar los sentimientos de seguridad y autonomía en los educandos.</p> <p>4) La convivencia escolar es un excelente aprendizaje para la convivencia social, por lo que los docentes cultivarán los principios de solidaridad y responsabilidad social, con vistas a la formación de ciudadanos activos y responsables.</p>	<p>5) Con el fin de formar ciudadanos autónomos, maduros y con criterio propio, es necesario que el profesional docente ponga todo su empeño en el desarrollo del espíritu crítico propio y de sus alumnos, de modo que aprendan a valorar, juzgar y sopesar la veracidad, alcance e importancia de cuanta información reciban a través de distintos medios.</p> <p>6) Con el fin de formar ciudadanos autónomos, maduros y con criterio propio, es necesario que el profesional docente ponga todo su empeño en el desarrollo del espíritu crítico propio y de sus alumnos, de modo que aprendan a valorar, juzgar y sopesar la veracidad, alcance e importancia de cuanta información reciban a través de distintos medios.</p> <p>7) Sin perjuicio de la legítima compensación que el docente tiene derecho a recibir por el trabajo que realiza, su actuación se regirá por el principio del desinterés.</p> <p>8) Dado el cambio continuo al que está sometida la labor de la docencia, así como el marco institucional y social en que se desarrolla, el docente debe adoptar como guía de conducta el principio de formación permanente que le permitirá responder del mejor modo a los desafíos que continuamente se le plantean.</p>

Tabla: 5.9. Elaboración propia. Principios de actuación de la profesión docente.

¹⁹³ Consultado el 16 de octubre de 2015. Disponible en: <http://www.consejogeneralcdl.es/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente/>.

Coincide con la tesis que sostiene que «educar es humanizar» el profesor J. M. Esteve (2009:27) *“llevo muchos años defendiendo la idea de que la clave del éxito en la profesión docente consiste en saber ser maestros de humanidad. En entender a nuestros alumnos como los hombres y mujeres que son, en ser capaces de mirarles a los ojos, reconocer su propia libertad, y, a través de nuestras clases, ayudarles a entender el mundo que los rodea como el primer paso para entenderse un poco mejor a sí mismos. Ayudarles a tomar la vida en sus manos y a vivirla desde esa rica herencia de cultura, de sensibilidad y de inteligencia sin las cuales la vida humana se deprecia”*.

Los principios anteriores se concretaron en el Código Deontológico de la Profesión docente aprobado en 2010¹⁹⁴ que regula los compromisos y deberes con respecto al alumno; las familias y tutores de los estudiantes; de las instituciones educativas; en relación con los pares; la profesión y por último en relación con la sociedad que literalmente son los siguientes:

1) Compromisos y deberes en relación con el alumnado

- ⇒ Contribuir activamente al ejercicio efectivo del principio constitucional del derecho a la educación por parte del alumnado.
- ⇒ Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo.
- ⇒ Atender adecuadamente a la diversidad de circunstancias y situaciones personales del alumnado, ofreciendo a todos la posibilidad de desarrollar sus capacidades y profundizar su formación en los distintos campos del saber.
- ⇒ No adoctrinar al alumnado, fomentando el desarrollo del juicio crítico y ecuánime sobre la realidad y sobre sí mismos y promoviendo la búsqueda de la verdad como principio rector del saber.
- ⇒ Atender y encauzar adecuadamente las reclamaciones legítimas del alumnado en el ejercicio de la docencia y de la función tutorial.
- ⇒ Promover la formación integral del alumnado a través de una atención personalizada y una relación de confianza que contribuya a fomentar la autoestima, la voluntad de superación y el desarrollo de las capacidades personales.
- ⇒ Proporcionar al alumnado un sistema estructurado de conocimientos y habilidades que le permita avanzar en su desarrollo personal, dar respuesta adecuada a las nuevas situaciones que se le planteen y acceder en las mejores circunstancias posibles a la vida adulta y a una ciudadanía activa.

¹⁹⁴ Aprobado por el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en su sesión 6 de noviembre de 2010. Consultado el 16 de octubre de 2015. Disponible en: <http://www.consejogeneralccl.es/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente/>.

- ⇒ Adoptar todas las medidas precisas para salvaguardar la libertad, la dignidad y la seguridad física, psicológica y emocional del alumnado.
- ⇒ Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales del alumnado de que se disponga en el ejercicio profesional de la docencia.

2) Compromisos y deberes en relación con las familias y los tutores del alumnado

- ⇒ Respetar los derechos de las familias y los tutores en relación con la educación de sus hijos, armonizándolos con el ejercicio de la autoridad docente y con el cumplimiento de los proyectos educativos adoptados.
- ⇒ Proporcionar a las familias y los tutores la información necesaria acerca de los proyectos educativos del centro, la programación docente y los criterios de evaluación establecidos en el ámbito que corresponda.
- ⇒ Respetar la confidencialidad de las informaciones proporcionada en el ejercicio de sus funciones por parte de las familias o tutores.
- ⇒ Favorecer la cooperación entre las familias y el profesorado, compartiendo la responsabilidad educativa en los temas que afecten a ambas partes y propiciando una relación de confianza que promueva la participación a través de los correspondientes órganos y asociaciones.
- ⇒ Proporcionar a las familias y los tutores información acerca del proceso educativo de sus hijos, el grado de consecución de los objetivos propuestos y las eventuales dificultades que se detecten, así como la orientación adecuada a dichas circunstancias.

3) Compromisos y deberes en relación con la institución educativa

- ⇒ Mostrar el máximo respeto al proyecto educativo del centro sin perjuicio del ejercicio del derecho constitucional a la libertad de cátedra.
- ⇒ Favorecer la convivencia en los centros educativos, contribuyendo a mantener un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, utilizando los cauces apropiados para resolver los conflictos que puedan surgir y evitando cualquier tipo de violencia física o psíquica.
- ⇒ Velar por el buen estado de mantenimiento y limpieza de materiales e instalaciones, inculcando en los alumnos el respeto a los bienes comunes y públicos.
- ⇒ Colaborar con la institución y con las autoridades educativas en cuantas consultas e informaciones se realicen para un mejor ordenamiento de la tarea educativa.
- ⇒ Respetar y hacer respetar las normas de funcionamiento del centro y colaborar en todo momento con sus órganos de gobierno, los departamentos didácticos, los servicios de orientación psicopedagógica, las tutorías y cualesquiera otros servicios de la institución.

- ⇒ Ejercer con dedicación las responsabilidades directivas o de otro tipo que se desempeñen, manteniendo canales abiertos de consulta y debate en el centro y actuando como modelo de conducta ante los compañeros.
- ⇒ Velar en toda circunstancia por el prestigio de la institución en que se trabaja, contribuyendo activamente a la mejora de su calidad.

4) Compromisos y deberes en relación con los compañeros

- ⇒ Aportar los propios conocimientos, capacidades y aptitudes con el fin de crear un clima de confianza que potencie el buen trabajo en equipo.
- ⇒ Respetar el ejercicio profesional de los compañeros de profesión, sin interferir en su trabajo ni en su relación con el alumnado, las familias y los tutores.
- ⇒ Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales de los compañeros de que se disponga en el ejercicio de cargos de responsabilidad.
- ⇒ Colaborar lealmente con los compañeros y con el personal que participa en la educación para asegurar una actuación colectiva coordinada que redunde en beneficio del alumnado y del cumplimiento de los objetivos educativos de la institución.
- ⇒ Mostrar el debido respeto a sus opiniones y utilizando las vías establecidas para manifestar la disconformidad con su actuación.

5) Compromisos y deberes en relación con la profesión

- ⇒ Desarrollar con profesionalidad la enseñanza en el ámbito docente que corresponda, actuando con autonomía y atendiendo a las necesidades de desarrollo del alumnado, a la normativa establecida y a los proyectos educativos del centro en que se desempeña la tarea docente.
- ⇒ Asumir la responsabilidad propia en aquellos ámbitos de actuación que son competencia profesional de los docentes.
- ⇒ Contribuir a la dignificación social de la profesión docente y defender y hacer respetar los derechos que le corresponde.
- ⇒ Desarrollar un ejercicio profesional que demuestre unos altos niveles de competencia, un buen dominio de la especialidad y una conducta adecuada a los principios constitucionales que constituyen el fundamento de la convivencia ciudadana.
- ⇒ Asumir la obligación de la formación permanente, dado el avance constante de la ciencia, de las nuevas tecnologías y de la realidad social.
- ⇒ Contribuir al progreso de la profesión a través de la actualización didáctica y científica, el perfeccionamiento profesional, la investigación y la innovación educativa.

6) Compromisos y deberes en relación con la sociedad

- ⇒ Asumir y cumplir los deberes de ciudadanía, actuando con lealtad a la sociedad y a las instituciones, en el marco de la Constitución Española y la normativa vigente.
- ⇒ Promover una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía y el logro de una convivencia basada en la igualdad de derechos, la ausencia de discriminación, la libertad personal, la justicia y el pluralismo.
- ⇒ Colaborar activamente en la dinamización de la vida sociocultural de su entorno.
- ⇒ Desarrollar una actuación docente acorde con los valores que afectan a la convivencia en sociedad, tales como libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto y sentido crítico.
- ⇒ Contribuir al desarrollo del espíritu crítico y de actitudes reflexivas y comprometidas con la mejora de las condiciones en que se desenvuelve la vida social y la relación sostenible con el entorno.

Diferentes Éticas del Profesorado	
Reconocimiento y compromiso con el derecho a la educación	El reconocimiento y la valoración del derecho de todas las personas a una buena educación constituyen la base y el marco fundacional de valores, convicciones, ideas, políticas y prácticas de naturaleza eminentemente ética.
Conciencia social y crítica educativa	Tiene que extenderse hasta la comprensión y la vivencia de la profesión como la prestación de un servicio a la comunidad, a la sociedad.
Cuidado y personalización educativa.	La contribución del docente es decisiva para hacer posible un clima que facilite los aprendizajes cognitivos y personales y también para vivir la vida democrática en el laboratorio social de centros y aulas.
Formación y desarrollo profesional	Por principios éticos, y también en orden a superar la cultura extendida del lamento, el desarrollo profesional docente tiene que plantearse con mucha mayor claridad dentro de la esfera de los deberes ineludibles.
Implicación y compromiso con la comunidad	Una profesión docente ética ha de hacer sus propias tareas para no bajar la guardia sobre las amenazas a sus derechos, pero no sería moral si descuidara hacer otro tanto en todo lo que concierne a sus deberes.

Tabla: 5.10. Elaboración propia a partir de Escudero Muñoz (2011). Diferentes éticas del profesorado.

Para dar respuesta a todos estos objetivos Crisol y Romero (2014:33) opinan que hay que tener *“una identidad ética profesional, es esencial, ya que como los docentes de una manera u otra influyen de forma directa sobre sus estudiantes. Debemos actuar de forma efectiva y crítica para que dicha influencia sea lo más positiva posible. Nuestra labor debe estar encaminada al “otro” de manera activa”*.

No se puede dejar de insistir que uno de los fines de la educación, debe ser además que los maestros y profesores enseñen conocimientos, que sean transmisores de valores que permitan construir una sociedad con «valores extraordinarios» para Escudero Muñoz (2011:98) *“la ética social y educativa crítica, posiblemente, tiene que extenderse hasta la comprensión y la vivencia de la profesión como la prestación de un servicio a la comunidad, a la sociedad”*. Ciertamente, hay que conseguir desarrollar acciones que conlleve la enseñanza de derechos humanos desde las etapas educativas más tempranas y que forme parte del «ADN» de todos y cada uno de nosotros.

Llegados a este punto, tienen sentido las palabras de A. Rodríguez Marcos (1999:11) *“[...]dirigir la globalización y canalizar la información y los avances científicos y técnicos hacia un nuevo orden de crecimiento, justicia y libertad, que no excluya a nadie, que respete la diversidad y libre a la humanidad de la opresión y la pobreza, no es sólo una cuestión de estructuras económicas, políticas y socioculturales, sino que comporta así mismo un compromiso ético por parte de todos, que la educación puede y debe favorecer, promoviendo en los educandos, ya desde los niveles básicos de los sistemas educativos de los diversos países, los valores y actitudes de la reflexión y la flexibilidad de pensamiento, el espíritu crítico, la justicia, la paz, el respeto por el ser humano, el medio ambiente y la vida en todas sus manifestaciones...”*.

Nadie duda que en nuestro sistema educativo¹⁹⁵ debe potenciarse la educación en derechos humanos y valores democráticos, siendo necesario que se interioricen dichos derechos tanto internacionales, nacionales y locales desde la infancia, enseñar los derechos y deberes de vivir en sociedad, no en una charla esporádica cuando se acerca el «día de la Constitución» al contrario, empleando todos los instrumentos humanos y materiales que ofrecen los centros educativos, hay que garantizar los derechos sociales reforzando las sinergias positivas¹⁹⁶ desde todas las instituciones. En efecto, la demanda de tener profesionales de la educación con unos

¹⁹⁵ *“la opinión pública, por propio convencimiento, y además alentada por grupos de presión y comunicación diversos, suele criticar la educación en España basándose en generalidades y pocas veces en estudios objetivos. [...] Sucede que en esa crítica priman los detalles meramente «turísticos» del asunto, habitualmente asociados a ataques entre partidos políticos a cuenta de la religión o el gasto medio por alumno. Las cifras de fracaso son lo que son y ofrecen un panorama incuestionable y aterrador. En este ambiente de metas pendientes algunos nos dedicamos a denunciar el sinsentido que supone hablar de «educar» a los más pequeños sin tratar como temas troncales muchas claves de su formación humana, que son tan importantes como las matemáticas o la lengua”* Belda (2015:181 y 182).

¹⁹⁶ *“la crisis económica actual ha acentuado la clara percepción según la cual los tres pilares del Consejo de Europa (democracia, Estado de Derecho y derechos humanos) deben insoslayablemente leerse en clave social (democracia social, Estado social y derechos sociales). Desde esta óptica, la vulnerabilidad de los instrumentos jurídicos de derechos sociales comporta la vulnerabilidad de los instrumentos jurídicos de derechos civiles y políticos: en algunos países está adquiriendo lamentablemente más visibilidad la legislación restrictiva sobre derechos civiles (manifestación, etc.) que la legislación impregnada de austeridad y recortes sociales, dado que las restricciones a los derechos cívico-político pretenden acallar las protestas ciudadanas frente a las regresiones sociales (léase el informe de la visita realizada a España, entre el 3 y 7 de junio de 2013, del Comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa [CommDH (2013) 18], de fecha 8 de octubre de 2013)”* (Jimena Quesada, 2014:189).

valores como la responsabilidad, el esfuerzo, compromiso con su profesión, con sus alumnos y sus compañeros. Si le agregamos con otros que son inherentes a su persona como la honestidad, la integridad, la empatía, tolerancia y el respeto hacia las diferencias junto a la capacidad de tomar decisiones en los momentos conflictivos que existan en su aula. Es decir, profesionales comprometidos con su docencia, que además de ofrecer una enseñanza de calidad, se convierte sea consciente o no en un modelo y referente para los alumnos.

5.4. Estándares para la evaluación docente al servicio de una educación de calidad

“Un sistema de evaluación debe hacer algo más que garantizar la presencia de capacidades y conocimientos básicos; debe alentar a los profesionales a desarrollar sus capacidades al máximo” (Bacharach, Conley y Shedd, 1997:193).

Los estándares para la evaluación del profesorado siguen la pauta del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2001) están agrupados en cuatro categorías: los estándares *de propiedad* que requieren que se lleven a cabo legal, éticamente y con respeto hacia los profesores; los estándares *de utilidad* que están pensados para la información; estándares *de viabilidad* que sean fáciles de aplicar, eficientes, recursos adecuados y viables; y por último, los estándares *de precisión* para que la información y las conclusiones sean precisas.

ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO		
PROPIEDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación hacia el servicio - Orientaciones formales de evaluación - Conflicto de intereses 	<ul style="list-style-type: none"> - Acceso a los informes de evaluación del personal - Interacciones con los evaluados
UTILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación constructiva - Usos definidos - Credibilidad del evaluador 	<ul style="list-style-type: none"> - Informes funcionales - Seguimiento e impacto
VIABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos prácticos - Viabilidad política 	<ul style="list-style-type: none"> - Viabilidad fiscal
PRECISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de funciones - Entorno de trabajo - Documentación de procedimientos - Medición válida 	<ul style="list-style-type: none"> - Medición fiable - Control sistemático de los datos - Control del sesgo - Seguimiento de los sistemas de evaluación

Tabla: 5.11. Elaboración propia. Estándares de evaluación del profesorado.

Desde esta perspectiva, son particularmente certeras las palabras de Darling-Hammond (2001:314) *“si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo. Unos estándares de enseñanza elevados y rigurosos constituyen la piedra angular de un sistema de control que concentre su atención en el aprendizaje de los alumnos”*. Como también opina Díaz Moreno (2016:86) *“hoy es más necesario que nunca fomentar en el alumnado la alfabetización científica, las capacidades de razonamiento, las competencias prácticas y una apreciación de los principios éticos, a fin de formar ciudadanos críticos”*.

En estas coordenadas, en julio de 2015 tuvo lugar en Oslo la Cumbre sobre Educación y Desarrollo, donde se apostó por la necesidad de destinar y aumentar las inversiones en la formación del profesorado. Estando incluido un objetivo concreto el número 4: *“se aumente sustancialmente la oferta de docentes calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo”* (UNESCO, 2015)¹⁹⁷. Es hora, de concienciarse del peso del docente, que ha tenido, tiene y tendrá y su influencia en la educación. Para ello es preciso que existan acuerdos internacionales que apuesten por ellos. *“A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas para el rendimiento de cuentas, tienen que aprender a hacer su trabajo de un modo diferente y a reconstruir la organización sobre otros modos diferentes de hacer el trabajo. Si el público y los políticos quieren incrementar la atención sobre la calidad académica y resultados, el quid pro quo es invertir en el conocimiento y las destrezas necesarias para producirlo”* (Elmore, 2003:12).

Para alcanzar todas las metas propuestas que den sentido a la evaluación del profesorado, los evaluadores deberán fijar los procedimientos y estándares adecuados. Según Boyd (1989) deben:

- Relacionarse con las habilidades de la enseñanza más relevantes.
- Ser lo más objetivos posible.
- Tener una clara y concisa comunicación con el profesor antes que dé comienzo la evaluación y se repase al finalizar.
- Estar ligada al desarrollo profesional del docente.

La mayoría de la literatura explorada específica que los estándares mínimos están estrechamente ligados a enfoques disciplinarios, además, de que detallan los niveles de rendimiento que se espera alcancen los profesores (Wise et al. 1984b; Bacharach, Conley y Shedd, 1997). Su objetivo se supone que es el acceso a los centros educativos a profesores incompetentes o que no cumplan unos estándares mínimos, en el bien entendido que basarse en ello solamente

¹⁹⁷ Se recomienda por su interés en este ámbito la consulta de la página de la UNESCO. Disponible en: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>.

arrojaría resultados desastrosos. No hay que olvidar que *“enseñar exige maestría, competencia y tacto pedagógico. La organización de situaciones de aprendizaje, el progreso de los estudiantes o la planificación de dispositivos de diferenciación pedagógica son tareas muy complejas. Enseñar sólo es fácil para quien nunca entró en clase”* Novoa (2011:58). El profesor J. M. Esteve, (2009: 27) afirma *“que la profesión docente es una profesión de valores. En ella predomina la ética del esfuerzo sobre la ética del dominio o la posesión. A mí me gusta decir que la nuestra es una profesión humilde, porque siempre consiste en estar al servicio de nuestros alumnos, cada año, de los que tenemos ahora en el aula, con el nivel que tienen, con sus limitaciones, con su ignorancia –por eso vienen, para llegar al saber–, con su mala educación –por eso vienen, para ser educados–, con sus despistes y sus visiones caóticas –por eso vienen, para que los orientemos”*.

Sabemos que la evaluación docente se ha basado durante muchos años en el proceso-producto, este método tradicional de la valoración del profesor da pie a la mayor parte de los trabajos teóricos que están contruidos y basados en dos extremos, uno negativo en el que la evaluación se utilizaría como sanción, represión, control y el otro extremo positivo que se asienta en las bases de la mejora, el progreso y la adaptación (Zabala, 1990).

El profesorado puede ser evaluado por su capacidad para crear aprendizajes, la preparación de las clases, los recursos tanto materiales como humanos que emplea en las mismas, el liderazgo que ejerce entre sus alumnos, compañeros, director, padres, colaboradores, etc., su compromiso con el centro, su interés por la innovación y la investigación, los objetivos y metas propuestas. En definitiva, su responsabilidad, dedicación y profesionalidad. Es evidente como aportó en su día Cronbach (1980) que no se trata de averiguar la bondad de una prestación sino de cómo el servicio puede mejorar. Por ello, y como apuntan Crisol y Romero (2014:32): *“la universidad debe dirigirse hacia la formación de nuevos profesionales y, para ello, debe generar profesionales integrados en comunidades convencionales pero capaces de resolver nuevos problemas y nuevos retos de manera creativa e innovadora”*.

En una inacabable polémica se analizan las ventajas o inconvenientes de la evaluación docente. Pero lo que no suele fallar es la primera impresión que tienen los alumnos a la entrada en clase de su profesor, muchos incluso tienen ya concepciones previas de cómo es por medio de la indagación de otros compañeros de otros cursos, hermanos, etc. Esa opinión o permanece o cambia a lo largo del curso; a los alumnos, lo que más les importa es si los exámenes son difíciles, se suspende o aprueba con facilidad y si son amenas las clases. En general, todos estamos de acuerdo que la sociedad actual está en un continuo cambio, por eso se necesitan más que nunca maestros y profesores que sean muy competentes, que tengan una buena formación y además, que estén llenos de motivación, para ello, precisan tener una carrera profesional con unas buenas condiciones laborales y estabilidad. Pero debemos señalar que a la evaluación del docente no se le destinan los recursos necesarios, ya sean humanos, de organización, medios materiales, tecnológicos, económicos, etc.

Evaluar la actuación docente es un indicio de garantía para proporcionar calidad al sistema educativo, si bien, expone Stake (2006) que podemos nacer siendo evaluadores, pero no buenos evaluadores y en eso debemos comprometernos y esforzarnos para conseguirlo. Asimismo, un proceso de evaluación eficaz debe abordar más de un propósito y ser flexible para reajustarlo sobre todo a los aprendizajes de los alumnos. *“Y para ello, nada mejor que entender cabalmente qué significa “el derecho a aprender” de nuestros estudiantes, como un principio orientador en la formación de los docentes. Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en nuestros estudiantes, comprometida con la innovación y la actualización. Que supere el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas, y que facilite el aprendizaje flexible e informal”* (Marcelo, 2011:52).

Lo importante no es si se está poniendo en práctica un modelo que tiene el énfasis en la mejora de la escuela, en el desarrollo profesional o en la responsabilidad, etc., ninguno de estos modelos sería eficaz por sí mismo, ya que, un proceso de evaluación es eficaz en la medida que se flexibiliza para acomodarse a cada uno de los propósitos, Iwanicki (1997); o tal y como indicaban Medley, Coker y Soar (1984), la enseñanza y sus efectos se pueden mejorar por tres vías: Mejorando al profesor; mejorando la situación y utilizando los dos anteriores de forma eficaz.

En el siguiente cuadro se recoge la opinión de los autores especializados, (de Miguel; Mateo et al., 1995; Natriello, 1997; Ferreres y González Soto, 2006, etc).

FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO		
FINES FORMATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar necesidades - Perfeccionamiento del profesorado - Elección de tareas y materias 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional - Proyectos de innovación educativa - Mejora de la calidad de enseñanza
FINES SUMATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción profesional - Revisión salarial - Distinciones y sanciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Dotación de medios - Control del profesorado

Tabla: 5.12. Elaboración propia. Finalidades de la evaluación del profesorado.

Así, Peterson (1997:235) advierte que *“hasta que no tengan lugar mejoras significativas, la evaluación del profesorado seguirá siendo algo que se hace a los profesores en vez de ser algo hecho por los profesores”*. Se pueden especificar algunos de los fines que conlleva la evaluación del profesorado y que se podía delimitar en dos grandes bloques por una parte, la intención que se tiene a la hora que se utilizaran los datos para la mejora de la actuación del profesor dentro del centro con fines formativos, o por otra parte, como indicador para la toma de decisiones con fines sumativos Mateo et al. (1995,1996).

Sintetizando, y después de revisar la amplia literatura, algunos de los conceptos claves serían: es esencial conocer los usos de la evaluación y qué se va hacer con ella, además, de sus propósitos, efectos, aspectos, normas. Que debe servir para el desarrollo profesional, pero siendo conscientes de lo que se hace mal y de lo que se hace bien. Que se necesita tener claras las necesidades y sus efectos. Que puede tener una finalidad sumativa que aporte datos para que se puedan aportar juicios de valor con el propósito de poder certificar los logros de los objetivos pretendidos dándose la mano con la evaluación final. Por supuesto, tendrá finalidad formativa, y, el proceso estará orientado a dar información continua de los progresos para mejorarlo y adaptarlo al sumario continuo de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, enfocada al desarrollo profesional para el crecimiento personal y mejora de su práctica. Que la autoevaluación y metaevaluación sea garantía de responsabilidad y profesionalización. Ciertamente, la mayoría de las organizaciones no sólo las educativas utilizan la palabra evaluación como algo que se lleva a cabo asiduamente, cuando la realidad es que es una actividad que habitualmente se utiliza cuando existen presiones, auditorías o algún proyecto determinado. Por eso, entre todos se debe crear una cultura evaluativa. *“Para que una norma sea justa, todo el mundo que la aplica debe tener la oportunidad de ser considerado con una voz eficaz y debe tener la posibilidad de estar de acuerdo con ella sin coacción”* Young (1990:125).

El centro educativo debe involucrarse al cien por cien con sus profesores en la evaluación de éstos. De la misma forma, cómo se impliquen los equipos directivos y ejerzan su liderazgo es efectivo ya que, los profesores son evaluados generalmente por sus directores de centro, además, de hacer de nexo entre los inspectores o evaluadores expertos, que generalmente son externos. Zabalda y Zabalda (2012:30) Citando a Ll. del Carmen y X. Besalú¹⁹⁸ *“la tarea de los docentes tiene dos ejes de referencia claros. Uno es la selección cultural de cada sociedad, controlada por los poderes fácticos, cree que es necesaria para poder vivir e insertarse con plenitud en la sociedad y que se concreta en el currículo oficial. El otro son los niños y jóvenes que le son confiados para que se vayan desarrollando bajo la guía de un experto y aprendan aquellas cosas esenciales para vivir y progresar, trabajar, ser felices y libres en el trozo de mundo y en el momento histórico que les ha tocado vivir”*. De otra parte, todos los protagonistas implicados en la evaluación son relevantes y necesarios para llevar a cabo su ejecución. Es decir, una buena predisposición a la misma, desde los encargados de la conducción de la misma como por ejemplo, los supervisores de departamento. Así, como la colaboración de los profesores, los alumnos e incluso las familias. Que por un lado, determinarán o ayudarán a la hora de evaluar las capacidades docentes. Y por otro lado, valorar si las metas son las del crecimiento y desarrollo profesional docente. Por lo demás, los maestros y profesores que realmente desean mejorar su enseñanza colaboran y están impacientes por saber cómo otros pares o los propios estudiantes les ven a ellos, como profesionales, en todo caso, nunca se deben facilitar durante el proceso de la evaluación los resultados que se van obteniendo (Boyd, 1989).

¹⁹⁸ Del Carmen, Ll, y Besalú, X. (2009). Formar Mestres competents, una tasca difícil. El Punt. Pág. 27.

Otro motivo conflictivo en la evaluación del profesorado es el de la competencia no solamente monetaria, sino también la que se utiliza para promoción y que influye negativamente en la cooperación entre pares y en el desarrollo de su actividad; acaba repercutiendo en la labor docente, que con medios muy precarios e insuficientes debe tener ese «plus» de motivación para sacar sus objetivos adelante en muchas ocasiones. Esto se evitaría con un modelo de evaluación que se ajustara a las necesidades del contexto, tanto del centro, como de los alumnos y del profesorado que se va evaluar. En este panorama, Eisner (2002), comenta que en los Estados Unidos alrededor del 50% de quienes ejercen la profesión docente renuncian al cabo de cinco años. Y sólo la mitad de éstos vuelve a lo largo de su vida a ejercer de nuevo en ella. Estos datos son alarmantes y de acuerdo con la opinión del investigador Eisner, parte de culpa de este desgaste es la falta de oportunidades que tienen los profesores en su labor diaria, ya que ésta es demasiado restrictiva.

Patton (1997) definió en forma de decálogo los temores principales de los docentes frente a la evaluación que en su literalidad son:

1. Temor a que se le asignen mayores responsabilidades, pero sin darle más control y recursos.
2. Temor a ser culpado; que la evaluación sea utilizada de forma punitiva.
3. Temor a ser avergonzado, que resalten las debilidades y se hagan visibles los fracasos; temor a que los investigadores puedan hacer que el interesado aparezca ridiculizado.
4. Temor a la competencia a través de las comparaciones.
5. Temor a que la evaluación no sea justa, como que se apliquen criterios poco idóneos o se hagan juicios fuera de contexto.
6. Temor a la inseguridad, qué será incluido, lo que se descubrirá y cómo se van a utilizar los resultados.
7. Temor a no ser escuchado: la manera en que se impone, ordena o exige sin consultar al profesor; a la arrogancia del evaluador.
8. Temor derivado de malas experiencias anteriores, usos indebidos, informes no pertinentes, asuntos importantes no tenidos en cuenta.
9. Temor a que el riesgo sea excesivo: empleo, carrera profesional, supervivencia del programa, recursos, reputación.
10. Temor a lo político: con respecto al cinismo de los dirigentes que dicen que “esta vez la cosa será diferente.

Las preocupaciones de los docentes según Boyd (1989), sobre todo en los de mayor experiencia ya que, éstos argumentan que no suelen ser productivas basándose en lo siguiente:

- 1) No tienen unos buenos criterios de entrada la evaluación como en otras profesiones como la de los abogados, doctores, ingenieros, etc., y eso conduce a la desconfianza del proceso de la evaluación y a preguntarse la validez de los resultados que produce.

- 2) Los evaluadores no le dedican el suficiente tiempo a la misma.
- 3) Se quejan de que el director, o quienquiera que sea el conductor de la evaluación, no recopila la información con calidad y no proporcionan la retroalimentación para que sea útil.
- 4) Hay demasiada distancia temporal entre la primera evaluación que se pasa al docente y las sucesivas superior en la mayoría de los casos a tres años.
- 5) Los evaluadores no son buenos profesionales que tengan una preparación específica para ayudarlos a preparar y a planear una evaluación exitosa, y en la mayoría de las veces no han tenido experiencia en un aula.
- 6) Los criterios para las evaluaciones suelen ser a menudo subjetivos, vagos y contrarios y eso hace que la figura del evaluador sea poco creíble para realizar una evaluación eficaz.
- 7) Los resultados de las evaluaciones que no son utilizadas para el desarrollo adicional de los docentes no suelen servir ya que, para muchos de los profesores, el proceso de evaluación suele ser un callejón sin salida.

Los datos del Informe Talis de 2013 corroboran estas afirmaciones ya que, *“en España, los docentes reciben poco apoyo para su desarrollo profesional.*

- *Cuatro de cada cinco profesores están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se les dan facilidades o incentivos para que participen en actividades de desarrollo profesional (el promedio TALIS es del 48%).*
- *Un bajo porcentaje de docentes recibe tiempo programado para las actividades que tienen lugar durante sus horas de trabajo en el centro (23%), un complemento salarial para las actividades fuera de las horas de trabajo (2%) o apoyo no monetario (como docencia reducida, días de descanso o de permiso para realizar actividades de formación) para las actividades fuera de las horas de trabajo (6%) que les permitan fomentar su desarrollo profesional (los promedios TALIS son 54%, 8% y 14%, respectivamente).*
- *El desarrollo profesional relevante para el profesorado es relativamente raro.*
- *Aproximadamente dos de cada tres docentes (61%) están de acuerdo o muy de acuerdo en que no se ofrece desarrollo profesional relevante (el promedio TALIS es el 39%” (OCDE, 2014:1).¹⁹⁹*

Es por ello que, *“los responsables de la educación no deben seguir a ciegas las tendencias económicas, sociales o filosóficas. Tienen el deber de preguntarse, independientemente, si la educación que están dando es acertada, habida cuenta de todo el hombre, o si se prefiere en términos de valores más permanentemente humanos que los que pongan en boga las particulares presiones del momento [...] Por todas estas cosas, la tarea del educador es singularmente difícil. Forma él parte de la sociedad contemporánea y tiene un deber para con ella. Más no debe dejarse subyugar por ella. Ha de indagar cuáles son los valores de su*

¹⁹⁹ ESPAÑA– Nota PAÍS –Resultados de TALIS 2013. OCDE. (junio, 2014). Consultado el 22 de octubre de 2015. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis-2013-country-notespanishfinal.pdf?documentId=0901e72b819e1a85>.

sociedad, cuáles de entre ellos desea que la educación refuerce y cuáles quiere modificar o incluso combatir y rechazar” (Elvin, 1973:168). A la luz de lo anterior, debemos insistir en que debe ser más que nunca un objetivo básico, invertir en educación y enseñanza en derechos humanos y democráticos, formación tanto para el profesorado como para los estudiantes, ajustándose al artículo 27.2 de la CE complementados con el 10.1 y 10.2 CE, para dar una respuesta adecuada a las necesidades actuales.

No quiero llegar a pensar que la educación pueda llegar a convertirse en una situación semejante a la planteada por Savater (2016)²⁰⁰: *“siempre oí repetir que la enseñanza debe ser “crítica”. Nada de memoria, nada de llenar la cabeza de datos (¡se encuentran en Internet!), nada de que el maestro hable desde la tarima y los demás callen tomando apuntes, nada de asignaturas sin relación con la vida cotidiana (¿cómo las matemáticas, la historia o la gramática?) y nada de dar por hecho que uno sabe y los demás no. ¡Crítica ante todo! ¡El aprendizaje debe ser crítico, si me apuran más crítico que aprendizaje! ¿Qué es lo que hay que aprender? Pues aprender a aprender, a ser críticos con lo que pretenden enseñarnos. Cuando el maestro anticuado profiere como irrefutable cualquier tópico viejuno, v. gr. “París es la capital de Francia”, el alumno debe propinarle un certero “¡Eso lo dirás tú!”. Seguro que le desconcierta...”*.

A modo de conclusión, consideramos que se debe ampliar la visión expuesta con anterioridad pues, la evaluación de los docentes debe servir sobre todo, para la toma de decisiones y como consecuencia inmediata la mejora de la enseñanza en todos los rangos del ámbito educativo. Por ello, no debe estancarse en una mera aglomeración de datos; la información recogida tiene que ser interpretada, justificada, criticada y fundamentarla buscando los referentes que sean precisos para conseguir las finalidades que con ella se pretende, ha de ser consensuada y reflexiva respetando los valores morales y éticos. Sin ninguna duda, el docente es un agente de lo más valioso que está involucrado en los procesos de enseñanza / aprendizaje de sus alumnos, por lo tanto, su primordial cometido debe ser fomentar en el alumno las inquietudes precisas para que llegue a reflexionar e identificar sus propias necesidades en las diferentes tareas y actividades que conlleva el aprendizaje. El profesor se compromete a ser competente para identificar los riesgos, debe exteriorizar un talante positivo, estar convencido de que las estrategias seleccionadas para el aprendizaje de sus alumnos son viables usando la metodología adecuada y llevándola a la práctica. Debe estar siempre alerta y tener preparadas diferentes alternativas por si falla la que están empleando, dando en cada momento las orientaciones precisas y un feedback continuo en el aula. En definitiva, debe poseer conocimientos, valores, actitudes, habilidades y conocer las diferentes metodologías y técnicas para la práctica docente, además, de crear un clima favorable, en la que todos y cada uno de sus miembros se considere participe de su clase.

²⁰⁰ Savater, F. (14 de mayo de 2016). *¿Qué es lo que hay que aprender? Pues aprender a aprender, a ser críticos con lo que pretenden enseñarnos*. El PAÍS. Consultado el 15 de mayo de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/05/13/opinion/1463153165_802392.html.

6. EFICACIA DOCENTE Y ENSEÑANZA EFICAZ: HACIA UNA EVALUACIÓN MEJORATIVA DE LA ESCUELA

6.1. Eficacia docente frente a enseñanza eficaz: elementos para un debate sobre la mejora de la calidad de la docencia

6.2. Aportaciones de la doctrina española e iberoamericana a la evolución de la calidad de la docencia

6.3. Principios para una eficacia docente y enseñanza eficaz

6.3.1. Lecciones con objetivos claros

6.3.2. Lecciones estructuradas

6.3.3. Enseñanza interactiva

6.3.4. Atención a la diversidad funcional

6.3.5. Buena gestión del tiempo

6.3.6. Utilización de los recursos didácticos

6.3.7. Evaluación y retroalimentación continuas (alumno / docente)

6.3.8. Clima escolar y clima del aula

6.3.9. Altas expectativas

6.3.10. Implicación y compromiso docente

6. Eficacia docente y enseñanza eficaz: hacia una evaluación mejorativa de la escuela

“La investigación y la experiencia nos han evidenciado que los procesos que se desarrollan en el interior del aula se constituyen como el elemento que más incide en el desarrollo académico de los alumnos. De esta forma, según sean los principios y las prácticas pedagógicas implicadas, los comportamientos y las actitudes del docente, o la forma de gestionar al grupo, por poner algunos ejemplos, así serán los resultados de los estudiantes” (Murillo, 2006c:8).

Nuestra investigación se encuadra dentro del marco de la teoría «*Eficacia Docente y Enseñanza Eficaz*» queremos reunir ambos enfoques, porque entendemos y estamos convencidos que una, no se puede dar sin la otra, que son inequívocamente ambas complementarias y necesarias, asimismo, observando en los estudios centrados en éstas, que uno y otro conceptos han ido a su vez, evolucionando de la mano de la teorías de la eficacia escolar, mejora de la escuela y mejora de la eficacia escolar, sin desterrar las aportaciones que han contribuido con su «granito» de otras teorías ya en el olvido, pero que en su día fueron avanzadas, y han permitido el lugar que tiene la educación hoy (con sus puntos negros). Entendiéndose actualmente la eficacia escolar, no de forma restrictiva y partidista, sino a la que hace tanto referencia a los procesos de escuela como de aula (compromiso de la comunidad educativa, los procesos, dónde ir y cómo ir en la práctica, las acciones y respuestas de los profesores, cambio y cultura de mejora, valor agregado, etc.) (Reynolds *et. al.*, 1996; Stoll *et al.*, 1997 y Muñoz-Repiso y Murillo, 2003; Haigh, 2010; Murillo, 2016).

Podemos coincidir con uno de los precursores del movimiento de la escuela eficaz, al decir, que enseñar es un arte y a la vez una ciencia Gage (1978, 1984)²⁰¹. Concebimos que la labor del maestro y su eficacia es un recorrido para toda la vida y de acuerdo con Max Van Manen (2003), uno puede basarse en las teorías de la educación, pero no ser un buen pedagogo por ello, ya que, en cada momento que se enseña debe ser un acto reflexivo, sensible y una actividad creativa que haga salir a la luz el significado de la pedagogía. Lo esencial es poder enseñar y entrenar a los alumnos a que sean buenos ciudadanos cimentando valores de compromiso, de libertad, equidad y justicia social, de participación democrática, que sean competentes y capaces de ser autónomos en su aprendizaje y que formen pensamiento crítico para que puedan elegir, por ende, hay que enseñarles habilidades o destrezas de rango superior, etc. Dicho así, parece sencillo poner en marcha una teoría, la que nosotros defendemos, por ejemplo, pero no lo es, vamos a intentar fundamentar dicha teoría un poco mejor; discernir en ¿qué consiste enseñar y aprender? y en ¿qué consiste evaluar y ser evaluado?, etc. obviamente, sin dejar de tener

²⁰¹ Gage, N.L. (1978). The Scientific basis of the art of teaching. Nueva York: Teachers College Press. Gage, N. L. (1984). What do we know about teaching effectiveness? Phi Delta Kappan, 66, (2) 87-93.

presente que la educación es un Derecho Fundamental que debe protegerse y garantizar el cumplimiento del artículo 27 de la CE, y del resto de normativas nacionales e internacionales.

Por ello, cobran sentido las palabras del profesor J. Luis López González (2016)²⁰²: “*si no se contextualiza la formación básica de nuestra infancia y juventud en el marco de los principios y valores de nuestra Constitución estaremos asistiendo a una suerte de «estabulación» de nuestros jóvenes estudiantes*”. Además, argumenta que los objetivos más esenciales de esa formación y, con carácter aún más general, de toda la enseñanza básica impartida en España se podrían localizar concretamente en el art. 10.1 CE cuyo texto, merecería exhibirse en una placa a la entrada de los centros educativos. A su juicio, no ofrece dudas que «la formación de nuestros estudiantes debe estar adecuadamente contextualizada en el marco de nuestro Estado democrático». J. L. López González (2016) incide asimismo sobre lo importante que es el art. 10.1 CE en tanto puede afirmarse que suministra objetivos esencialísimos en la labor pedagógica de nuestros centros educativos con relación al concepto de ciudadanía. En este sentido, cabe cifrar en cinco los objetivos que deben alcanzarse en la enseñanza primaria y secundaria, en relación con el concepto de ciudadanía democrática:

- * La puesta en valor de la dignidad de la persona.
- * La eficacia, protección y garantía de los derechos inviolables de la persona.
- * El cumplimiento del ordenamiento jurídico.
- * El respeto a los derechos de los demás.
- * El logro de la paz social en el marco de un ordenamiento jurídico democrático cuyo sistema institucional debe conocerse para que cada ciudadano sea consciente de su responsabilidad en la construcción del mismo.

En la década de los 90 del siglo pasado, en España, sobre todo con la implantación de la LOGSE, empezó la confrontación entre los partidarios de la pedagogía²⁰³ y quienes se mostraban reticentes a darle prioridad frente al contenido material de las diferentes asignaturas que se enseñan, es decir, dos formas diferentes de entender la enseñanza y el aprendizaje.

Dichas diferencias siguen vigentes, prueba de ello, son las recientes publicaciones como la del profesor de Educación Secundaria A. Royo (2016)²⁰⁴, haciendo hincapié en que la relación entre el alumno y el profesor nunca puede ser horizontal porque el primero aprende y el segundo sabe. El autor se muestra crítico con la educación que antepone el sentido lúdico al esfuerzo que conlleva cualquier aprendizaje. Teniendo en cuenta lo importante que es también la educación emocional. La autoridad del profesor deriva directamente del respeto intelectual que se debe a quien sabe. «Al médico no le puede dar consejos quien no sabe medicina». Internet puede ser favorable para aprender, pero resulta peligroso para quien carece de fundamentos educativos

²⁰² Conferencia sobre régimen intelectual y ciudadanía, dictada por el Profesor J.L. López González en la Universidad Autónoma de Madrid. El 21 de enero de 2016, dentro del II Seminario Retos y Desafíos del Estado Español en el Siglo XXI.

²⁰³ Conocido como la “dictadura de los pedagogos”. Y haciendo mías las palabras de uno mis maestros, el Prof. J. L. López González, ello supone tanto como decir “la imposición de la forma sobre el fondo, del continente sobre el contenido”. En definitiva, si formalmente, tecnológicamente, se hace una buena presentación, carece de importancia si se dispone o no de los conocimientos precisos para contestar a las preguntas que se nos formulan”.

²⁰⁴ Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación. Por una enseñanza basada en el conocimiento*. Barcelona: Plataforma.

para discernir. O el enfoque del profesor R. Moreno Castillo (2016)²⁰⁵ afirmando que la pedagogía ha dejado a la «enseñanza en los huesos».

Por lo dicho anteriormente, si consultamos en primer lugar, lo que significa en el diccionario «aprender», «docente», «enseñar», «eficacia», «eficaz», «pedagogía» y «pedagogo» nos dice lo siguiente:

- ⇒ **Aprender:** “del latín «*apprehendĕre*». Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. Concebir algo por meras apariencias o poco fundamento. Fijar algo en la memoria. Enseñar, Transmitir unos conocimientos” (RAE)²⁰⁶.
- ⇒ **Docente:** “del latín «*docens, -entis; de docere ‘enseñar’*». Que enseña. Perteneciente o relativo a la enseñanza” (RAE)²⁰⁷.
- ⇒ **Enseñar:** “del latín «*insignāre - señalar*». Instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos. Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo. Indicar, dar señas de algo. Mostrar o exponer algo, para que sea visto y apreciado. Dejar aparecer, dejar ver algo involuntariamente. Acostumbrarse, habituarse a algo” (RAE)²⁰⁸.
- ⇒ **Eficacia:** “del latín «*efficacia*». Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera” (RAE)²⁰⁹.
- ⇒ **Eficaz:** “del latín «*efficax - ācis*». Que tiene eficacia” (RAE)²¹⁰.
- ⇒ **Pedagogía:** “del gr. *παιδαγωγία paidagōgía*. Ciencia que se ocupa de la educación y de la enseñanza. En general lo que enseña, y educa por doctrina y ejemplos” (RAE)²¹¹.
- ⇒ **Pedagogo:** “del latín. *paedagōgus*, y este del gr. *παιδαγωγός paidagōgós*. Persona que tiene como profesión educar a los niños. Persona versada en pedagogía o de grandes cualidades como maestro. En casa principales, persona que instruye y educa niños. Persona que anda siempre con otra, y la lleva a donde quiere o le dice lo que ha de hacer” (RAE)²¹².

Desterrando de estas definiciones las palabras «escarmiento; doctrinar; amaestrar» que recuerdan a la ya popular frase que Francisco de Goya²¹³ inmortalizó en un cuadro allá por

²⁰⁵ Moreno Castillo, R. (2016). La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza. Madrid: Pasos Perdidos

²⁰⁶ Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 22 de noviembre de 2015 en: <http://dle.rae.es/?w=Aprender&m=form&o=h>

²⁰⁷ Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 22 de noviembre de 2015 Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=docente&m=form&o=h>

²⁰⁸ Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 22 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=ense%C3%B1ar&m=form&o=h>.

²⁰⁹ Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 22 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=eficacia&m=form&o=h>.

²¹⁰ Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 22 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://dle.rae.es/?w=eficaz&m=form&o=h>.

²¹¹ Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 22 de noviembre de 2015. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=SHmDVXL>.

²¹² Diccionario de la Real Academia Española. Consultado el 22 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=SHox5OX>.

²¹³ El cuadro fue adquirido por el Gobierno de Aragón en marzo de 2008. Para saber más sobre este tema pueden visitar el documento: <http://www.aragonhoy.net/index.php/mod.noticias/mem.detalle/id.10458>.

1780-1785 «*la letra con sangre entra vs escena de escuela*» y que es incuestionable que fue una crítica a la educación restrictiva de la época y para nuestro parecer ilustra perfectamente el tipo de enseñanza que se ha llevado a cabo durante demasiado tiempo. En él, se puede observar cómo se azotaba a los niños en clase, por lo tanto dichos asertos en las definiciones anteriores, no los consideramos apropiados además de estar en contra de esa afirmación. El resto del vocabulario y los axiomas, de una forma u otra son empleados continuamente en diferentes contextos: las investigaciones, en las normativas, en el aula, docentes, etc., e interesante es la definición que hace de la pedagogía y pedagogo destacamos «grandes cualidades como maestro», es decir, y aunque sea arriesgado expresarlo un pedagogo es ante todo «maestro».

Si tenemos en cuenta el significado de cambio y equidad ya opinaba Friedrich Nietzsche (2011:50)²¹⁴ “*no puede hacerse un cambio de un modo honrado y conforme a derecho, si cada una de las partes no exige lo que cree que vale el objeto, considerando el trabajo que le ha costado conseguirlo, su rareza, el tiempo dedicado, etc., sin olvidar tampoco el valor moral que se atribuye*”. Es evidente, que ha pasado mucho tiempo, pero lo que no ha cambiado y sigue permaneciendo, son los maestros y sus alumnos.

Para Linda Darling-Hammond²¹⁵: “*la docencia es la piedra angular de todas las otras profesiones. Cualquiera que haya llegado a ser alguien en la vida, ha sido gracias a la presencia en su vida de algún profesor o maestro especial. Es esencial que la sociedad en general respete y apoye a los docentes, que les honre por sus esfuerzos y que les proporcione los conocimientos y las destrezas necesarias en su profesión. [...] Los docentes deben tener un entendimiento amplio del saber en general. Deben entender los procesos cognitivos de los jóvenes y los conocimientos que tienen para poder adaptar su docencia a sus necesidades. Deben establecer sus pautas educativas partiendo del qué y del cómo aprenden sus estudiantes*”. Efectivamente, la docencia en cualquier etapa educativa influye inequívocamente en los estudiantes, asimismo, como sus responsabilidades, su actitud y aptitudes. Un docente eficaz por ejemplo, para Anderson (1991:18) “*es aquel que con bastante consistencia logra objetivos enfocados sobre el aprendizaje de sus estudiantes, sea de forma directa o indirecta*”.

Entonces, ¿cómo se lleva a la práctica el logro de los objetivos en una enseñanza eficaz? ¿Qué factores determinan la eficacia docente y que criterios y variables son más adecuados? ¿Qué es más importante los procesos o los productos? Es decir, como tener en cuenta todos los factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos y que éstos se den mayoritariamente en el interior del aula forjando que se proporcione o no una enseñanza eficaz, pero igualmente, se debe estimar el contexto socio económico y familiar; la diversidad del grupo, la justicia social, la participación y el diálogo, etc.

²¹⁴ Nietzsche, F. (2011). *El caminante y su sombra*. Madrid: Edimat.

²¹⁵ Discurso de la profesora Linda Darling-Hammond en su investidura como doctora Honoris Causa por la Universidad de Alicante enero, 2012. Consultado el 3 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://web.ua.es/es/protocolo/documentos/eventos/honoris/darling-hammond-linda-2012/discurso-de-linda-darling-hammond-en-su-investidura-como-dhc-en-enero-2012.pdf>.

En el siguiente cuadro planteamos los criterios utilizados por la mayoría de los investigadores para definir el concepto de eficacia docente (variables de entrada, variables de proceso y variables de producto).

CRITERIOS DEFINIDORES DEL CONCEPTO DE EFICACIA DOCENTE		
VARIABLES DE ENTRADA	<ul style="list-style-type: none"> - Características del profesor (sexo, edad, rasgos de personalidad...) - Formación académica (titulación, perfeccionamiento, especialización...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades pedagógicas (Cualidades docentes, experiencia, etc...)
VARIABLES DE PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de la enseñanza (planificación de las clases, preparación...) - Conductas del profesor en clase (motivación, métodos de enseñanza...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Relación profesor-alumno (tutorías...) - Clima de clase - Procedimientos de Evaluación
VARIABLES DE PRODUCTO	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimiento de los alumnos (conocimientos, actitudes, habilidades...) - Desarrollo profesional del docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio e innovación en la institución educativa - Valoración de los procesos de enseñanza por la comunidad

Tabla: 6.1. Elaboración propia. Criterios utilizados para definir el concepto de eficacia docente.

En estas coordenadas y más allá, de las ventajas o de lo contrario de las teorías de la educación, y de todas sus reformas, incluso de sus innovaciones a lo largo de la historia que han ido surgiendo con más o menos fuerza. Ahora bien, es pertinente señalar que esto no significa que por muy en alza que esté alguna teoría, se efectúen necesariamente cambios de mejora y de eficacia en los sistemas educativos. A pesar de ello, lo que básicamente la eficacia docente y enseñanza eficaz aporta es que no solamente interesan las características personales y rasgos del profesor, sino que un docente eficaz debe poseer una serie de competencias y saber aplicarlas en cada momento. En este sentido, lo importante es el pleno desarrollo de sus alumnos, maximizando el tiempo que se dedica a la enseñanza y el aprendizaje.

Debo recordar que el docente tiene que estar predispuesto a una mejora y formación incesante; no siendo suficiente el cambio de su forma de enseñar y de aprender, pero obviamente hay que contar con los apoyos adecuados, porque, sin respaldos de todos los recursos humanos al alcance, es tal la exigencia del compromiso docente, tanto emocional como intelectual, que llega a ser agotador, y se fracasaría en los objetivos y propósitos programados (Blackmore, 1996, Hargreaves et al., 2001, Hargreaves y Fink, 2008).

En el presente, hay docentes que muestran interés y analizan objetivamente y científicamente el tipo de práctica y las actitudes que afectan a sus alumnos. Reconoce el Consejo de la Unión Europea (2014)²¹⁶ que *“la formación de los docentes debe considerarse parte integrante del objetivo -más amplio- de aumentar el atractivo y la **calidad de la profesión**. Para ello será necesario contar con una **selección adecuada**, medidas de contratación y retención, **una formación inicial eficaz** de los docentes, apoyo al inicio de la vida profesional, y un aprendizaje y desarrollo profesionales permanentes a lo largo de la misma, así como **retroalimentación pedagógica e incentivos para los docentes**”*.

Llegados a este punto, queremos hacer referencia por su gran importancia a algunas investigaciones, y sus representaciones, entre otras, el modelo implícito del Informe británico de Plowden (1967) coordinado por Briget Horatia Plowden, de gran influencia en el mundo educativo. El trabajo de Hopkins y Lagerweij (1997) que incorporaron las ideas de Voogt (1986)²¹⁷. La propuesta de mejora de la eficacia escolar de Hoeben (1999). Las realizadas por los investigadores españoles Muñoz-Repiso (2002) y Murillo (2003, 2005b) y el gráfico que representa la estimación del efecto socio-familiar en países desarrollados de Brunner y Elacqua (2004), entendiendo que es necesario introducirlos y centrarnos en ellos, por lo que han aportado en el avance educativo y su correlación con el marco teórico que estamos abordando en España e Iberoamérica. Sin embargo, señalando y adhiriéndonos a las palabras del profesor M. Fernández Enguita (2016:39) *“como suele suceder con estos informes, casi nadie los lee, pero todo el mundo habla de ellos, y lo que se extendió sobre éste fue que lo importante era la familia, no la escuela”*.

Ciertamente, la enseñanza eficaz y la eficacia docente están en concordancia con la línea de eficacia escolar, mejora de la escuela y los factores que las influyen: la innovación, el liderazgo de la dirección, apoyos internos y externos, currículo pedagogía, los miembros del equipo docente sus valores, los estudiantes y su contexto, la cultura del cambio, etc. además, y partiendo del litigado «Informe sobre igualdad de oportunidades en Educación» más conocido por el apellido de la dirección del mismo, el sociólogo James Coleman.

²¹⁶ Consejo de la Unión Europea (2014). *Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz*. Diario Oficial de la Unión Europea 14-6-2014. Consultado el 1 de marzo de 2016. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614\(05\)#nr3-C_2014183ES.01002201-E0003](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614(05)#nr3-C_2014183ES.01002201-E0003)

²¹⁷ Véase: Voogt, J.C. (1986) *Werken aan onderwijs verbering*. En A. Reints y J.C. Voogt (Eds.), *Naar beter onderwijs*. Tilburg: Uitgeverij Zwijssen.

En este contexto, ubicamos a EEUU en su lucha por erradicar la segregación²¹⁸ y por decretar derechos civiles que fueron aprobados por la Ley de Derechos Civiles de 1964²¹⁹. La investigación, fue encargada para comprobar en qué grado existía la discriminación en los centros educativos, donde acudían alumnos de diferentes razas y así, determinar sus rendimientos con los recursos que estaban ofertando las escuelas, en definitiva, entre los «inputs y output» y sus efectos en el grupo (peer group effects) sobre el beneficio académico. Su objetivo principal era nivelar la desigualdad educativa en los estudiantes de recursos socioeconómicos precarios, a lo que había que añadir la desigualdad racial de la época y los movimientos sociales. Es decir, lo que afecta la escuela en el rendimiento de los escolares y su relación con las otras teorías, los estudios de productividad escolar, eficacia docente, eficacia educativa, eficacia escolar, mejora de la eficacia escolar, y mejora de la escuela, etc., y por ende, lo que tienen en común diversos elementos y factores así, como los momentos responsables de la enseñanza eficaz: el profesor ideal, el comportamiento y la eficacia educativa. Preponderando que en todas ellas interesaba el rol del docente y la repercusión que tiene su enseñanza, es por ello, que tendremos que ir reseñándolas en los aspectos que concuerdan y en su conjunto, ya que, obviamente coinciden de una u otra forma con «los actores» de nuestro trabajo los maestros y profesores, los alumnos, etc.

En cualquier caso, lo que si se ha demostrado es que el «informe Coleman»²²⁰ ha dejado una herida abierta en las investigaciones educativas que sigue reinante, se reconoció en él, que el término de igualdad de oportunidades educativas es muy inestable y con el retroceso actual no solamente en la economía, también con temas culturales y religiosos, parece que seguirá siéndolo en el futuro. En España, por ejemplo en las últimas décadas, surgieron tanto en las capas altas de la sociedad, como en las bajas centros educativos tanto de «élites» como de «guetización» educativas, pero lo más alarmante para los expertos en la actualidad es, con la entrada en vigor de la LOMCE²²¹, y su planteamiento de la segregación por sexos, así, como el elevado número de centros privados financiados o subvencionados, por ejemplo, la repercusión que tendrá a corto, medio y largo plazo no solamente en el rendimiento académico de los alumnos, también en los propios docentes.

²¹⁸ Para saber más sobre cómo se mide la segregación actualmente, puede consultarse: Murillo, F. J. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (4), 33-60. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol14num4/art2.htm>.

²¹⁹ Ley de Derechos Civiles de 1964 de Estados Unidos. Se puede consultar y está disponible en: <http://www.justice.gov/crt/sus-derechos-segun-el-titulo-vi-de-la-ley-de-derechos-civiles-de-1964-title-vi-civil-rights-act>.

²²⁰ Coleman, J. (1968). *The Concept of Equality of Educational Opportunity*. *Harvard Educational Review*, 38 (1), 7-22; Coleman, J. (1975). What is Meant by An Equal Educational Opportunity? *Oxford Review of Education*, 1 (1), 27-29.

²²¹ “De acuerdo con el artículo 27, 1 y 2, la “educación de calidad” será aquella que garantice “el derecho a la educación” comprendida como “pleno desarrollo de la personalidad humana” como “respeto a los principios democráticos de convivencia” y como “respeto a los derechos y libertades fundamentales”. Resulta evidente que estos tres proyectos o programas educativos no se pueden reducir al instruccionismo intelectualista, tecnológico y tecnocrático, obligatorio y arbitrario, que propugna el neoliberalismo económico. Los tres programas o proyectos, que establece el artículo 27.2, implican: un paradigma ético como sistema de valores individuales, sociales, políticos, económicos, antropológicos y ecológicos; un paradigma teleológico como sistema de fines individuales, sociales, políticos, económicos, educativos y culturales; un paradigma curricular integrador e interdisciplinar coherente con ellos. Los tres constituyen la base del holismo educativo. *Los tres brillan por su ausencia en la LOMCE*” (Domínguez: 2017:44).

En ese sentido, plantea F. Andrés Rubia (2013:47), *“el problema de la segregación escolar afecta no solo a los alumnos y sus familias, también y especialmente a la eficacia y la equidad del sistema educativo, y sus graves consecuencias se reflejan por un lado en una organización escolar ineficiente, con una elevada proporción de alumnos que abandonan el sistema sin titular y consecuentemente con un incremento del número de jóvenes sin cualificar; y por otro en un descenso del bienestar colectivo, en la reducción de la cohesión social y en el ámbito económico, en la pérdida de productividad y de crecimiento”*. Las consecuencias de este tipo de decisiones, darán sus resultados a largo plazo ya que, en educación los posibles efectos tanto positivos como negativos no son valorados al instante.

Como respuesta al «informe Coleman» y sus conclusiones con respecto a «sí la escuela no importaba», se preguntaban: ¿para qué investigar en los centros? y en cierta forma, se paralizaron las investigaciones, no tenía sentido indagar en las escuelas (Bowles y Levin; Moynihan, 1968)²²². Surgen entonces movimientos que buscarían factores individuales que determinaran el rendimiento de los propios alumnos factores psicológicos, familiares y de contexto (ver p.e. Smith; Jencks et al.; Mayeske, 1972)²²³.

Asimismo, otros escépticos, repitieron la investigación de «Coleman» para tener datos claros y explicar los resultados, con una meta determinada ir buscando los errores que se hubieran podido cometer. En 1972 se divulgan los trabajos de Chris Jencks (1972) y sus colaboradores conocido como «la conjetura de Jencks», las investigaciones aparte de tener en cuenta todas las variables del «informe Coleman» llevaron a cabo un estudio de carácter longitudinal en más de un centenar de escuelas de secundaria, incorporando los datos de otras investigaciones menores. Los resultados finales proyectaron que no había diferencias entre los centros de ricos y pobres, o entre alumnos de bajas o altas capacidades por ende, la enseñanza recibida no repercutiría en los ingresos profesionales futuros. Según S.J. Ball (2001:98) en la década de los ochenta, las investigaciones se fueron complicando, cuando la variable principal con respecto a los análisis de las clases sociales, fueron sustituidas por la de raza, género, discapacidad, orientación sexual, desde las perspectivas tanto analíticas, como de relación entre la teoría y la práctica. *“Los estudios sobre raza y género no eran más que dos partes de una fragmentación más profunda de la sociología de la educación, que se produjo cuando algunos estudiosos empezaron a dirigir su atención hacia la industria de la reforma educativa, para terminar uniéndose a ella. [...] Otros investigadores se reinventaban ahora como feministas o antirracistas y, efectivamente, infundían a los estudios sobre educación nuevas teorías muy necesarias y tonificantes, otros empezaban a asumir identidades nuevas como «investigadores de la eficacia escolar» y «teóricos de la gestión»”*.

²²² Para consultar los resultados ver: Bowles, S. y Levin, H.M. (1968). The determinants of scholastic achievement an appraisal of some recent evidence. *Journal of human Resources*, 3, pp. 3-24.; Moynihan, D.P. (1968). On understanding poverty: Perspectives from the Social Sciencies. Nueva York: Basic Books.

²²³ Para saber más sobre estos estudios se pueden consultar los originales en: Jencks et al (1972) *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in América*. New York: Basic Books; Mayeske, G.W. et al (1972). *A study of our nation's schools*. Washington, D.C.: Us department, Health, Education, and Welfare; Smith, M. (1972). Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered. En F. Mosteller y D.P. Moynihan (Eds), *on equality if educational opportunity*. New York: Vintage Books.

Sin embargo, los rendimientos si estaban determinados por las circunstancias familiares de los alumnos. Pero su mayor hallazgo es que no se medían los aprendizajes de los alumnos sino las aptitudes.

En estas coordenadas y en línea con otras investigaciones y si por afinidad lo trasladamos a los informes actuales PISA por ejemplo, podemos contrastar que solamente se siguen haciendo evaluaciones diagnósticas en determinadas materias (matemáticas, ciencias y lengua, etc.) y continúa apreciándose el mismo «problema» con respecto a las aptitudes.

Para explicarlo Jeks propone el siguiente ejemplo: en la escuela se enseña tanto natación como literatura o historia y si se evaluara a los alumnos en natación, en estilo de braza por ejemplo, descubrirían una variable dependiente en los estudiantes que tienen piscina en su centro²²⁴. En efecto, y como indica el profesor Carabaña (2015:144) *“puede decirse que PISA ha replicado en la mayor parte de los países del mundo el hallazgo principal del Informe Coleman sobre la poca importancia de las diferencias entre escuelas”*.

Insistimos que es correcto tener en cuenta todos y cada uno de los factores que influyen en un centro, en un aula, en los alumnos, los profesores, la familia y el contexto en definitiva, en la sociedad, que repercute en una enseñanza eficaz y liderar una buena gestión dentro del aula por el docente, es incuestionable que repercute directamente en la eficacia docente.

En resumen, en todas las épocas, hay nuevas teorías que desplazan a las anteriores, y no sería menos el «informe Coleman» que es punto de partida de muchas investigaciones, incluso medio siglo después sigue siendo controvertido. Entonces, se diferenciaron dos reacciones al ser publicado, por una parte, los que dieron por válidos los resultados, sin tener en cuenta donde estaba ubicada la escuela, es decir el contexto (perspectiva individualista o psicológica). Por otra parte, los escépticos, que no daban veracidad a los resultados y empezaron investigaciones para encontrar los errores posibles en la metodología Murillo (2003a, 2005b).

Entre las conclusiones del estudio de Plowden Committee, (1967:35), sobresalía las diferencias encontradas dependiendo de los entornos familiares es decir, *“que las diferencias entre familias explican más de la variación de los niños que las diferencias entre escuelas”* Las variables consideradas se reducían básicamente a tres grupos (actitudes de los padres, circunstancias familiares y situación de la escuela). Su muestra englobaría a 3.000 alumnos, en 107 centros de todo el país. El estudio confirmó las del «informe Coleman» en concreto con los factores que relacionaban la actitud de las familias que influían en 58% de varianza en el rendimiento de los alumnos.

²²⁴ Ver: Jencks, C. et al. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books. Y Jencks C. y S. Mayer (1990). *The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighborhood*. En *Inner-City Poverty in the United States*. Laurence Lynn y Michael Mgeary (Eds) Washington D.C.: National Academy Press. pp. 111 - 186.

El informe Plowden²²⁵, publicado en 1967, fue afín al de «Coleman» pretendiendo demostrar si el rendimiento académico de los estudiantes a través de tres factores, los individuales, los familiares y los escolares e interesaría de base a la toma de decisiones de los gobernantes.

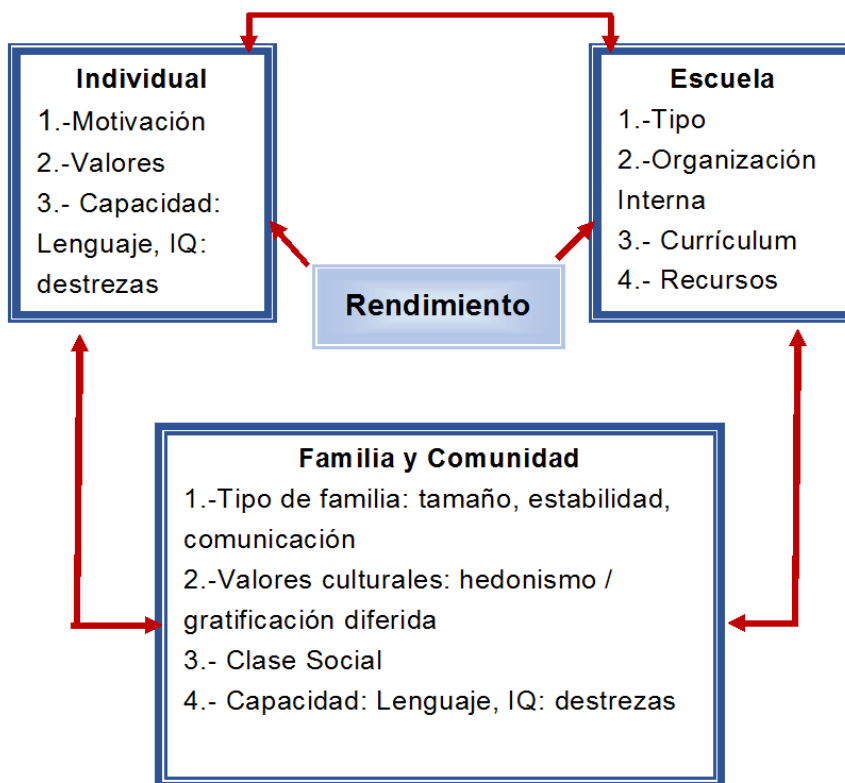


Figura: 6.1. Fuente: (Plowden Committee: 1967)²²⁶. Modelo del informe Plowden.

No hay que olvidar por su relevancia, que el informe de Plowden introduce por primera vez en Reino Unido la educación compensatoria²²⁷, su objetivo era dar respuestas a la escuela rural, emigrantes y la igualdad de oportunidades, la discriminación positiva. Igualmente fue criticado y analizado desde todas las perspectivas, preexistiendo y siendo en la base referente mundial de los trabajos, análisis, re-análisis, e investigaciones, etc. posteriores.

²²⁵ Los dos volúmenes del informe de Plowden. Volumen 1: El informe (555 páginas) contiene el propio informe, que consta de 32 capítulos, notas de la reserva, tres anexos, glosario e índice. Volumen 2: Investigación y Encuestas (633 páginas) contenían la investigación y encuestas que sustenta el informe. Se pueden consultar y está disponible en: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>.

²²⁶ Para saber más consultar: Plowden Committee (1967), children and Their Primary schools. Londres. HMSO.

²²⁷ Paralelamente sobre educación compensatoria están los estudios realizados en Escocia: Primary Education in Scotland. The Primary Memorandum. Scottish Education Department, 1965; Y Gales: Central Advisory Council for Education. Wales. HMSO, 1967.

Al hilo de lo anterior, el peso de las familias es mayor, y la relación es sistemática en los países con nivel adquisitivo elevado según se pueden comprobar en el siguiente e interesante gráfico, propuesto por J.J. Brunner y G. Elacqua (2004:2)²²⁸. En él se aprecia, la relación existente en las investigaciones más notables, con respecto al efecto socio-familiar y el rendimiento de los estudiantes en países desarrollados desde el estudio de Coleman a los trabajos realizados por Hoxby.

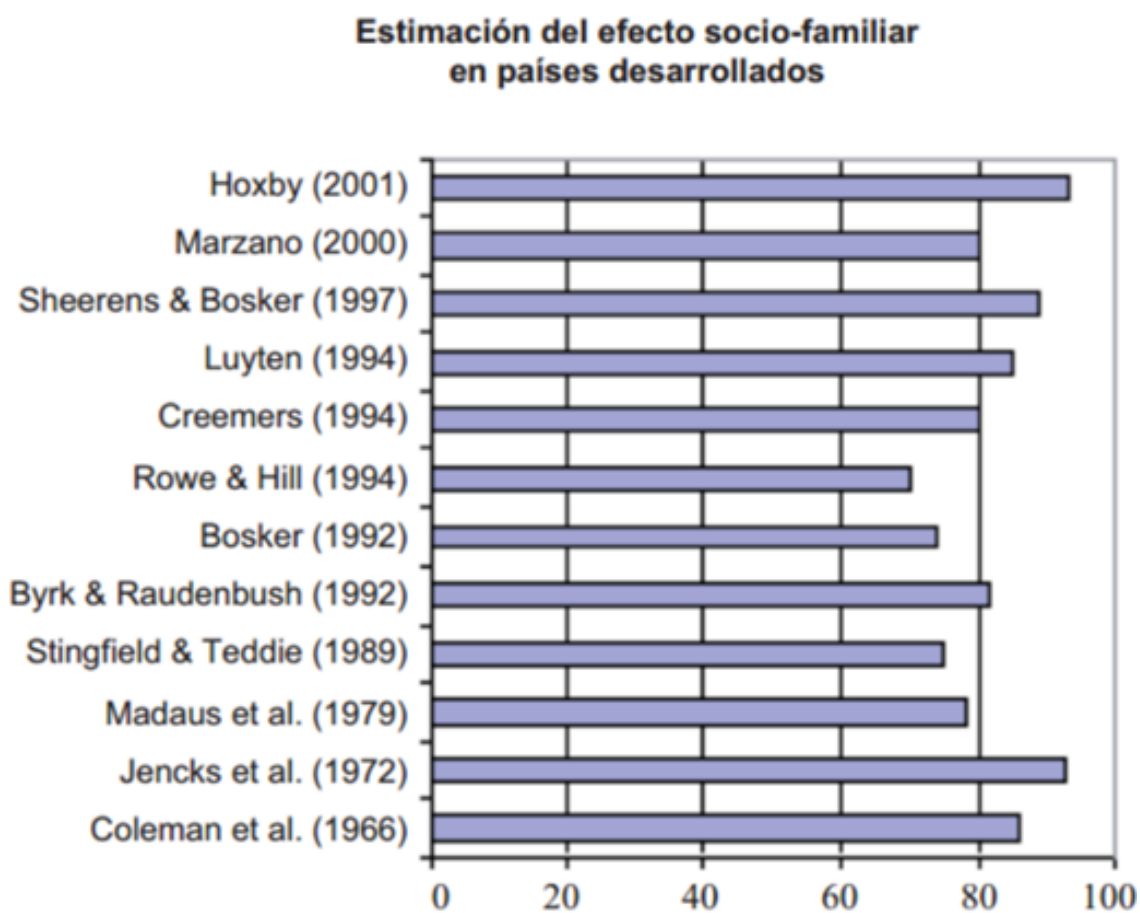


Gráfico: 6.1. Fuente: Brunner y Elacqua (2004). Estimación del efecto socio-familiar en países desarrollados.

²²⁸ Disponible el original en: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Factores_EDU_2004.pdf. Pág. 2.

Uno de los primeros en reaccionar en Estados Unidos al «informe Coleman» y que se le puede atribuir ser pioneros en investigaciones sobre eficacia escolar fue llevada a cabo por Brookover et al. (1979)²²⁹, para ellos, la escuela puede marcar la diferencia en el logro de los estudiantes «*School social systems and student achievement: school can make a difference*». En lugar de tener en cuenta, solamente los «input-output» incluirían como variables relevantes, de entrada, la estructura social del centro, y el clima social del centro, esto es, la conclusión de «input-process-output»²³⁰.

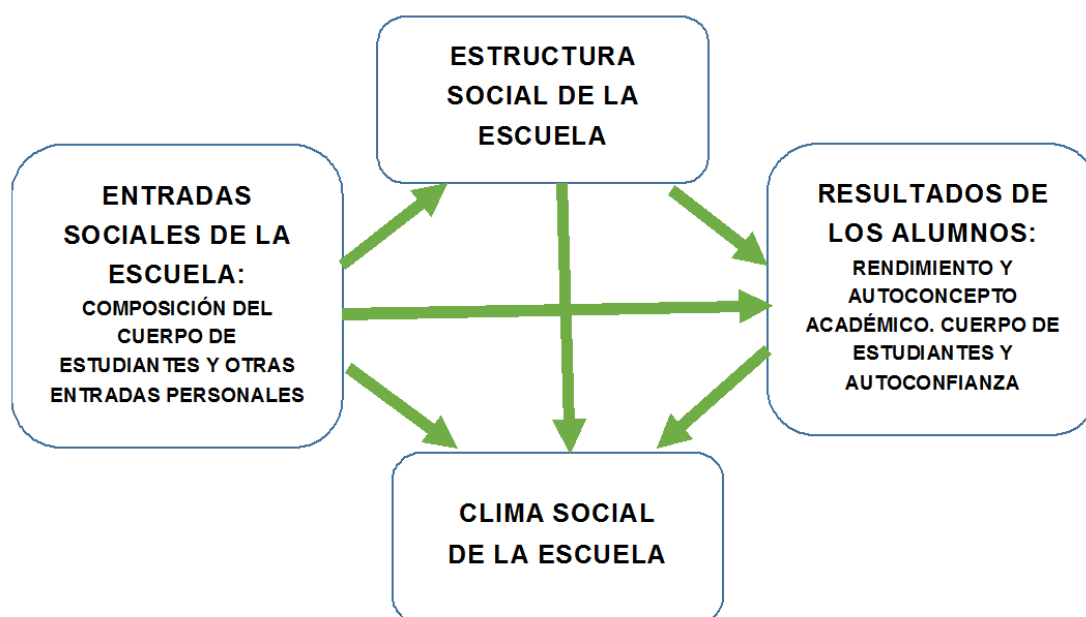


Figura: 6.2. Elaboración propia. Adaptado del modelo del estudio de Brookover et al. (1979). Estructura social de la escuela.

De igual forma, Rutter et al (1979)²³¹ y su estudio de «15.000 horas» quiso aportar conclusiones sobre el efecto de la escuela en los resultados de los alumnos, e igualmente que Brookover en Estados Unidos, en Reino Unido es la primera macro-investigación sobre eficacia escolar. Utilizó variables de entrada; características de las escuelas, su ubicación, su funcionamiento,

²²⁹ Pueden consultarse las siguientes publicaciones para saber más: Brookover, W.B. et al. (1979). *School social systems and student achievement: school can make a difference*. Nueva York. Praeger; Brookover, W. B.; Beady, C.; Flood, P.; Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Macmillan. Good, T. L.; Bidale, B. J. y Brophy, J. E. (1983). *Teaching effectiveness: Research finding and policy implications*. Columbia, University of Missouri, Center for Research in Social Behavior, informe técnico 319 Nueva York, Praeger; Good, T. L. y Brophy, J. E. (1984). *Looking classrooms*. New York, Harper and Row; Brophy, J. E. y Good, Th. L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*, en M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research in Teaching*. Nueva York, Macmillan; Good, Th. y Brophy, J. (1986). *School Effects*, En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. Nueva York.

²³⁰ La fuente para la elaboración del cuadro ha sido adaptada de la elaborado por F.J. Murillo, (2006:59). Consultar bibliografía.

²³¹ Pueden consultarse el estudio en: Rutter et al. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books. Y también es interesante consultar: Rutter, M. (1983). *School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications*. *Child Development*, 54 (1) 1-29. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/233896890_School_Effects_on_Pupil_Progress_Research_Findings_and_Policy_Implications.

estructura de las aulas y su funcionalidad; factores ambientales (incluyendo etnia, y contexto socioeconómico entre otras); y las variables de los resultados como la asistencia, comportamiento, resultados académicos. Lo más importante de esta investigación es que generó muy distintos resultados y tuvo un gran impacto en la comunidad científica.

La defensa que proponen Hopkins y Lagerweij es la correlación entre las capacidades y los resultados. Entre las capacidades se encontrarían, la de los líderes de los centros, los equipos docentes, las políticas educativas, los valores y sus preocupaciones; la toma de decisiones, las evaluaciones del proceso, la cultura escolar, en definitiva, todo influye e interactúa (los estudiantes, los docentes, los directores, el centro, los recursos y el contexto). Todos los agentes son necesarios para la cultura de cambio.

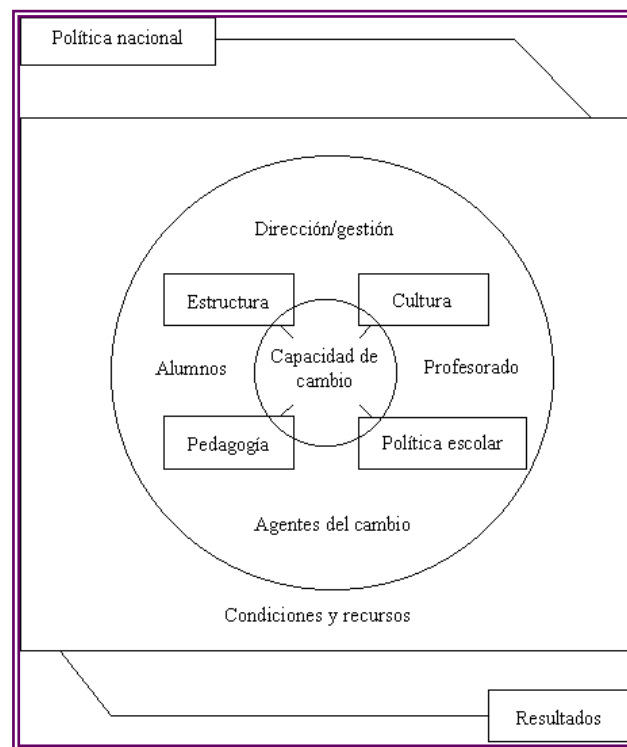


Figura: 6.3. Fuente: Hopkins y Lagerweij (1997:84)²³². Modelo de Hopkins y Lagerweij de correlación entre las capacidades.

El marco teórico de Mejora de la Eficacia Escolar de Hoeben (1999), propone un modelo flexible que sirve de modelo referencial a centros educativos con propósitos y contextos diferentes donde todos los estudiantes se deben favorecer del programa estando siempre presente el currículo y la evaluación. Es decir, y todo ello para garantizar la igualdad de oportunidades.

²³² Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.

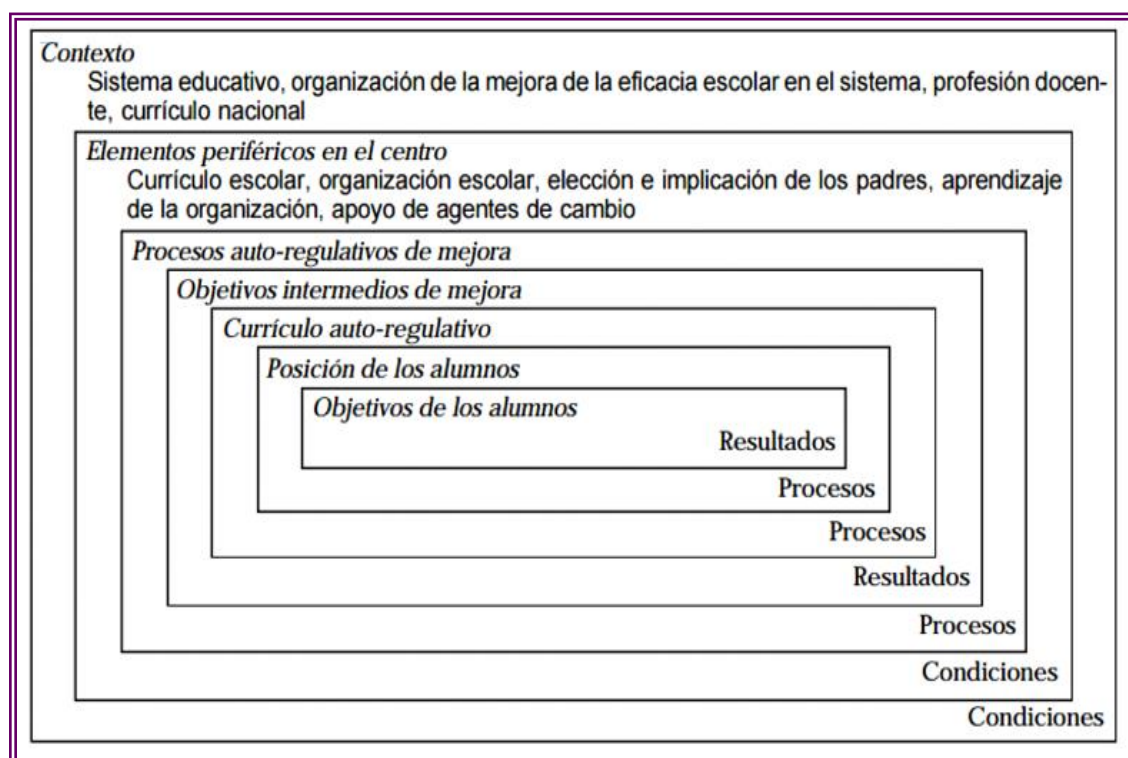


Figura: 6.4. Fuente: Hoeben (1999:5). Componentes y relaciones inclusivas. Marco teórico de la eficacia escolar.

Todas estas investigaciones tenían unas características en común, se abordaban muestras muy grandes, sobre todo cuantitativas y además eran estudiadas desde el punto de vista «input-output». Junto al resto de trabajos Filp et al., (1984:3) partiendo de los estudios de Hopkins definirá la mejora de la escuela como “*un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio*”.

Para J.S. Ball (2001:100) “*la atención a los resultados medibles también se articulaba directamente con el proceso político, implícito en la creación del mercado educativo, por lo que se convertía la educación en un producto*”. Algunos sociólogos emprendieron estudios en relación con las políticas educativas, y fueron sustituyéndose algunos de los temas de diseño de los sistemas educativos, justicia social, entre otros, por los que se centraban en la gestión, calidad, evaluación, liderazgo o rendición de cuentas.

Los investigadores B. Lingard, J. Ladwing y A. Luke (2001:121) defienden y hacen hincapié en el contexto político /estatal y la influencia de sus políticas de evaluación para el control afirmando que: *“donde diríamos que la eficacia escolar (y todo movimiento de las competencias básicas y las nuevas formas reduccionistas de los exámenes estatales) resuena con las necesidades de los responsables políticos del Estado y transpira una auténtica sinergia con el deseo de éste de «mandar a distancia» al mejor precio”*.

En este sentido plantea Ball (2001:100) que *“los estudios sobre eficacia y sobre la diferencia de escuelas volvieron a colocar a la escuela como centro de la causalidad en las explicaciones del rendimiento y la diversidad de niveles de logros de los alumnos, alejando o silenciando otras explicaciones relacionadas con el hecho de que la educación esté integrada en los contextos social y económico. Y en la medida en que la mirada de la «eficacia» proporciona una base científica para la posibilidad de «culpar» a la escuela, se ajustará perfectamente (desde la perspectiva de la unidad teórica) a los discursos de escarnio que señalaban a las escuelas como las «causas» de los problemas sociales y económicos de la sociedad en general”*. Ciertamente, sigue existiendo esa misma perspicacia, por ello, hay que revertirlo dotando a las escuelas y a la universidad con los mejores maestros y profesores²³³.

Sobre la mejora de la escuela indica M. Muñoz-Repiso (2002:166), *“que si tuviera que destacar dos características, muy conectadas entre sí, absolutamente nucleares para el inicio, desarrollo y consolidación de todos los procesos de mejora, éstas serían la actuación comprometida y coordinada del equipo de profesores y la existencia de una meta en común, compartida y asumida por todos. Es difícil (y además no importa) saber qué es anterior, si la visión de que la escuela podría ser de otro modo o la constitución de un equipo de profesores cohesionado”*. Y como expuso Joyce (1991) combinar estrategias es bueno para la mejora, entre otras incluir la investigación sobre el currículo, la investigación-acción, el desarrollo profesional docente, autoevaluación institucional, etc.

Igualmente como asegura L. Stoll (2002:27) *“es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales de la escuela. Sin poner el interés en ambos aspectos es muy difícil la mejora. Los mensajes de la investigación sobre la eficacia de la escuela dejan patente que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y alumnas”*. Ciertamente, algo no funciona dentro de nuestras aulas, ya se sabe lo que no funciona, pero del mismo modo se está al corriente, de lo que si se hace bien. Insistimos, en que uno de los pilares de la sociedad debe sustentarse en la educación de sus ciudadanos, formación no solamente de calidad para los alumnos, también en la formación de sus maestros y profesores.

²³³ *“Ante el creciente desencanto de la educación tal como la tenemos establecida y de la formación del profesorado, tantos años a la deriva, recurrir a la utopía del legado histórico de una formación del profesorado al servicio de una educación básica holística, puede constituir una buena plataforma para defender que otra formación es posible (y deseable)”* Bolívar, A. (2017:66).

Basándose en la teoría del aprendizaje escolar de Carroll (1963) Walberg incorpora a su modelo variables del entorno psicológico como el hogar, los compañeros de clase, el aula, introduciéndose ya la televisión como variable.

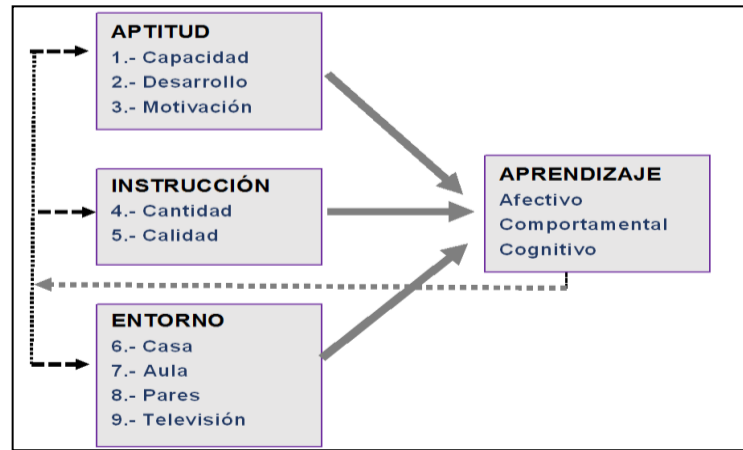


Figura: 6.5. Fuente: Walberg (1984:25). Modelo de productividad educativa.

No podemos dejar de citar los estudios que se llevaron a cabo por el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (International School Improvement Project-ISIP). A partir de este estudio, que involucró durante un lustro a 150 investigadores, de 14 países, dieron lugar a muchos trabajos posteriores, entre otros, un primer modelo teniendo en cuenta los factores que hace que una escuela mejore.

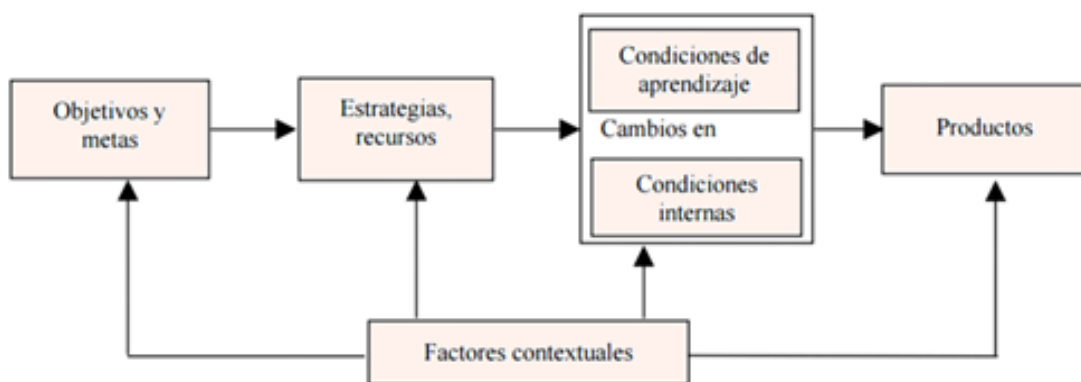


Figura: 6.6. Fuente: Val Velzen et al (1985:259). Modelo de un proceso de mejora escolar.

De estos proyectos ISIP hay elementos que son esenciales para la mejora escolar y entre otros estarían los siguientes: 1) El centro del cambio es la propia escuela; 2) El proceso del cambio se debe planificar sistemáticamente, teniendo en cuenta el contexto interno de la propia escuela. 3) Las metas, deben estar orientadas, más que a los resultados por notas de exámenes o pruebas estándares a la mejora de la enseñanza aprendizaje. 4) Se tendrán en cuenta varios niveles, aparte de del contexto, a los orientadores y a los expertos universitarios. Y enfocándose tanto de «arriba-abajo»²³⁴ que proporcionará el marco, recursos y alternativas. Como de «abajo-arriba»²³⁵ como se implantaría en la escuela; 5) El profesorado como motor de éxito de cambio (Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins, 1996 Hopkins y Lagerweij, 1997; Darling-Hammond, 2001). Por ello, la mejora de la escuela necesitaría un cambio que tiene que ser sistemático y planificado, además debe ser asumido por el centro educativo, debiendo de modificar tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como los de su cultura y su organización Murillo (2003).

Así, para Ainscow, Hopkins, Southworth y West (2001:9)²³⁶ la mejora de las escuelas supone esfuerzo que implica: “a) *transformar las reformas educativas impuestas desde fuera en prioridades para la escuela; b) ir creando las condiciones internas que respalden y gestione el cambio en la escuela*”. El profesor Ainscow (1991,1995)²³⁷ defiende infatigablemente que en esos cambios se deben incluir a las personas con necesidades educativas especiales, así se podrá hablar realmente de la mejora de las escuelas, y de los sistemas educativos.

Con estas teorías, en cierta manera y empleando el concepto de B. Fay (1975)²³⁸ empieza la era de «la ingeniería política», al igual que son los ingenieros los que buscan respuestas correctas a los problemas técnicos, en educación como rama de las ciencias sociales, insiste se debería proporcionar una elaborada fundamentación teórica de esos planes. J. Rea y G. Weiner (2001:42) se hacen esta pregunta ¿pero qué piensan los profesionales del movimiento de las escuelas eficaces? Las mediciones de «ineficacia» en el contexto de centro urbanos y de la universidad a los profesionales “*se han convertido en arma de políticos ambiciosos y responsables políticos, nos hemos visto obligados a asegurarnos de que nuestras instituciones respectivas fueran «consideras» eficaces. Y esto plantea la pregunta ¿eficaces para qué?*”

Como refieren Ainscow et al. (2001), los resultados de los alumnos o de los profesores, dependerán del esfuerzo empleado en la mejora. En el caso de los estudiantes se potenciaría el pensamiento crítico y su capacidad para aprender, su autoestima. Con respecto a los docentes «mayor sentimiento de colegialidad», etc. Con respecto a la cultura escolar opinan, que es imprescindible para un buen proceso de mejora, asimismo como la organización del centro que es el centro de sus propios valores.

²³⁴ Conocidos como: «top-down»

²³⁵ Conocidos como: «bottom-up»

²³⁶ Puede consultarse en Ainscow, M. Hopkins, D. Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea: Madrid.

²³⁷ Pueden consultarse estas dos publicaciones para saber más: Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education*. En M. Ainscow (comp). *Effective Schools For all*. Londres: David Fulton Publishers. Y Ainscow, M. (1995). *Special needs through school improvement: School improvement through special needs*. En C. Clark, A. Dyson y A. Millward (comps). *Towards Inclusive Schools?* Londres: David Fulton Publishers.

²³⁸ Fay, B (1975). *Social Theory and Political Practice*. Londres: Allen and Unwin.

El modelo flexible e integrador propuesto por Sheerens (1990:73)²³⁹ su claridad hace que lícitamente funcionen sus indicadores eficazmente independientemente, permitiendo a la vez la introducción de variables en cualquiera de los cuatro grupo integradores, sean de contexto, de entrada, de proceso o de producto, en un marco multinivel Murillo (2005). La mayoría de sus variables harían referencia por analogía y se ajustan a la eficacia docente y enseñanza eficaz como indicaremos posteriormente.

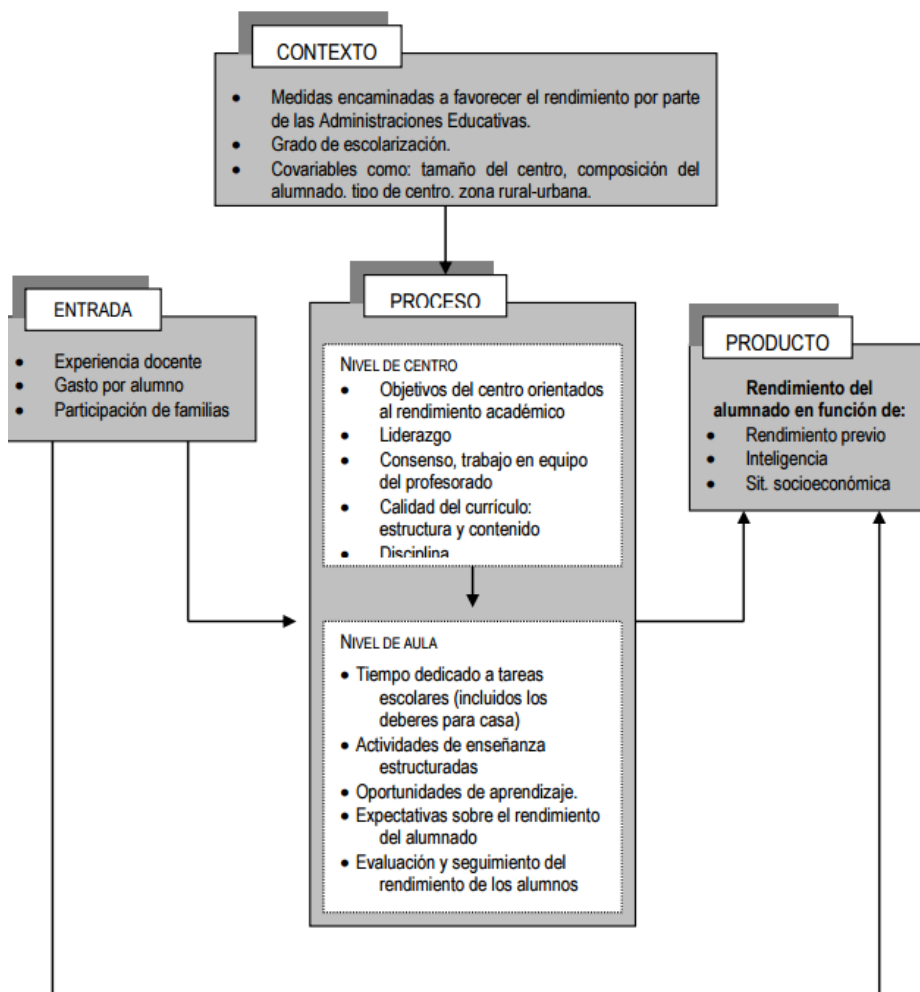


Figura: 6.7. Fuente Murillo. (2005:247)²⁴⁰. Modelo integrador de Scheerens (1990:73).

²³⁹ Fuente en Murillo, F.J. (2005:247). La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona: Octaedro. Y puede consultarse el original en: Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80. Disponible cuadro original en: <http://doc.utwente.nl/92612/1/js1990.pdf>.

²⁴⁰ Puede consultarse el original en: Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80. Pág. 73. Disponible en: <http://doc.utwente.nl/92612/1/js1990.pdf>.

En 1992 Scheerens²⁴¹ ampliaría su propuesta desarrollando los factores correspondientes a cada uno de los micro niveles, estos factores entre otros serían: i) Factores de aula «micro nivel» (enseñanza estructurada, gestión del tiempo y oportunidad de aprendizaje, etc.). ii) Factores de la escuela «meso nivel» (organización del centro, liderazgo educativo, políticas escolares, clima del aula y del centro, selección del profesorado y su desarrollo profesional, evaluaciones críticas y eficaces que tengan algún sentido, etc.). iii) Factores de contexto «macro nivel» (demografía de la ciudad y del barrio, características socio-económicas, organización del centro, implicación de las familias etc.). Otra cuestión que relacionan M. Ainscow; D. Hopkins; G. Soutworth y M. West (2001) son las prioridades, que aunque éstas dependen de un centro y de sus aulas otros autores, han observado que los centros más eficaces establecen lo siguiente: 1) no deben de ser muy numerosas (demasiadas sería contraproducente); 2) solamente las más importante y deben estar relacionadas con las reformas que se quieran implantar; 3) vinculadas con la enseñanza y al aprendizaje que las conduzcan a resultados concretos tanto del docente como de los alumnos.

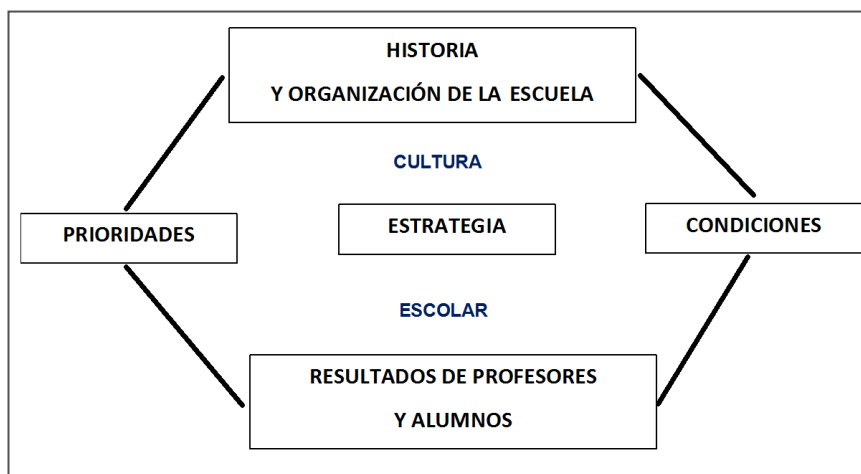


Figura: 6.8. Fuente: Ainscow et al. (2001:19). La «lógica» de la mejora escolar.

Han manifestado algunos autores que a pesar que se les pueda reprochar ser «ideólogos de izquierdas desplazados y contrariados»²⁴², sobre los estudios de escuelas eficaces, la mejora escolar y eficacia escolar, que éstos, han sido sobrevalorados y por ende, utilizados en políticas educativas y no precisamente de forma constructiva así, por ejemplo, Robert Slee, catedrático de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de Australia Occidental y fundador de la revista *International Journal of inclusive Education* y Gabby Weiner, catedrática de investigación

²⁴¹ Se puede consultar en: Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.

²⁴² Slee, R. Weiner, G. (2001) ¿Eficacia para quién? En: R. Slee, G. Weiner, y S.Tomlinson. et al. (eds). (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal. pp. 7-20.

educativa de la Universidad South Bank de Londres y especializada en temas de Justicia Social, se plantean ¿para quién es la eficacia? Y se hacen esta pregunta: ¿dónde está la crisis en educación que despierta tanto pánico al supuesto fracaso de los estudiantes en la educación pública?²⁴³ Estos mismos investigadores enumeran un listado de reproches continuos, entre ellos: a) Los logros del alumno son cada vez más pobres si se comparan con el supuesto rendimiento de los alumnos británicos de generaciones anteriores, y con el de sus compañeros de Europa Occidental y de los países de la costa asiática del Pacífico. b) El fracaso de las escuelas comprensivas urbanas. c) La incompetencia de los profesores. d) Una conducta «descontrolada de los alumnos. e) Una inadecuada formación del profesorado en la enseñanza de las destrezas básicas lingüísticas y matemáticas. e) Investigaciones irrelevantes sobre la educación llevada a cabo en las universidades (Slee y Weiner, 2001:7).

Otras voces críticas con los estudios sobre eficacia escolar como la de Laurie Angus (1993:343) al respecto de los efectos normalizadores de la «eficacia» dicen: *“la previsibilidad y la eficacia se valoran hasta el extremo de que los centros educativos se convertirán si duda en lugares muchos más aburridos de lo que ya son. [...] Las obras sobre la eficacia están atrapadas en gran medida en la lógica del sentido común que, en general, le permite encajar en el proyecto hegemónico de la derecha. [...] Los problemas educativos se pueden determinar con medios técnicos, y que la desigualdad se puede gestionar entre las paredes de la escuela y el aula siempre que profesores y alumnos sigan los procedimientos «correctos» de un escuela eficaz”*.

Los profesores, J.M. Mañú y I. Goyarrola (2011:78), expresan que no hay que olvidar que *“el docente es un profesional, que no se puede permitir mostrar simpatías o antipatías, sino que debe cumplir con rigor lo que promete, y no exigir lo que no haya dejado claro antes. La arbitrariedad no encaja con la justicia”*.

En relación con los planteamientos anteriores, R. Slee (2001:142) sostiene *“el peligro de suscribir el contrato para la mejora de la escuela es que existe una separación entre la escuela, y la política educativa y el contexto social. El resultado es un proceso de señalar con el dedo, por el que se culpa a las escuelas de ser las únicas responsables del fracaso escolar y se introducen medidas drásticas para que las escuelas deficientes mejoren”*. Desde luego, las investigaciones realizadas entienden que funcionan algunos factores en unas escuelas y en otras no, y es complicado dar validez a los estudios sobre los procesos de mejora y universalizarlos ya que, no hay estudios suficientes y más teniendo en cuenta que la transferibilidad de los programas dependen de la cultura tanto de los centros, como la de sus aulas (Harris y Hopkins; Gray, Godstein y Jesson, 1996; Harris y Hopkins, 2000; Murillo, 2002). Es más, en gran medida también depende de los rasgos personales y las habilidades de sus docentes y su implicación directa.

²⁴³Esos autores junto con otros analizan los estudios de mejora escolar y escuelas eficaces con voz crítica, desde otro punto de vista. Puede consultarse en: Slee, R. Weiner, G y Tomlinson, S. et al. (Eds). (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.

Opina la profesora J. M^a Sancho (2002:89) a propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza, sostiene que ya hay suficientes experiencias, estudios, lista de factores y sus análisis que *“han mostrado los estudios sobre la innovación y el cambio, ofrecer productos acabados no parece la mejor forma de contribuir a que los docentes aprendan y adquieran o desarrollen la actitud, la predisposición, el conocimiento y las habilidades que les permitan cambiar y mejorar su práctica”*²⁴⁴.

Los futuros maestros y profesores deben afrontar estos tiempos difíciles, con ilusiones renovadas y recuperar el amor por la enseñanza, adaptándola y transformándola a los nuevas realidades y demanda de la sociedad, ya que, como apunta Hernández (1999:11) *“buscar que una escuela sea eficaz es como una línea en el horizonte, muy útil para encauzar el debate sobre lo que acontece en los centros de Secundaria y abrirlo en los de Primaria”*. La universidad también necesita urgentemente este debate.

No obstante, hay que potenciar con todos los medios disponibles, tanto materiales como humanos, la buena enseñanza, al final todo gira en relación con el dominio y las habilidades y la formación que tenga el docente y para creer en la palabras en las que insiste F.J. Murillo (2002:52) *“la mejora de la escuela es posible y deseable, y por ello el reto es doble: poner en marcha un proceso de cambio que optimicen los niveles de calidad y equidad de nuestros centros educativos, y analizar y reflexionar sobre dichos procesos de cambio para ayudar a otras experiencias a visualizar las piedras antes de tropezar en ellas”*.

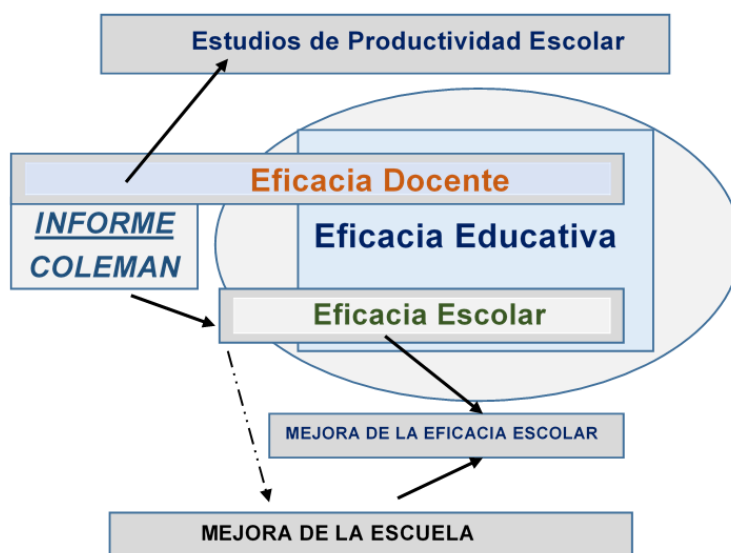


Figura: 6.9. Adaptado de Murillo (2005:108). Esquema de la historia de la eficacia escolar. Relación con otras teorías educativas²⁴⁵.

²⁴⁴ J. M^a. Sancho, citando a F. Hernández (1997) ¿Cómo aprenden los docentes? *Kikiriki-Cooperación Educativa*, 42-43, Págs.120-126.

²⁴⁵ Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro. pág. 108.

En síntesis, disponemos producto de magníficos trabajos publicados a lo largo de la historia, de contribuciones científicas a la eficacia escolar y a la mejora de la escuela. Ese cúmulo de investigaciones ha dado lugar a un nuevo movimiento de reflexión orientado a la mejora de la eficacia escolar. En efecto, el objetivo que ahora se maneja consiste en el diseño de estrategias orientadas a mejorar los centros educativos, de la globalización es decir de «la escuela como organización que aprende» (Bolívar, 1999, 2000a). *“Los procesos de mejora están conformados por las fases tradicionales del cambio escolar, desde la valoración de las necesidades, el diagnóstico previo, la selección de las áreas prioritarias, la planificación de las acciones, la aplicación de los planes, la evaluación hasta la institucionalización. Estas fases son cíclicas y se solapan y en ocasiones se repiten a lo largo de proceso”* Murillo (2002:35). Recuperar de cada movimiento o teoría educativa lo que se ajuste a cada contexto por su excelencia, es lo que interesa para avalar una enseñanza eficaz y eficacia docente.

6.1. Eficacia docente frente a enseñanza eficaz: elementos para un debate sobre la mejora de la calidad de la docencia.

“El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas, que el educador no había notado antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad –razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad–, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado” (Freire, 2012:46).

En los años cincuenta empiezan a destacar algunas contribuciones científicas fundamentales en el principio pedagógico, con su premisa de cuanto más estudian los alumnos, más aprenden, e indagando en las características y conductas del profesor y su relación causal con los rendimientos del estudiante, es decir; el compromiso académico; el tiempo dedicado a la instrucción directa, el tiempo académico obligado; el tiempo de aprendizaje académico, etc., todo ello, para evitar que se interrumpa el espacio que realmente se le dedica al aprendizaje, es decir, una buena gestión del tiempo (Rosenshine y Berliner, 1978; Denham y Liberman 1980; Bickel, 1983; Fullan y Hargreaves, 1991; Davis et al, 2007). Otra gran verdad que se reveló, es que los alumnos alcanzaban una puntuación mayor en los test, si se les entrenaban y orientaba a estudiar en función del test que fueran a realizar, lo que se llamó «*instrucción según criterios, cobertura adecuada*» (Brady et al., 1977; Squires, Huit y Segars, 1983 y Berliner, 1984). En

efecto, y sigue pasando, de todos es sabido que hay centros, que cuando llegan las pruebas estandarizadas los maestros y profesores preparan a sus alumnos e incluso dejan fuera de ella, a los alumnos, para que sus resultados globales den una mejor puntuación en los ranking (PISA, etc.).

Las investigaciones de enseñanza eficaz y eficacia docente se remontan a principios del siglo pasado, con respecto a la enseñanza eficaz hay dos estudios iniciales el de V.W. Charters, y D. Waples (1929), su investigación buscaba encontrar las peculiaridades de un profesor eficaz, identificaron casi un centenar de rasgos generales que fueron delimitando hasta reducirlos en una última fase a poco más de una veintena, entre otros rasgos constarían: capacidad de ser flexible y auto controlarse, objetividad, respeto etc. En 1931, R. Catell, publicó un estudio en la revista *British Journal of Educational Psychology* evaluando la capacidad de enseñanza y las cualidades de un buen maestro, obviamente, entre ellas que tengan buen carácter, empatía, etc.

En 1954, los estudios de A. Carlie y G Fulkerson y en 1960 los de D.G. Ryans ratificaban que no eran concluyentes los rasgos del buen profesor en el rendimiento de los alumnos. Por su parte, Witrock (1986), en su publicación «*Handbook of research on teaching*» señalaba que estas primeras investigaciones buscando el maestro ideal, omitían lo que pasaba en el interior de cada una de las clases, y el contexto individual de cada estudiante. Igualmente, los instrumentos empleados prácticamente eran: la evaluación sobre el dominio de la materia, aunque no fueran expertos, la evaluación de los alumnos al docente y la de expertos, que como se ha demostrado en estudios posteriores por si solos no son suficientes para medir la eficacia docente y por ende la enseñanza eficaz.

En 1962 H. Bassham y la tesis defendida por R, F, Hunkler²⁴⁶ en 1968 retoman esta idea del docente que domina la asignatura (en estos casos con respecto a la asignatura de las matemáticas), los resultados de los estudiantes son mejor. La investigación realizada en las Escuelas de Michigan, por W.B. Brookover y L.W. Lezotte en 1977 demostró algunos motivos por el cual algunas escuelas mejoraban o empeoraban. En sus conclusiones encontraron diferencias en los centros que mejoraban con tres elementos comunes que resaltaban: el comportamiento del docente; sus expectativas con respecto al rendimiento de los estudiantes; el liderazgo de la dirección del centro. Además, sin dejar de tener presente como expone A. Reynolds (1992) la experiencia docente no hace que seas experto.

Por otro lado, como por ejemplo (Ryans, 1960; Tayler, 1962; Gage, 1963 y 1978; Rutter et al, 1979; Esteve, 1986; Mortimore *et. al.*, 1988) y los estudios que seguían la línea de la enseñanza eficaz se establecían ya unas primeras definiciones y los términos de una enseñanza eficaz y lo que había que tener en cuenta en la instrucción y por ende, el impacto en el rendimiento de los estudiantes con los métodos del docente.

²⁴⁶ Tesis defendida en la Universidad de Texas por Hunkler, R. F, (1968). *Achievement of sixth-grade pupils in modern mathematics as related to their teacher's mathematics preparation.*

A mediados del siglo pasado, la UNESCO²⁴⁷ incorporaba la enseñanza eficaz en sus recomendaciones y en su artículo 6 exponía lo siguiente: *“la enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los alumnos de los que están encargados”*. Igualmente la UNESCO²⁴⁸ el 5 de octubre de 1966 en París, publicaba recomendaciones relativas a la condición del personal docente en su apartado III de principios generales, artículo 8 literalmente enunciaba: *“las condiciones de trabajo del personal docente deberían fijarse con miras a fomentar lo mejor posible una enseñanza eficaz y a permitir a los educadores entregarse plenamente a sus tareas profesionales”*.

Sobre la eficacia docente en un primer lugar, lo que se indagaba era la relación que existía entre los rendimientos de los alumnos y las características de los docentes, en relación con sus creencias, habilidades, conocimientos, inteligencia, etc., dichas exploraciones no influyeron en la mejora de la enseñanza (Domas y Tiedeman, 1950; Getzels y Jackson, 1963; Murillo, 2005b). Respecto a la propiedad científica de los efectos escolares y para objetar al ya expuesto y argumentado «informe de Coleman» (1966) sobre el efecto que tiene la escuela sobre los resultados de los alumnos²⁴⁹, contribuyeron por un lado, otros estudios sobre los centros eficaces, basados ya en métodos más cualitativos como el de G. Weber (1971), demostrando en sus diversos estudios de casos, que si eran significativos los efectos de la escuela, no solamente en que los alumnos rendían más, sino lo que hacía a dichos centros diferentes, que marcan la diferencia.

Por otra parte, Weber en su estudio contradecía por lo tanto, los aportados por Coleman, tomando como ejemplo cuatro escuelas desfavorecidas y los buenos resultados en la lectura en sus alumnos de primaria se evidenció que en las cuatro tenían los siguientes factores comunes entre otros: a) fuerte liderazgo instructivo; b) buen clima de aula y escolar, es decir que se centraba en sus tareas, en un ambiente tranquilo y ordenado; c) altas expectativas sobre los alumnos; d) enseñanza individualizada y evaluación continua. Asimismo, también se comprobó que a la hora de explicar estos resultados no importaban variables como las capacidades de los alumnos, o el ratio alumno/profesor, ni las instalaciones. Estos estudios de Weber fueron en cierta forma trampolín del «Movimiento de Escuelas Ejemplares» (ver p.e. Ellis, 1975; Brookover y Lezotte; Wilder, 1977).

²⁴⁷ UNESCO-OIT (1966). Recomendación relativa a la situación del personal docente. Ginebra: Publicación Service. Consultado el 1 de enero de 2013. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

²⁴⁸ Publicación íntegra de las resoluciones con respecto a los docentes. (París, 1966). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114048e.pdf#page=25>.

²⁴⁹ (Es sabido en la actualidad que en los países menos desarrollados la estimación de la magnitud de los efectos escolares como máximo es un 25%, en países, por ejemplo, en España no llega al 15%, ya que, lo que más influye es el contexto familiar y los estudios de la madre esencialmente ver Murillo, F.J. (2010). ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones?: Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8 (4), pp. 3-9.

Trabajos como los de Thomas, Sammons y Mortimore, (1997) llegaron a la conclusión que cuanto mejor son las escuelas, los alumnos con un estatus socio-económico elevado avanzan más, sin embargo los que tienen menos ingresos sus progresos no son tan eficaces. No obstante, los efectos eran más evidentes en los cursos de primaria que en cursos superiores, los mismos eran perdurables y se mantenían en la educación secundaria; del mismo modo, se manifestó que los estudiantes sobredotados en las mejores escuelas se ven perjudicados Smith y Tomlinson, (1989). Otros estudios como los basados en «ATI»²⁵⁰ influyeron notablemente en los trabajos sobre eficacia docente, planteando que los éxitos de la enseñanza / aprendizaje no venían definidos por las conductas absolutas, sino por condiciones cognitivas y conductuales tanto de los estudiantes como de los profesores (Crobach y Snow, 1977; Fuentes, 1986).

Los estudios realizados entre otros por (Riddell, 1989; Fuller y Clarke, 1994; Scheerens, 2000; Murillo, 2003) sobre eficacia de la escuela y sus efectos en países en desarrollo, conjuntamente con las características anteriores las que más influyeron fueron los factores de entrada, relacionadas con los recursos económicos, calidad de las instalaciones y mobiliario, número de alumnos por clase, recursos didácticos, etc., a las que habría que añadir la buena gestión de la dirección, la formación y experiencia del profesorado y el salario. De igual forma, y en diferentes puntos de este trabajo ya se ha puesto de relieve que resulta necesario hacer un breve esquema de los modelos en las investigaciones educativas²⁵¹ ya que, son referentes y base en la mayoría de los estudios que abordamos en este bloque.

A finales de la década de los sesenta se analiza la **interacción entre el alumno y el docente** (proceso/producto), a través de escalas de observación categorizadas, estudiando el rendimiento de toda la clase con la eficacia docente, y, en los que ya, es evidente que el profesor influye directamente en los rendimientos de sus alumnos (Flandes, 1977; Berman y McLaughlin, 1978; Montero, 1990).

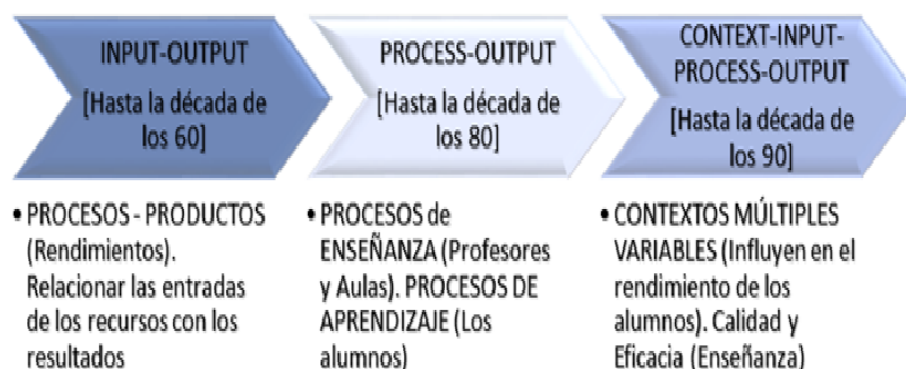


Figura: 6.10. Elaboración propia. Inputs; process; output; context.

²⁵⁰ Interacciones de aptitud por tratamiento (Interacción, tratamiento, aptitud).

²⁵¹ Para ampliar ver [Walberg y Rasher, 1979; Brophy, 1979; Anderson, L. W. Everdon, C. y Brophy, J, 1979; Madaus, Airasian y Kellaghan, 1980; Anderson, 1982; Shulman, 1986 De Miguel, 1988; Montero, 1990].

De la mano, otros datos empíricos de investigaciones sobre enseñanza eficaz de los años 60 y 70, argumentaban contradictoriamente, que dicha correlación entre la relación entre el rendimiento de los alumnos y las características o rasgos del docente, no proyectaban ningún resultado que avalara la misma (Carlie; Fulkerson; 1954; Ryans, 1960; Medley y Mitzel, 1963; Gage, 1965, 1972; Rosenshine y Furst, 1973; Medley, 1979 y Sheerens, 1992, Gage, 2009)

De esta manera, empiezan a surgir las investigaciones sobre los **estilos de dirección** en el aula (autocrático, democráticos y *laissez-faire*), de Lippit y White (1943). Sin embargo, Anderson (1946) clasifica en dos estilos de dirección: el dominador y el integrador. Y del mismo modo las estrategias instructivas de Flanders (1970), que advierten que la dirección tiene que ir sistematizando las conductas como un recurso más que haga reflexionar sobre la práctica docente, planificando y controlando el grupo y su conducta, creando un vínculo fuerte la comunicación verbal, que las lecciones no se basen sólo en la teoría y forjando que la eficacia sea eficiente y la propia autoeficacia. Todos estos trabajos sobre la dirección fueron relevantes, aunque no significaba que el conocer las estrategias de dirigir un grupo se supiera adaptarlas a las singularidades que hay a diario en un aula, pero sí como un paso para saber las habilidades sociales, la empatía, etc., siendo inequívocamente necesarias para ejercer de líder en el aula y mejorar la eficacia docente. Por el camino, los estudios van especializándose entre otros, sobre los estilos de enseñanza que son base para los de eficacia docente, cohabitando con las actitudes positivas hacia el aprendizaje, pero defendiendo cada uno tesis diferentes sobre los estilos de enseñanza: el directo, el indirecto, el formal, el liberal etc. En todo caso se percibe que los alumnos estaban más motivados y que se relacionaban más entre ellos si el profesor compartía con ellos sus emociones (Flandes; Bandura, 1977; Bennet, 1979; Rosenshine, 1983; Brophy y Good, 1986).

Otras de las aportaciones son los extensos trabajos de Gage (1965), que asumió el liderazgo de la escuela eficaz, que explícitamente concibió la enseñanza como un arte y una ciencia, puesto que requiere improvisar, ser espontáneo, aplicar ritmos distintos, etc. Comparándolo con la ciencia porque se ocupa de relacionar las variables de entrada y de salida del aprendizaje/rendimiento con las variables externas, es decir por ejemplo, por un lado los rendimientos, por otro el bagaje del alumno o la práctica docente. Por otro lado, Medley (1979), encontró características de un **profesor eficaz** como reflejo de su eficacia docente, como un docente que toma decisiones no solamente sobre el dominio de sus competencias. Conjuntamente, debe ser el creador de un buen clima de aula y utilizar estrategias y métodos eficaces. El trabajo de Brookover et al. (1979), dejando a un lado los modelos de input-output introduciendo en sus investigaciones por un lado los procesos, es decir el contexto social de la escuela y por otro, el clima social del centro, percibido tanto por los alumnos, como por el docente y la dirección. Con la incorporación de los modelos de **entrada / proceso / producto** (Centra y Potter, 1980; Creemers y Sheerens, 1989) las variables se relacionan interactivamente

y se analizan las de entrada al centro educativo (socio-familiar tanto de los alumnos como de los docentes) y las que tienen que ver con el proceso de enseñanza / aprendizaje. Igualmente Goodlad (2004:33), en los años 70 defiende como vital, que en las facultades dentro de los programas de formación de profesorado se creen centros pedagógicos para crear un espacio donde se den cuatro componentes en la formación docente, es decir, “*un espacio que reúne y junta de forma armoniosa y coherentemente los cuatro ingredientes esenciales de la formación del profesorado: general, educación liberal, el estudio de la práctica educativa y el ejercicio guiado del arte, la ciencia y la **habilidad de enseñar**”*. Igualmente los estudios sobre la influencia que tienen **las creencias de los docentes** con su enseñanza eficaz de Wahlstrom et al., (1982) que afirman la existencia de una correlación significativa de dos variables: la primera, las creencias de los profesores y la segunda, con su conducta en clase; el inventario de las creencias docentes de Bauch, (1984), de la misma forma, como la relación de las creencias con la experiencia docente y su adaptación al aula de Tabachnick y Zeichner (1985).

Queremos incluir en este cuadro un primer modelo comprensivo de eficacia escolar de Scheerens y Creemers (1989)²⁵², en sus investigaciones correlacionan el medio: con el centro, la clase y el estudiante. Posteriormente en otras investigaciones incluirían la eficacia del docente.

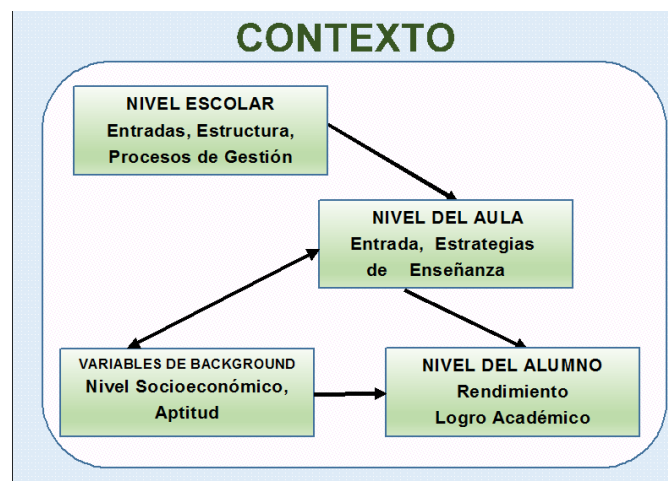


Figura: 6.11. Elaboración propia adaptada de Sheerens y Creemmers (1989). Modelo comprensivo de eficacia.

Sin embargo, en la década de los 80, Teddlie, Kirby y Stringfield (1989), publican un artículo sobre las diferencias en el aula y compara la eficacia en las escuelas ineficaces. Igualmente, como la investigación llevada por Weedremersa (1986:68) dentro del paradigma proceso/producto consistente en observar el comportamiento del profesor y su influencia en los resultados de los alumnos. Los datos hallados si mostraron una relación importante entre el profesor y el rendimiento académico de sus estudiantes observándose unas características comunes:

²⁵² Scheerens, J. y Creemers, B.P.M (1989:274). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M Creemers, T. Peters y d. Reynolds (Ed.), *School effectiveness and school improvement* (pp.265-278). Lisse: Swets&Zeitlinger.

- La adaptación al nivel de los alumnos con claridad.
- Entusiasmo y motivación por ambos lados.
- Utilización de diferentes actividades, variedad en la forma de enseñar.
- Flexibilidad.
- Dirección en las tareas para que éstas se lleven a cabo.
- Crítica positiva.
- Se ocupa de las ideas y sentimientos de sus estudiantes, como actividad indirecta.
- Hacer conscientes a los estudiantes de los materiales que se emplean en el aprendizaje, estableciendo conexiones que le permitan identificar lo que se enseña en clase con lo que se pregunta en los exámenes. Y motivarlos para que pregunten e informarles de las características del curso, de sus materiales, de cuando empieza y termina una lección y fomentar el debate y todo tipo de preguntas que permitan la interacción.

En 1984 por un lado la efectividad docente para Medley et al. (1984) depende no sólo de la competencia y de cómo actúe el docente, igualmente, es importante cómo respondan sus alumnos. Del mismo modo, indican tres vías para mejorar la enseñanza y sus efectos: mejorando a los docentes; mejorando las situaciones y utilizando ambas de una forma más eficaz. Y en ese mismo año Braskamp y sus colaboradores publican su manual de eficacia docente y observan que la evaluación debe ayudar al profesor para optimizar su enseñanza. Además, de aportar los datos necesarios a los gestores de la educación a la hora de tomar las decisiones, sean referidas a promoción, aumento salarial, certificación, etc. Conjuntamente hacen hincapié en el «para qué» de la evaluación, cómo se presentan, se analizan, se difunden y se solicitan los datos.

En realidad, dos de los principales investigadores de nuestro marco teórico como Brophy y Good (1986) prestaron atención a través de la observación, de las diferencias en el comportamiento individual de los docentes, en función del grupo escolar (primaria, secundaria, etc.); la procedencia de sus estudiantes (socio-económica, religiosa, etc.) y el bagaje y desarrollo personal de sus alumnos. Así, observaron que las conductas de los docentes coincidían en: buena planificación, como agrupaban a los alumnos en el aula; presentación de las actividades, ritmo de aprendizaje, la maximización del tiempo; la evaluación; la inclusión de los alumnos, el refuerzo, las expectativas, la reflexión, etc.

Los autores Porter y Brophy (1988) describen al mismo tiempo que las características comunes en los profesores eficaces: claros en cuanto a sus metas educativas; eruditos sobre su contenido y las estrategias para impartirlos; que hacen un uso eficaz de los materiales de enseñanza de que disponen, para dedicar más tiempo a las prácticas que enriquecen y aclaran el contenido; conocen bien a sus alumnos y adaptan sus métodos de enseñanza a sus necesidades, anticipando interpretaciones erróneas de sus conocimientos existentes; enseñan a sus alumnos «estrategias meta-cognitivas» y les brinda oportunidades para su dominio; transmiten a sus alumnos qué es

lo que se espera de ellos y por qué; tratan las metas cognitivas tanto superiores como inferiores; integran sus enseñanzas dentro de las demás materias; son considerados y reflexivos con su práctica; comprueban el nivel de conocimiento de los alumnos proporcionándoles de forma regular “feedback” apropiado; aceptan su responsabilidad en los resultados de los alumnos. Se van acercando al decálogo de características o factores de una enseñanza eficaz, que se utilizará posteriormente por muchos autores en sus investigaciones.

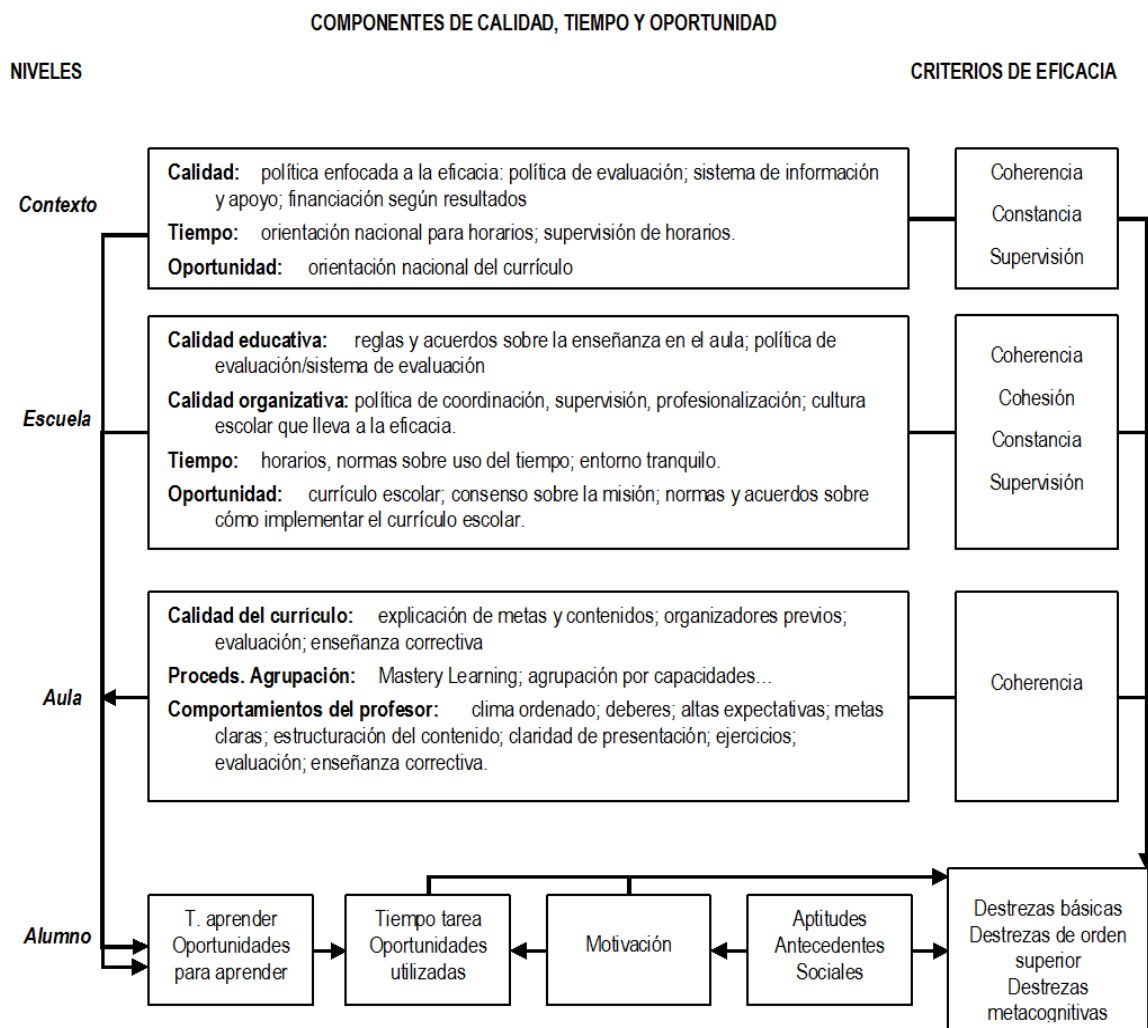


Figura: 6.12. Fuente: Creemers (1994). Traducción propia. Modelo de eficacia docente de Creemers. Componentes de calidad, tiempo y oportunidad.

El trabajo de Hoy y Woolfolk, (1990) demostró que la autoeficacia docente es coherente con los buenos resultados favorecidos por un buen clima de aula, una instrucción innovadora, que confía y motiva a su grupo. En esa línea, Teddlie y Stringfield (1993), publicarían las lecciones aprendidas durante diez años de su estudio en las aulas de Lousiana observando los efectos de la escuela, es decir, las escuelas en general son más efectivas cuando tienen un director que trabaja en equipo ejerciendo su liderazgo, que son activos y partidarios al cambio, motivadores; con

programas académicos claros; ambiente ordenado; evaluación continua al estudiante; desarrollo profesional del docente, etc. Asimismo, el profesor Bert Creemers en 1994 propuso cambiar el nombre al movimiento de eficacia escolar por eficacia educativa sin mucho éxito. Sin embargo si aportó el modelo de eficacia docente que da una gran relevancia al aula y la influencia que ésta tiene sobre los resultados de sus alumnos este modelo sigue estando vigente y su propuesta se refleja en el esquema propuesto.

El controvertido B. Creemers (1994)²⁵³, comprobó que en las investigaciones llevadas a cabo, solamente entre un 12-18 % era la diferencia que se da en los resultados de los alumnos y por ende que se pudieran valorar como factores relacionados con el aula y la escuela, por lo tanto las aulas y los centros tienen poco margen.

Aparte de todo lo expuesto los docentes necesitan unas estrategias para que su enseñanza sea eficaz, no se puede dejar al azar, a la improvisación y precisamente Mortimore y MacBeath (1994) proponen los siguientes tipos de técnicas de enseñanza efectivas: **Organizativas**: que catalogan la información y sus fuentes; **Analíticas**: que desglosan fuentes de información complejas; **Sintetizadoras**: que crean argumentos a partir de ideas; **Expositivas**: que aclaran información compleja sin dañar su integridad; **Valorativas**: que juzgan el trabajo de los alumnos y pueden dar “feedback” adecuado; **Administrativas**: que coordinan la dinámica de los individuos, grupos y clases; **Evaluativas**: para mejorar la enseñanza de forma continua.

Debe subrayarse los estudios de comparación realizados para incrementar la aptitud, calidad y eficacia de los docentes entre otros (Macconi; Altet; Lander, 1993; Fried, 1995; Nias; Hopkins y Stern, 1996) mostraban que el componente común de los profesores excelentes era que son apasionados en su enseñanza, así, como el deseo de que sus estudiantes aprendieran apasionadamente mostrando elementos habituales dentro y fuera de las aulas, fomentando su autoestima y expectativas; el sentido del humor; permitiendo el autoaprendizaje, y el aprendizaje colaborativo y cooperativo; la empatía y valores como el de la solidaridad y justicia. De la misma manera, su formación era continua, con una práctica reflexiva y de consulta con otros docentes, etc. Al hilo de lo anterior Oatley y Nundy (1996:258) insisten que en ocasiones “*es el componente afectivo el que guía la atención del alumno y es el determinante primordial del rendimiento en la escuela*”.

²⁵³ Es muy interesante ver por ejemplo las siguientes publicaciones: Creemers, B.P.M. (1983). De bijdrage van onderwijsonderzoek aan de verhoging van de kwaliteit van het onderwijs «The contribution of educational research to the enhancement of the quality of education». In B. Creemers, W. Hoeben & K. Koops (Eds.), *De Kwaliteit van het onderwijs The quality of education*, pp. 215-232. Haren/Groningen: RION/Wolters-Noordhoff.; Creemers, B.P.M., y Schaveling, J. (1985). *Verhoging van onderwijseffectiviteit «Improving educational effectiveness»*. The Hague: WRR; Creemers B.P.M. y Scheerens, J. (1989). (Eds). Development in school effectiveness Research. *International Journal of Educational Research*, 13 (7) monográfico; Creemers, B.P.M. y Reynolds, A. (1989). *The history, value and purpose of school effectiveness studies*. En D. Reynolds y B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, S. Stringfield y C. Teddie (Coops). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Kidlington, Pergamon, Elsevier Science; Creemers B.P.M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell. Creemers, B.P.M. (1994). *The history, value and purpose of school effectiveness and school improvement*. En: B.P.M. Creemers, T. Peter y D. Reynolds (Coops). *School Effectiveness & School Improvement: proceedings of the second International Congress*, Rotterdam, 1989, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.

Con los estudios de los profesores Hopkins (1996) y Hopkins y Lagerweij (1997) intentan abanderar a finales de los noventa el movimiento de la mejora de la escuela basándose en tres elementos:

- 1) Lo que está ocurriendo (los cambios son a largo plazo), como por ejemplo las reformas educativas, las evaluaciones externas, inspecciones, el ideario de la escuela etc.
- 2) Las estrategias que se deberán relacionar con los resultados, valorando los procesos y las evaluaciones que conduzcan a resultados particulares tanto para los alumnos como para los docentes.
- 3) Estrategias para fomentar el cambio, teniendo presente las condiciones de las escuelas y la propia cultura del centro fomentando la cultura y la capacidad del cambio con un ambiente colaborativo, altas expectativas en docentes, alumnos, familias, directivos etc. en definitiva todos los factores deben interactuar entre sí, para dicha mejora.

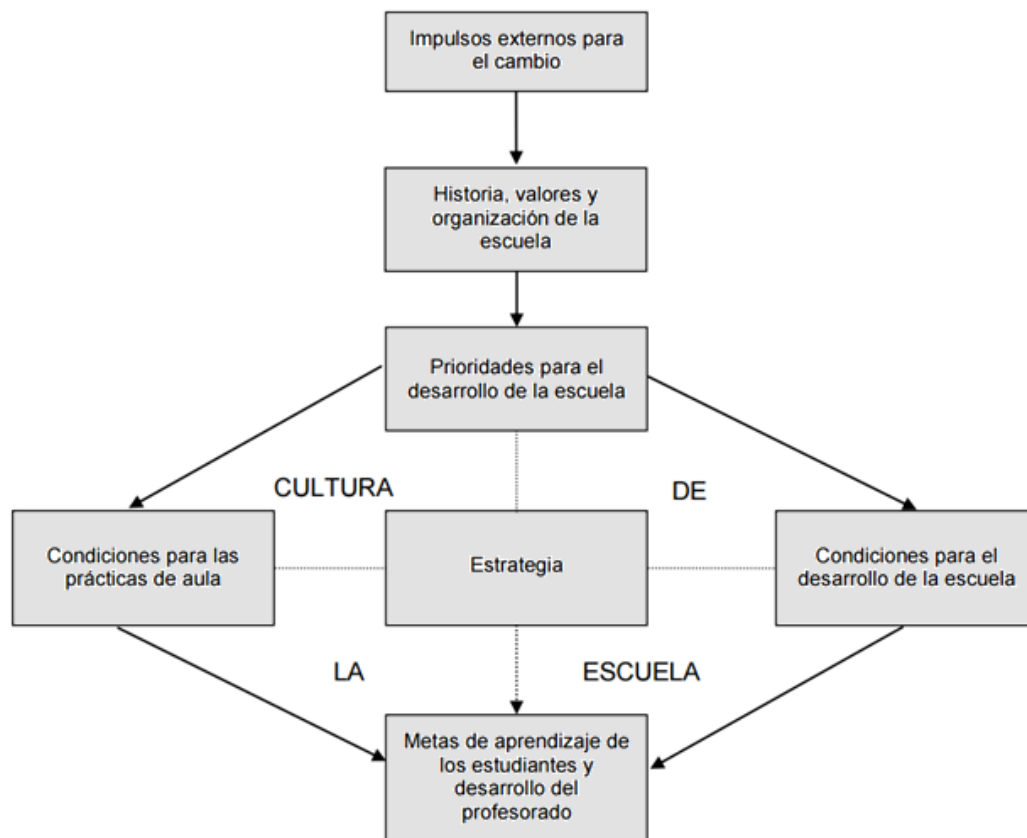


Figura: 6.13. Fuente: Hopkins (1996:42). Cultura de la escuela.

Ahora bien, autores como (Creemers y Reynolds, 1989; Reynolds, 1992; Barber 1995, 1996 y Mortimore, 1995, Ranson, 1997, Sancho, 2002) opinan que los investigadores sobre eficacia escolar y la mejora de la escuela deberían de evitar generalizar listados de factores interminables, como dicen R. Slee y G. Weiner (2001:12) que sirvan de «fórmula» para optimizar la escuela y sostienen que esos estudios “*que pretenden ser integradores y exhaustivos, están plagados de errores: son excluyentes [...], son normativos y reguladores (funcionan sobre todo mediante un conjunto cerrado de indicadores de rendimiento), son burocráticos y desautorizan. Se centran exclusivamente en los procesos y los constructos internos de la escuela, los cuales parecen desconectados de la finalidad social de la educación: la madurez de la persona*”.

Según Janet Chrispeels (1996), el docente es un actor básico para que sean fluidas las relaciones entre las familias y la escuela y de un factor influyente en las prácticas escolares eficaces, en estos casos, la familia que se implica en las tareas de sus hijos y en la comunidad educativa, refuerza las altas expectativas que tienen sobre los mismos y sobre el centro educativo.

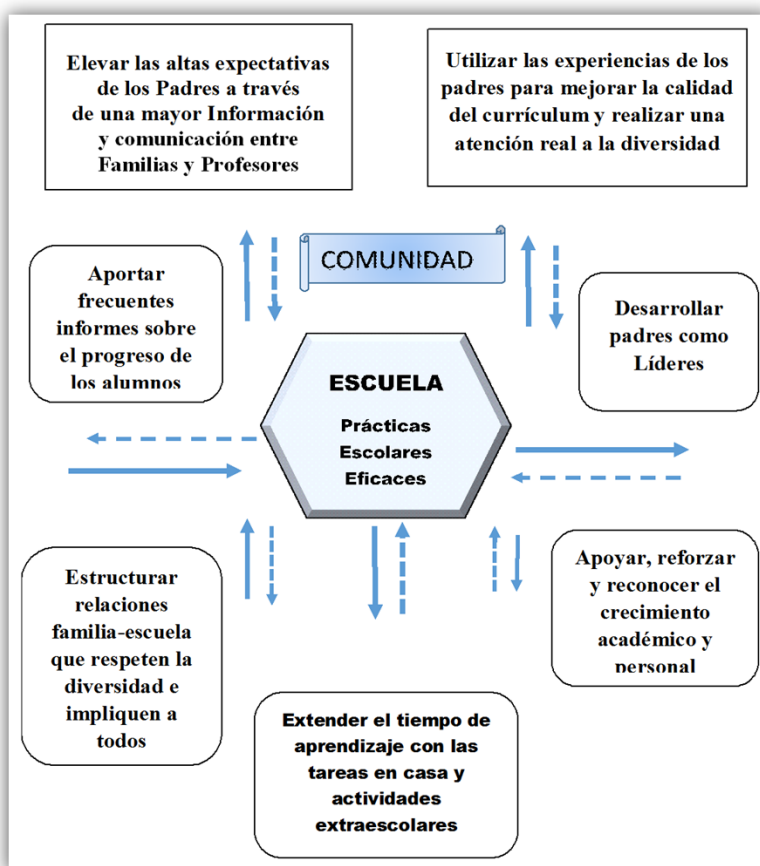


Figura: 6.14. Fuente: Adaptado de Chrispeels (1996:307). Escuela, prácticas escolares eficaces.

De acuerdo con Hargreaves et al. (2001:165) cuando dicen que: “*la enseñanza y la mejora de ésta no puede reducirse a una mera competencia técnica o unos parámetros asépticos. Lo que está en juego es algo más que el hecho de que los profesores se conviertan en profesionales concienzudos y reflexivos. La optimización de la docencia supone también un trabajo emocional*”. Es decir, las estrategias de enseñanza y los elementos que conforman el currículum, su calidad y sus propósitos claros, las lecciones estructuradas, refuerzo y la cercanía con los alumnos inciden en los rendimientos de estos (Muijs y Reynolds, 2001; Murillo, 2005b).

En otro estudio sobre eficacia docente de nuevo propone Scheerens (2004) una serie de indicadores sus indicadores en el ámbito de aula fueron:

- Tiempo de aprendizaje.
- Enseñanza estructurada.
- Expectativas y actitudes de los docentes.
- Motivación de los estudiantes.
- Adaptación del currículo al contexto personal de los alumnos.

En 2004 se publica por un lado la investigación de G. Nuthall, que observó que los docentes están más preocupados por la gestión del aula y que los estudiantes acaban sus tareas a tiempo que por lo que realmente están asimilando, contrastando con las características similares que encontró en los profesores a la hora de enseñar entre otras: a) compromiso en buscar lo mejor para sus estudiantes; b) relaciones cálidas y de cercanía; c) dominaba sus contenidos utilizando variedad de recursos; d) colaboración con sus pares y práctica reflexiva. Y por otro lado, en ese mismo año, es publicado el estudio de Nye, B. et al²⁵⁴ demostrando la eficacia de los maestros en el tiempo, para ello, durante cuatro años en colegios de Texas con estudiantes de más de 75 escuelas de educación primaria, demostraron que se ejercía dicha influencia docente y su eficacia variaba en los alumnos de nivel socioeconómico bajo, siendo en las asignaturas de lengua y matemáticas donde el rendimiento académico mejoraba significativamente.

Los trabajos realizados por el profesor estadounidense T. Sass²⁵⁵ (2008) revelan que para medir la **eficacia docente**, se utilizan datos que son volubles, ya que, depende de un sinfín de factores relacionados con el aprendizaje de los estudiantes. Las conclusiones fueron que los profesores que sacaron una buena calificación en relación con su eficacia en un curso, en el siguiente año, un porcentaje muy elevado caían a puestos peores e incluso de los últimos, y lo contrario, los que eran calificados peor ascendía en una proporción mayor hasta los primeros lugares.

²⁵⁴ Para saber más sobre el estudio se puede ver: Nye, B., et al. (2004). How are Teacher Large Effects? Educational, Evaluation and Policy Analysis, 26 (4), pp. 237-257. Consultado el 13 de enero de 2010. Disponible en: [http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/002/834/127%20-%20Nye%20B%20%20Hedges%20L%20%20V%20%20Konstantopoulos%20S%20%20\(2004\).pdf](http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/002/834/127%20-%20Nye%20B%20%20Hedges%20L%20%20V%20%20Konstantopoulos%20S%20%20(2004).pdf).

²⁵⁵ Tim R. Sass es profesor de la Universidad estatal de Florida. Y es especialista en economía y especialista en estudios relacionados con la política educativa y en particular entre otros: calidad educativa, educación especial, el valor añadido, el pago por mérito. Para más información concreta sobre este estudio puede consultarse en: Sass, T. (2008). The stability of value-added measures of teacher quality and implications for teacher compensation policy. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Consultado el 27 de abril de 2011. Disponible en: <http://www.urban.org/sites/default/files/alfresco/publication-pdfs/1001266-The-Stability-of-Value-Added-Measures-of-Teacher-Quality-and-Implications-for-Teacher-Compensation-Policy.PDF>.

Así, G. Gibbs (2010:65) propone siete principios para una buena práctica docente:

1. Una buena práctica motiva el contacto de los estudiantes con los profesores
2. Una buena práctica motiva la cooperación entre los estudiantes
3. Una buena práctica motiva el aprendizaje activo
4. Una buena práctica proporciona un feedback
5. Una buena práctica empatiza el tiempo dedicado a cada tarea
6. Una buena práctica comunica expectativas altas
7. Una buena práctica respeta la diversidad de talentos y modos de aprender

Algunos autores opinan que son las escuelas y las universidades las encargadas de valorar y emitir todos los juicios de sus docentes y que los centros que prosperan son los que crean una cultura de colaboración, lo que permite tener docentes competentes (Fullan y Hargreaves, 1991). Hay que revalorizar al docente, a su profesión hay que honrarla y es momento de actuar, para que la enseñanza no esté por un lado al servicio de las decisiones políticas y por el otro, que la enseñanza se convierta en algo robotizado Hargreaves y Fullan (2014).

Cabría entonces preguntarse lo mismo que Montero (2006:157) “¿*acaso puede un profesor, una profesora, desarrollar en sus alumnos una capacidad para aprender durante la vida si la misma está palmariamente ausente de su actividad profesional y de su trayectoria formativa?*” Creemos que sí, la magia e influencia de un maestro, va más allá de su aula, desgraciadamente también para los aspectos negativos.

El Consejo de la Unión Europea (2014)²⁵⁶ indica que: “*los programas de formación de docentes, tanto si están destinados a los futuros docentes antes de que comiencen sus vidas profesionales o a los docentes en activo en el contexto del desarrollo profesional permanente, deben ser suficientemente flexibles para dar respuesta a las mutaciones en la enseñanza y el aprendizaje. Deben apoyarse en la propia experiencia de los docentes y tratar de estimular metodologías interdisciplinarias y colaborativas para que los centros educativos y los docentes consideren como parte de su tarea trabajar en cooperación con las demás partes interesadas, como sus colegas, los padres y los empresarios*”.

Es complicado y una quimera dar con la mejor forma de enseñar y como indica MacDonald (1992) lo es más, para quien no vive dentro de un centro educativo, pueda comprender las necesidades y los recursos necesarios y los cambios que se requieren.

²⁵⁶ Consejo de la Unión Europea (2014). Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz. Diario Oficial de la Unión Europea 14-6-2014. Consultado el 1 de marzo de 2016. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614\(05\)#nr3-C_2014183ES.01002201-E0003](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614(05)#nr3-C_2014183ES.01002201-E0003).

Para Mercedes Muñoz-Repiso (2008:23) “*el maestro apasionado no es un ingenuo, ni vive de ilusiones, sino que busca los mejores medios para llevar a la práctica su entusiasmo de manera inteligente. Pasión y eficacia no son cosas opuestas, todo lo contrario. El trabajo de los docentes es muy complejo, exige a la vez una serie de destrezas intelectuales (dominio de una o varias materias, técnicas de enseñanza, conocimiento de los procesos de aprendizaje y del manejo de grupos, etc.) y una implicación emocional constante*”. Ciertamente, la cultura y el clima de trabajo cooperativo dentro de los centros educativos, debe permitir que el centro evolucione, que sus profesores y maestros estén motivados, que sus alumnos aprendan y que las familias y la sociedad tengan confianza en sus escuelas, que sean transformadoras, en definitiva, los centros educativos como organizaciones en las que se aprende.

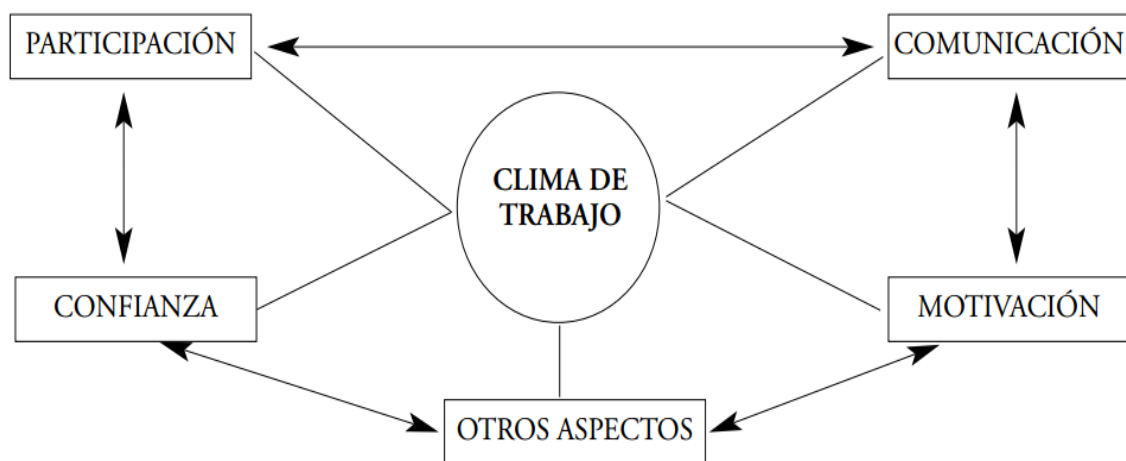


Figura 6.15. Fuente: Martín Bris (2000:111) a partir de Tagiuri. Modelo de clima de trabajo en los centros educativos²⁵⁷.

Desde nuestro punto de vista, queda mucho camino por recorrer en esta trascendental perspectiva del ejercicio de la actividad docente. Responsabilidad, vocación y motivación han sido, son y serán siempre elementos arquitecturales básicos del edificio de la docencia.

²⁵⁷ En Martín Bris, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid: Universidad de Alcalá-Mec. Y Martín Bris, M. (2000). *Clima de trabajo y organizaciones que aprenden*. *Educación*, 27. pp. 103-117. Asimismo puede consultarse el original en Tagiuri, R (1968). The concept of organizational climate. En R. Tagiuri y G.H. Litwin (Eds). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard Business Administration.

6.2. Aportaciones de la doctrina española e iberoamericana a la evolución de la calidad de la docencia

“Sólo una persona apasionada, comprometida con su trabajo, inconformista, deseosa de mejorar la sociedad, amante de sus alumnos y de la materia que enseña, está en condiciones de educar verdaderamente. La vocación docente es mucho más que una dedicación laboral como otra cualquiera, implica no solo la vida profesional del maestro, sino también la personal y no solo su trayectoria intelectual, sino también sus emociones y hasta su propia identidad” (Muñoz-Repiso, 2010:218)²⁵⁸.

La mayoría de los primeros trabajos que seguían algunas de estas líneas, como la eficacia docente, o metodología docente que se desarrollaron en España e Iberoamérica fueron financiados por el CIDE y las Universidades. Por ejemplo²⁵⁹, la tesina de Flores Cortina (1974), en su investigación quería determinar las cualidades necesarias de los profesores de secundaria para ejercer una buena enseñanza; la tesis inédita defendida en Valencia sobre la eficacia de la educación escolar de Millán, (1978); con la misma idea de Cortina, Villa (1983), analizó las dimensiones de un profesor ideal y las condiciones tanto de contexto como de aula que lo determinan; el estudio realizado por Filp et al. (1981 y 1984), por un lado evaluaron, el logro de los alumnos dependiendo de las características de su profesor, su actitud y su personalidad, y por otro lado, lo que influye el clima del aula; la tesis doctoral de Rodríguez Pérez (1984), que desde el marco de la eficacia escolar evaluó la **ineficacia** docente, asumiendo que la eficacia docente, no depende solamente del profesor sino de las condiciones del alumno, hallando en su investigación factores de ineficacia en la profesión como: excesiva feminización del profesorado, el estatus socioeconómico, escaso tiempo dedicado a enseñar, demasiado control y rutinas administrativas, resistencias al cambio y escasa utilización de las tecnologías; La tesis inédita defendida por L. O. Pertierra en 1988 en la Universidad Complutense, sobre uno de los factores que influyen en la eficacia docente como es el clima y el rendimiento escolar.

Según de la Orden (1990:13) la motivación de la búsqueda de la eficacia docente como horizonte y base de la evaluación, selección y formación del docente conllevaría los siguientes factores interconectados:

- *“Insatisfacción con los procesos y productos de la educación y especialmente de la educación universitaria. El logro de una educación de calidad parece ser el lema y modos de todos los sectores sociales implicados.*
- *La demanda social de responsabilidad a instituciones y profesionales traducidos en el movimiento denominado en América «accountability» en términos de logro de las metas establecidas*²⁶⁰.

²⁵⁸ Referencia original: Educar desde la compasión apasionada. Crítica, 958, pp. 22-27. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/REICE%20Vol8,2.pdf>.

²⁵⁹ Para un mayor conocimiento sobre estas cuestiones, pueden consultarse las obras de F. J. Murillo, (2003, 2005 2006, 2015). Los datos completos pueden consultarse en el apartado de bibliografía.

²⁶⁰ Véase: McNeil, J.D. (1971). *Toward accountable teachers: Their appraisal and improvement*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- *La necesidad de criterios objetivos para seleccionar y promocionar al profesorado.*
- *La necesidad de metas y objetivos claros para la formación inicial y permanente del profesorado.*
- *La exigencia de una definición de la profesionalidad del profesor.*
- *La búsqueda de una teoría de la enseñanza como base de una normativa docente”.*

En 1990, del siglo pasado L. Montero fundamentándose en los modelos propuestos por Brophy y Good (1986) clasifica en su estudio la eficacia docente en tres modelos:

- 1) Presagio-Producto (características o rasgos del profesor)
- 2) Proceso-Producto (comportamiento del docente en el aula y el resultado alumnos)
- 3) Mediacional o Pensamiento del profesor (profesor reflexivo, guían y orientan)

El proyecto de V. Arancibia y M. Álvarez en 1991, sobre el modelo de variables del docente sobre el impacto que tiene en el rendimiento escolar. El profesor J. L. Álvarez, indaga sobre la eficacia docente y los efectos de las expectativas es decir, *“lo que saben los profesores acerca de sus alumnos –conocimiento social docente—puede estar relacionado con las características que hacen que un enseñante sea eficaz en su trabajo. Al mismo tiempo, este tipo de conocimiento genera unas expectativas que inciden en los niños de una forma u otra”.*

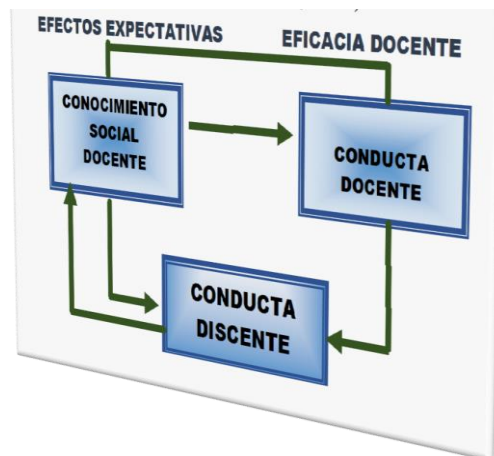


Figura: 6.16. Fuente: Adaptado Álvarez Castillo (1992:40). Eficacia docente y efectos de las expectativas.

Los profesores Mateo et al., (1995), combinan los siguientes criterios para definir el concepto de eficacia docente: el primer criterio, daría entrada a las variables referidas a las características del docente, como sexo, edad, rasgos de personalidad; la formación académica y sus habilidades pedagógicas, es decir, sus cualidades docentes, sus experiencias, etc. El segundo criterio, daría

entrada a las variables de proceso, se apreciará la organización de la enseñanza como la preparación y la planificación de las clases; las conductas del docente en la clase, los métodos de enseñanza, su motivación; la relación existente entre el profesor y alumno; el clima del aula y los procedimientos de la evaluación. Y por último, las variables del producto, es decir, el rendimiento de los alumnos, sus actitudes, habilidades o conocimientos; el desarrollo profesional docente; los cambios y las innovaciones en la institución educativa y la valoración de los procesos de enseñanza.

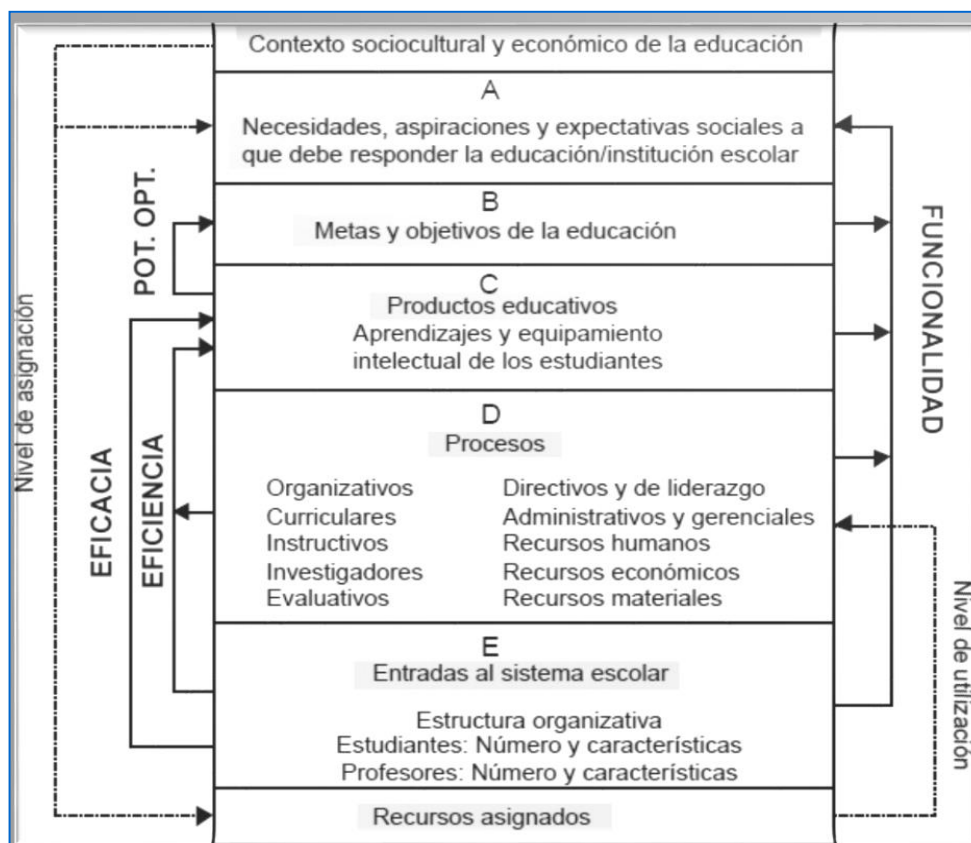


Figura: 6.17. Fuente: Tourón (2000:239). Modelo sistemático de evaluación.

Otros trabajos, observaron, las variables del producto, del mismo modo, como el rendimiento de los alumnos, sus actitudes, habilidades o conocimientos; el desarrollo profesional docente; los cambios y las innovaciones en la institución educativa y la valoración de los procesos de enseñanza, como los profesores Carrera, Guil y Mestre (1999) que con su investigación consideraron las estrategias de la dirección del docente eficaz y su percepción dentro del aula. González Galán (2000) propone en su tesis un modelo causal de evaluación con variables asociadas a la eficacia como: la cultura; la dirección, el clima etc.; Y los estudios de Morey (2001), que revisa las investigaciones sobre eficacia docente desarrollados en otros países. Y el

de C. Ruiz de Miguel (2009) sobre las escuelas eficaces y su estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas.

Propone asimismo Tourón (2000:239), a partir del modelo de la Orden (1995), un modelo sistemático de evaluación que se basan en la eficacia, eficiencia y la funcionalidad relacionándolos y define la eficacia *“como la diferencia entre la distancia del estado final al estado ideal y la distancia del estado inicial al estado ideal, producida en los individuos al término de la acción educativa del sistema bajo consideración tanto el estado ideal, como los estados inicial y final, vienen definidos por los objetivos y metas propuestos para el sistema. La eficacia entonces tiene que ver con la distancia entre el nivel del producto la entrada y su nivel a la salida, y por eso la eficiencia se referirá al nivel de recursos necesarios para que un determinado sistema produzca esa transformación”*.

Con un sistema educativo y en una sociedad globalizada y del conocimiento se necesita reciclarse, y para ello Tourón (2000), propone entre otras las siguientes propuestas:

- 1) Redefinir lo que significa el aprendizaje además de aprender hay que saber gestionar la información, plantear problemas, resolverlos y tomar decisiones.
- 2) Los docentes deben replantearse la forma de enseñar, ayudando a sus alumnos a enseñar a acomodarse a los nuevos conocimientos.
- 3) No es importante lo que se enseña si no como se hace. El alumno con la información debe transformarla en conocimiento significativo.
- 4) Cambios en los roles del profesor/alumno y que éste cobre el protagonismo.

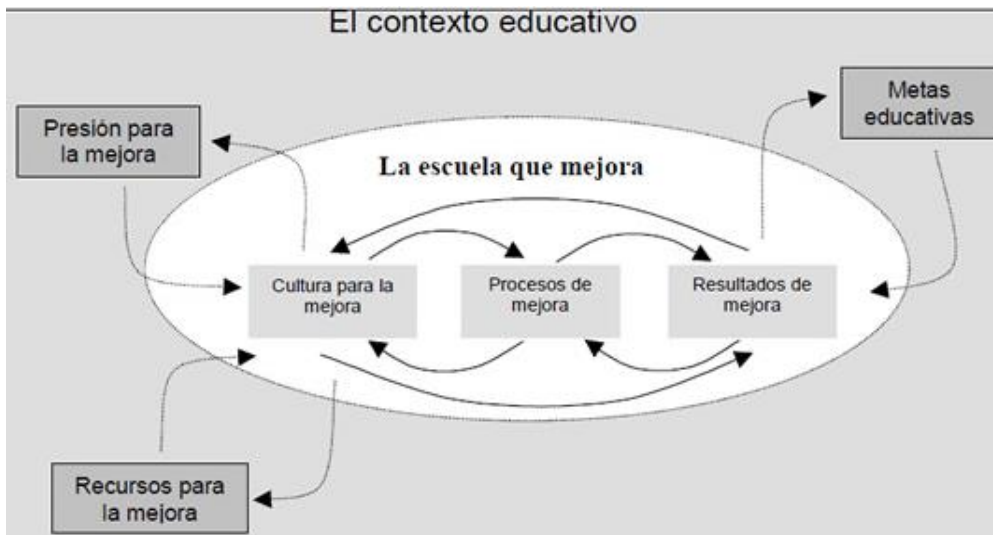


Figura: 6.18. Fuente: Muñoz-Repiso y Murillo (2002:34)²⁶¹. Un marco para la mejora de la eficacia escolar.

²⁶¹ Murillo, F.J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords), *La Mejora de la Escuela. Un cambio de mirada* (pp.15-51). Barcelona: Octaedro. Pág. 34.

El investigador Murillo (2002:34), considera que: *“la mejora de la eficacia escolar se refiere a un cambio planificado cuyo objetivo es incrementar los resultados educativos del alumnado, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. De esta forma, junto con el objetivo final (o de eficacia) del programa de mejora, que debe ser necesariamente el desarrollo del alumnado en cualquiera de sus aspectos, es preciso que el programa considere una serie de objetivos intermedios u objetivos de mejora, que son los que van a contribuir a que se alcance el objetivo final”*. Es decir, paso a paso.

La gran productividad de investigaciones llevadas a cabo por el profesor F.J. Murillo y sus equipos, hace hincapié en que la mayoría de los estudios sobre el movimiento de eficacia escolar internacionales y propios²⁶², desde sus inicios a la actualidad y aborda una definición de una escuela eficaz que hacemos nuestra ya que, se ajusta perfectamente al marco de la eficacia docente y enseñanza eficaz: *“es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica”*. Esta tesis de escuela eficaz, le lleva a tres planteamientos (Murillo, 2003:54, 55):

- ⇒ **Principio de equidad.** *Una escuela será eficaz si (y sólo si) favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos. De esta manera, eficacia y equidad no sólo no son términos contrapuestos sino mutuamente necesarios.*
- ⇒ **Valor añadido.** *No tiene sentido alguno hablar de rendimiento de un centro si no se consideran los elementos del contexto en el que se desarrolla. Para que un centro sea considerado eficaz es necesario tener en cuenta tanto el rendimiento de los alumnos como la situación socio-económica y cultural de sus familias.*
- ⇒ **Desarrollo integral del alumno.** *Una escuela no es eficaz si sus alumnos obtienen buenos resultados en pruebas de Lengua o Matemáticas pero no se preocupa de su formación en valores, bienestar o satisfacción. Una escuela será eficaz si desarrolla toda la personalidad de cada uno de sus alumnos.*

Debemos de reseñar, que estos planteamientos también se deben de llevar a cabo en los estudios superiores, es decir, cuando un profesor tutoriza a sus alumnos, debe de seguir también los mismos criterios, y atender a todos sus alumnos, no a los que solamente destacan o son afines a sus intereses.

²⁶² Para saber más sobre estos estudios pueden ir a las fuentes originales en: Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación sobre eficacia escolar. En F.J. Murillo et al. (Coord), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte* (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello y CIDE. Murillo, F.J. (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar en España. En F.J. Murillo et al. (Coord), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte* (pp. 319-352). Bogotá: Convenio Andrés Bello y CIDE. Murillo, F.J. (2013). La investigación sobre Eficacia escolar en América Latina. En M. Díaz Madrigal, T. Cordero y M. Serrano (Comps.), *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI* (vol. 1) (pp. 11-24). San José de Costa Rica: INIE.

Según Smyth (2011), hay tres elementos que puede contribuir en la escuela para fomentar una sociedad más justa y de calidad:

- a) Docentes críticos y que estén comprometidos con sus alumnos y con la sociedad.
- b) Estudiante sensibilizados con las injusticias, que lideren el cambio.
- c) Los centros educativos comprometidos, en valores éticos y con la justicia social.

El estudio sobre capital humano, realizado por Brunner y Elacqua (2003:31), pone de manifiesto que *“la formación inicial del capital humano está condicionada por la interacción entre múltiples factores. Esto vale tanto para su cantidad, la cual depende básicamente de la cobertura y eficiencia del sistema educacional, como para su calidad y efectividad, evaluadas a través del desempeño de las personas”*. Estos autores partiendo de las investigaciones existentes contemplaron los factores, elementos y variables además, según el siguiente esquema el informe consideraba los siguientes componentes:

- Cobertura del sistema (proporción de estudiantes que ingresan y su rendimiento)
- Resultados (nivel de conocimiento y habilidades que alcanzan)
- Comparación de factores que inciden en el aprendizaje (entorno socio-familiar / contexto de la escuela).

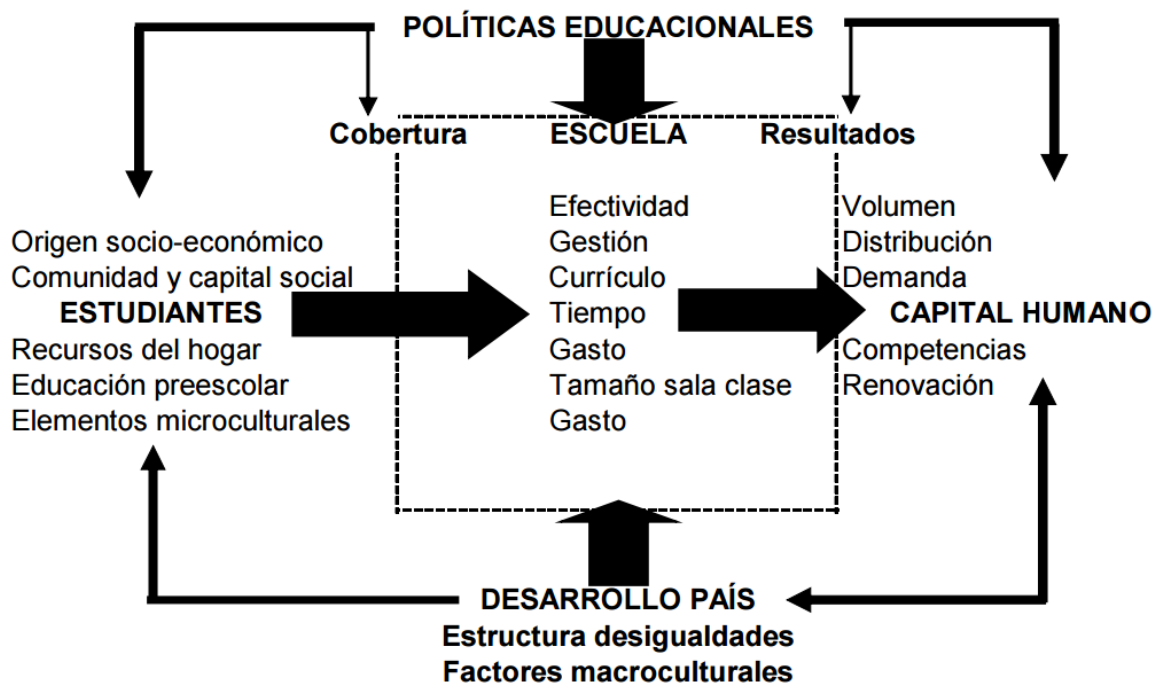


Figura: 6.19. Fuente: Brunner y Elacqua (2003:31). Estructura desigualdades. Factores macroculturales.

La educación como todos sabemos es clave y un pilar para el desarrollo de un país y por ende el crecimiento de todos sus ciudadanos. Eso demanda que tengamos unos maestros y profesores que estén preparados no solamente en contenidos, también en valores de solidaridad, equidad y justicia social, un capital humano que trascienda más allá de las aulas con políticas educativas consensuadas y acorde con una educación del siglo XXI. Sin escatimar en recursos de formación, materiales y de una evaluación real al servicio de la mejora.

F. J. Murillo (2006c) basándose en diferentes trabajos propios y de otros propone los factores de eficacia escolar recogidos en diferentes investigaciones²⁶³ que ha llevado a cabo y que se resumen en el siguiente cuadro que adaptamos por factores escolares, factores de aula y factores asociados al personal docente:

FACTORES ESCOLARES	FACTORES DEL AULA	FACTORES ASOCIADOS AL PERSONAL DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> • Clima Escolar • Infraestructura • Recursos de Escuela • Gestión Económica del centro • Autonomía del centro • Trabajo en Equipo • Planificación • Participación e implicación de la comunidad educativa • Metas compartidas • Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima de aula • Dotación y calidad del aula • Ratio maestro-alumno • Planificación docente (trabajo en el aula) • Recursos curriculares • Metodología didáctica • Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualificación del docente • Formación continua • Estabilidad • Experiencia • Condiciones laborales del profesorado • Implicación • Relación maestro-alumno • Altas expectativas • Refuerzo positivo

Figura: 6.20. Elaboración propia a partir de Murillo et al. (2006). Factores escolares, factores de aula y factores asociados al personal docente.

²⁶³En estas investigaciones se podrán consultar lo que cada factor influyen. Participaron entre otros [Himmel et al. (1984); Concha (1986); Muñoz-Repiso et al (1995); Castejón (1996); Cano (1997) LLECE (2001)] para saber más consultar bibliografía.

Para C. Marcelo (2011:50) *“el papel de profesor se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido”*. Una de las características que debe darse para hablar de calidad es que los parámetros que la definan sean locales y dentro del contexto Leu (2005)²⁶⁴.

Resulta al mismo tiempo relevante y factor esencial de una enseñanza eficaz lo que indica M. Sapon-Shevin (2013:84) *“la inclusión no es simplemente una estructura organizativa, sino más bien el compromiso de hacer de las aulas, los centros escolares y el mundo lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos, y donde la diversidad sea considerada enriquecedora y positiva. La superación de aquellas interpretaciones de la inclusión más cerradas implicará despojarse de las creencias de la sociedad actual sobre la diferencia y las relaciones humanas”*.

Los expertos de esta línea de investigación, en uno u otro momento coinciden que el objetivo de la enseñanza, es dar respuestas a los intereses diversos de la variedad de alumnos que existen en las aulas, adaptando a esa diversidad los contenidos y la evaluación, es decir, un currículo abierto, flexible, justo, equitativo. Sin olvidar los elementos del currículo oculto que no suele aparecer en las programaciones, como los valores de solidaridad, comportamiento, las emociones, etc. conviene que este siempre presente en toda la formación del estudiante. Otros autores, han encontrado que existe una relación muy significativa entre las expectativas que tiene el profesor de los alumnos de su aula, con el rendimiento, aprovechamiento de éstos, su aprendizaje, su motivación, la retroalimentación que tengan, los tiempos invertidos, el clima, etc. (ver: Villa; Braskamp, Branderbung y Ory, 1984; Wittrock; Brophy y Good, 1986; Wood; Mortimore et al. ; Porter y Brophy, 1988; Harris, 1998; Carroll, 1989; Álvarez Castillo; Scheerens 1992; Mortimore; Teddlie y Stringfield, 1993; Mateo et al.,1995; Scheerens, 1992; Unicef; Scheerens, 2004; Wikekey et al., 2005; Murillo, 2006; Gurney, 2007; Adegbile y Adeyemi; 2008; Brown; Antunez, 2009; Valenta, 2010 Murillo et al., 2011, 2012; Cuadrado y Fernández, 2011, Scheerens, 2012; Murillo, 2016). Todas estas características, factores o variables son fundamentales, y deseables, por ello, son inequívocamente respaldados por todas las teorías y por ende, para defender una eficacia docente y una enseñanza eficaz.

En las aulas de hoy en día, por lo menos en la teoría, se espera que se imparta en ellas una enseñanza eficaz, de calidad, con equidad y con la mejora de sus alumnos, por lo tanto para darles respuestas, calidad, eficacia, equidad y mejora no se pueden dar por separado, por ende, deben conciliarse para producir unos resultados óptimos ya que su finalidad última es el bienestar de todos y cada uno de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta que las avalanchas de cambios continuos en educación, sumándose los tecnológicos, hay funciones que se han delegado al sistema educativo y que antes asumían por ejemplo, las familias, estos cambios no han sido correspondidos con una transformación de

²⁶⁴ E. Leu hace una revisión de la literatura que resulta de interés está disponible el documento en inglés en: http://info.worldbank.org/etools/docs/library/244448/day4Literature_Review_of_Teachers_SchoolsCom.pdf.

procesos de formación del profesorado Vaillant y Marcelo (2015). En este sentido, Apple (2012) plantea la educación como motor de cambio de la sociedad.

Es obvio, que los docentes en la actualidad además, de tener en cuenta lo anteriormente expuesto, tienen una carga burocrática, cada vez mayor, que les resta tiempo a la preparación de las clases y a su propia formación y aunque, como pone de manifiesto Hernando Calvo, A (2015:27)²⁶⁵: *“durante muchos años, la escuela ha sido un lugar de pupitres ordenados en filas y de asignaturas. Los profesores trabajaban de forma independiente en cada área y sus monólogos eran los protagonistas. En ocasiones se hacía tiempo para el diálogo entre los alumnos, pero hablar iba en contra del aprendizaje. Los exámenes finales eran el único método de evaluación, y las evaluaciones del cociente intelectual, el medio más eficaz para organizar desdobles y grupos”*.

La cultura del cambio, sea de centro o dentro de un aula, es difícil cambiarla, sin poner el esfuerzo conjunto de directores y docentes y políticas educativas que favorezcan el cambio. La unión hace la fuerza, el reto de un futuro mejor para todos empieza en nuestras escuelas, nuestros centros y nuestras aulas y con nuestros alumnos, y los de la clase de al lado, o del centro de la esquina. Es por ello que estamos de acuerdo enteramente con lo que apunta Fernández Enguita (2016)²⁶⁶ *“es justamente la organización lo que ha de cambiar. Lo que cuenta no es el contenido sino las relaciones: entre los alumnos y con los profesores, con contenidos y materiales, con el entorno, la organización de espacio y tiempo... Si se tratara del contenido se resolvería con buenos libros o buenos vídeos. El problema es que los centros son poco más que montones de aulas apiladas y, mientras que estas carecen de futuro (son el residuo de la escuela-fábrica y el profesor-grifo), aquellos, que seguirán y crecerán porque no hay mejor lugar fuera de la familia para los menores, no logran reinventar el suyo. Pero ese es el camino: más escuela y menos aula”*²⁶⁷.

Los maestros y profesores deben apoyarse para abordar todos los cambios precisos y no ponerse piedras en las ruedas, como ocurre por ejemplo en los diferentes departamentos tanto de los centros educativos de primaria y secundaria pero sobre todo en las universidades por la lucha del poder. De esta manera, apunta el profesor de Latorre (2007:9) *“la investigación sobre la eficacia del profesorado tiene como foco las prácticas instructivas del personal docente (lo que hace en el aula) y los efectos de ese hacer en el alumnado. Considera que quien ejerce como docente es eficaz cuando domina un conjunto de competencias (actitudes, habilidades, conocimientos, etc.) que permite realizar una enseñanza eficaz”*.

²⁶⁵ Es muy interesante la experiencia del autor por escuelas innovadoras de todo el mundo. Pueden consultarse tanto en castellano como en inglés, e incluso escuchar. Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/476/.

²⁶⁶ Fernández Enguita, M. (29 de mayo de 2016). *Más Escuela, menos aulas*. EL PAÍS. Consultado el 29 de mayo de 2016. Disponible: http://politica.elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html.

²⁶⁷ Mariano Fernández-Enguita es sociólogo, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, donde coordina el Doctorado de Educación. Es autor de *La educación en la encrucijada* véase para saber más: Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana. Consultado el 3 de junio de 2016. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.com/publicaciones/detalle/247/la-educacion-en-la-encrucijada/>.

Todo lo anterior, no garantiza resultados y rendimientos positivos como dice Rafael Doménech, (2016:91 y 92)²⁶⁸ “con la excepción de los recursos dedicados a mejorar la calidad del profesorado (su nivel educativo y la preparación con la que acceden al sistema, y la experiencia y formación que adquieren una vez dentro del mismo), un aumento del gasto en educación no se traduce necesariamente en un mejor rendimiento académico”. Ciertamente, inyectar más dinero al gato educativo (sin controlar la distribución idónea del gasto) no significa la igualdad de oportunidades. Reiteramos que la eficacia docente y la enseñanza eficaz tienen muchos rasgos, propósitos y elementos habituales, con la eficacia escolar, y mejora de la escuela, pero también de otras teorías, y es por ello, que queremos terminar con dos cuadros, el primero, basado en las aportaciones de las investigaciones en la que la mayoría coinciden y tomadas de nuevo de Murillo (2005)²⁶⁹ de eficacia escolar, con la representación de autores²⁷⁰ especialistas en el tema que concuerdan en casi todos los factores comunes, como por ejemplo, las altas expectativas. Igualmente, y como hemos expuesto en diferentes apartados que se ajustan a los principios de eficacia docente y enseñanza eficaz seleccionados en esta investigación y que señalamos al final. El segundo, con las variables que influyen en la enseñanza eficaz y eficacia docente según la revisión de la literatura consultada (p.e. Lippit y White, 1943; Carroll, 1963; Flanders, 1970; Berman y McLaughlin, 1978; Wittrock, 1986; Wood; Mortimore et al. y Porter y Brophy, 1988; Teddlie y Stringfield, 1993; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Harris, 1998; Gaviria y Tourón, 2000; Scheerens, 2004; Murillo, 2006; Gurney, 2007; Brown, 2009; Haigh, 2010; Cuadrado y Fernández, 2011; Bolívar, 2015; Murillo, 2016; Fernández Enguita, 2016, Domínguez, 2017). En efecto, desde mediados del siglo pasado, se mantienen prácticamente los mismos factores, salvo las variables relacionados con las tecnologías y la brecha digital que se produce en la nueva generación de alumnos nacidos ya en la era digital, y que por ejemplo tienen equipos informáticos, tabletas y móviles a su alcance con conexión a internet y los que no, en esta realidad la brecha digital puede ser reducida en la escuela, ya que, puede permitir el acceso a la red a los alumnos que por sus

²⁶⁸ Autorizada por la Fundación Areces, para la reproducción de estos datos. Doménech, R. (2016). Invertir mejor en Educación. En M^a Ruiz Rosillo.; M. Esteban Villar y M.A. Sancho Gargallo (Dir). (2016). *Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Pág. 91-93. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>.

²⁶⁹ Estos factores están basados en los estudios de F.J. Murillo y puede consultarse entre otros: Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro; Murillo, F.J. (2006). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. En F.J. Murillo et al. (Coord), *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Murillo, F.J. (Coord) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Murillo, F.J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). New York: Springer. Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), pp. 4-28.

²⁷⁰ Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), pp-15-24.; Purkey S.C y Smith, M.S. (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), pp. 427-452; Levine, D. U. y Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: a review and Analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development. Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. 1995 updated. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. ; Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. London: OFSTED. Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon; Murillo, F.J. (2005b). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

contexto económico y familiar no pueden hacerlo, para que no resulte un factor de exclusión, de marginación, etc. Llegados a este punto y de acuerdo con F.J. Murillo (2003:21) cuando insta a: *“si queremos mejorar la educación, hay que cambiar nuestros centros. Para ello, no estamos en condiciones de derrochar las siempre escasas ilusiones en educación en ensayos arriesgados que no tengan un mínimo fundamento. Pero tampoco parece adecuado trasplantar en nuestros centros, de forma acrítica, modelos desarrollados en otros contextos. En esa tesitura, la mejor estrategia ha de ser que cada escuela siga su propio camino de cambio, aprendiendo a partir de éxitos y fracasos ajenos”*. Justamente, de los errores como es sabido también se aprende, pero hay que ser conscientes, que equivocarse por ejemplo, en los programas educativos, significa que algunas generaciones estarían marcadas por dichos errores.

Factores de Eficacia Escolar, Eficacia Docente y Enseñanza Eficaz	
Edmonds (1979)	Atmósfera ordenada y tranquila. Centrado en la adquisición de destrezas y habilidades básicas. Evaluación constante y regular del progreso de alumnos. Liderazgo fuerte. <u>Altas expectativas</u>
Purkey y Smith (1990)	Metas claras sobre las destrezas básicas. Atmósfera cooperativa, clima ordenado. Política orientada al rendimiento. Evaluación frecuente. Formación Permanente /desarrollo del profesorado. Liderazgo fuerte. Tiempo en las tareas de refuerzo. <u>Altas expectativas.</u>
Levine y Lezotte (1995)	Clima y cultura productiva. Foco en las destrezas de aprendizaje centrales. Seguimiento adecuado. Desarrollo del profesorado orientado a la práctica. Liderazgo sobresaliente. Implicación de los padres destacada. Adaptaciones instructivas eficaces. <u>Altas expectativas.</u>
Cotton (1995)	Metas planificadas de aprendizaje. Énfasis por toda la escuela sobre el aprendizaje. Evaluación. Desarrollo profesional y aprendizaje cooperativo. Gestión y organización escolar, liderazgo y planificación. Implicación de la comunidad. Gestión y organización del aula. Diseño y planificación del currículum. Interacciones profesor-alumno y entre escuela y distrito. Equidad. Programas especiales
Sammos, Hilman y Mortimore (1995)	Visión y Metas compartidas. Entorno de aprendizaje y refuerzo positivo. Concentración sobre la enseñanza y el aprendizaje. Seguimiento del progreso. Organización de aprendizaje. Liderazgo profesional. Relación entre el hogar y la escuela. Enseñanza con propósito. <u>Altas expectativas.</u> Derechos y responsabilidades de los alumnos.
Scheerens y Bosker (1997)	Consenso y cooperación entre el profesorado. Aprendizaje independiente. Clima escolar y de aula. Orientación hacia el rendimiento. Potencial evaluativo. Liderazgo educativo. Implicación de los padres. Gestión del aula. Feedback y refuerzo. <u>Altas expectativas.</u> Calidad del currículum, Instrucción estructurada, instrucción adaptativa.
Murillo (2005, 2006, 2007, 2008)	Metas compartidas. Liderazgo Educativo. Trabajo en equipo. Tareas de Refuerzo. Aprendizaje organizativo. Organización del aula. Clima Escolar y clima de aula. <u>Altas expectativas.</u> Compromiso e implicación de la comunidad educativa. Seguimiento evaluación, Recursos educativos
Eficacia Docente y Enseñanza Eficaz	Lecciones estructuradas y con objetivos claros. Enseñanza interactiva. Atención a la diversidad funcional. Buena gestión del tiempo. Utilización de los recursos didácticos. Evaluación y retroalimentación continuas. Clima del aula y clima escolar. <u>Altas expectativas.</u> Implicación y compromiso docente.

Tabla: 6.2. Elaboración propia a partir de Murillo (2005). Factores de eficacia escolar, eficacia docente y enseñanza eficaz.

Es importante subrayar que, todas las investigaciones llegaron a un punto en común: que cuando un centro es eficaz, los es para todos y cada uno de sus alumnos, aunque, en diferente grado. Obviamente, es de sentido común que es el profesor el que siempre enseña y el alumno el que aprende, por tanto, hacemos referencia a la retroalimentación, ésta debe ser apta para ayudar al crecimiento y al entendimiento del alumno, el porqué y el cuándo de sus trabajos, sin son adecuados a la evaluación y a su mejora. Debe aprender a interpretar la información que recibe de su profesor, sobre su proceso de aprendizaje, aparte de dilucidar las pautas o recomendaciones a seguir para la mejora, la confianza y el respeto mutuo. Esta es una labor compleja que tiene que asumir el docente, el saber guiar a sus alumnos a ser protagonistas de su propio aprendizaje. Y, así, la evaluación surtirá efectos muy positivos cuando repercute directamente en los alumnos y por ende, es una de las propuestas de la Teoría de la Eficacia Docente, en definitiva una enseñanza Docente Eficaz, para una Escuela Eficaz de calidad, equitativa, libre y justa para todos conforme no solamente a lo establecido en los artículos 1.1, 10.1 y 27 de la Constitución Española, también de todos los derechos reconocidos internacionalmente desde 1948 con la carta de los derechos humanos a la actualidad.

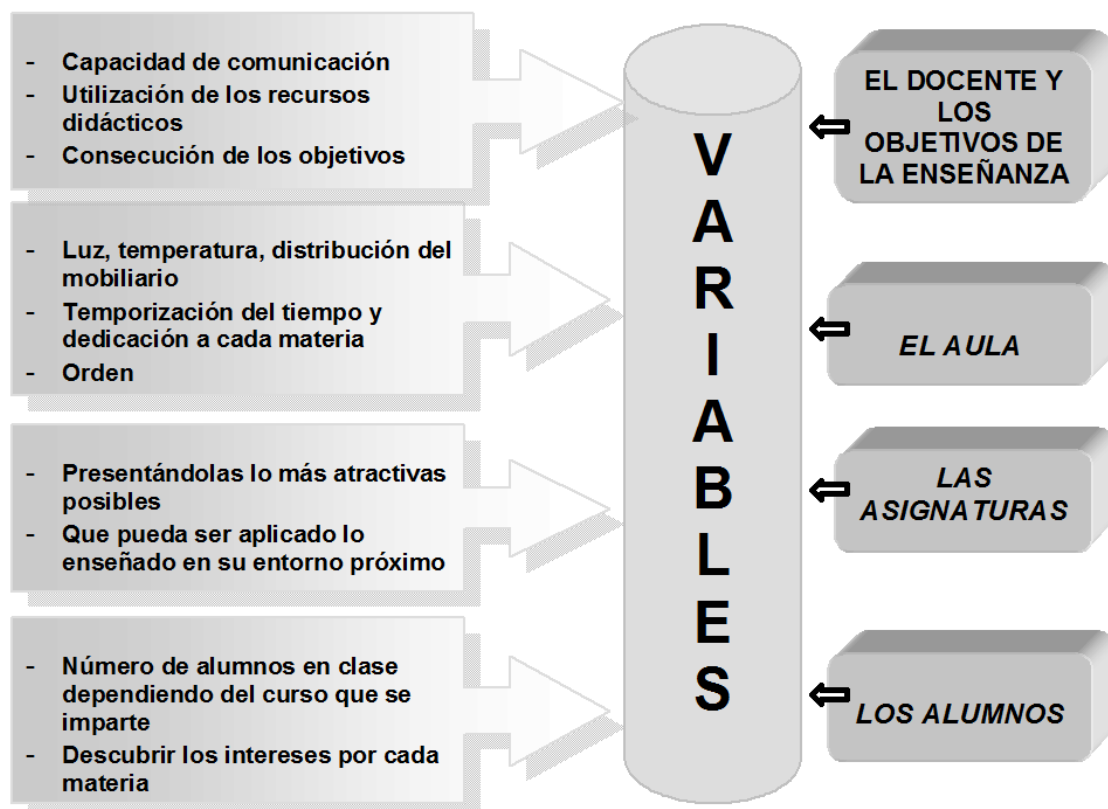


Figura: 6.21. Elaboración propia. Variables de eficacia docente y enseñanza eficaz.

6.3. Principios para una eficacia docente y enseñanza eficaz

“Todos los profesores hacen cosas buenas a veces y todos los buenos profesores hacen cosas malas a veces. La diferencia entre profesores radica no sólo en su proporción de lo bueno y de lo malo, sino también en su conocimiento de los efectos de lo que están haciendo y su disposición para compartir este conocimiento con sus alumnos” (Smith, 1995:590).

El criterio principal que proyectan las investigaciones sobre la escuela y enseñanza eficaz es el de los rendimientos elevados de sus alumnos, medidos en test estandarizados de matemáticas y/o lectura y que son aceptados mayoritariamente sus resultados, tanto por los profesionales de la educación como por la sociedad. Sin embargo, detrás de estos resultados hay otros factores, el contexto, elementos como la creatividad, la motivación, la autoestima del alumno / docente, el clima del aula o el clima del centro, el valor añadido, la equidad, y la justicia social etc. que no son medibles en los test. En buena medida, el enfoque de la eficacia docente y enseñanza eficaz aprecia todos esos factores, elementos, valores, etc., que no se pueden cuantificar cuantitativamente, pero sí cualitativamente, demostrando que influyen en esos resultados buenos de las pruebas estandarizadas, en un exitoso rendimiento y aprendizaje de **todos y cada uno** de los alumnos y en su desarrollo integral como persona, cobrando relevancia la eficacia del docente en buscar la mejor motivación y estrategias para lograr llegar a cada uno de sus estudiantes, haciendo que lo que ocurra dentro del aula, como el humor, el compañerismo, el juego, la justicia social y la equidad, etc., coexistan y se conviertan en una de las herramientas claves de la enseñanza eficaz.

Los docentes que creen en su capacidad influyente en el aprendizaje de sus estudiantes, son más resistentes a declinar en sus esfuerzos y se centran más en los aspectos académicos y en el contexto de su aula, mucho más que los que tienen una baja expectativa al respecto, con resultados no influyentes (Brophy, J., 1982; Gibson y Dembo, 1984, Hagih, 2010).

Debemos ayudar a los alumnos de que por sí mismos encuentren el sentido del aprendizaje, manejando los distintos enfoques de enseñanza, empezando por los sencillos hasta alcanzar los complejos, para alcanzar las competencias necesarias que llevaría a una eficacia docente, no tratándose de una revolución sino de una evolución, de la noche a la mañana no se cambia la práctica, es vital cambiar la cultura de los centros. Por lo tanto, no está garantizada la enseñanza eficaz con dominar destrezas y tener el conocimiento de una materia, hay que poseer destrezas que le permitan enseñar en todos los momentos importantes igualmente, es decir, mediar entre la acción docente y los conocimientos con el contexto y procedencia de los alumnos, en resumen, como explica Bandura (1986) por medio de la interacción social, el alumno tiene como modelo al profesor y es su referente social según la teoría del aprendizaje sociocognitivo.

El profesor Escudero Muñoz (2012:117), indica que *“las mejoras y avances en los aprendizajes escolares no pueden ocurrir sin cambios profundos en el currículo escolar, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la profesión docente, en el gobierno de los centros y en la administración y gestión del sistema”*.

Para Hay McBer (2000)²⁷¹ hay ciertas características profesionales que se repiten en los docentes eficaces, como son entre otras: sus valores, rasgos, como se enfrentan al aula y a sus pares, la motivación que hace que la enseñanza sea más eficaz y repercuta en el rendimiento de sus alumnos.

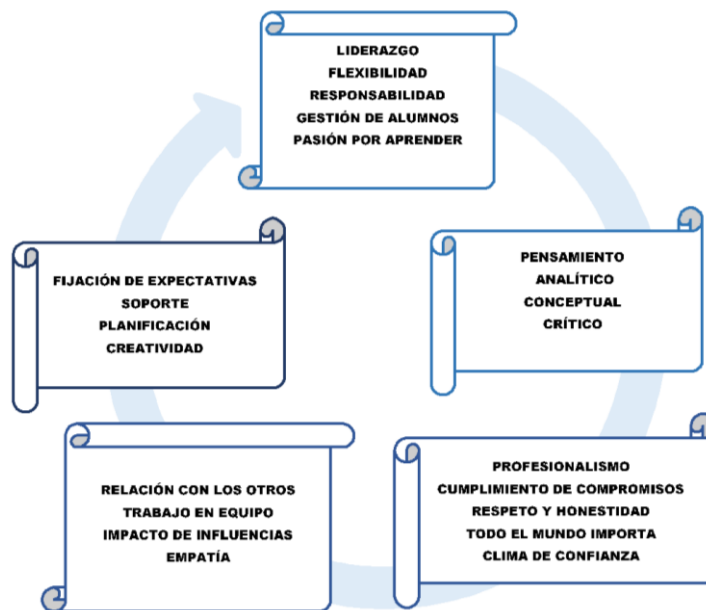


Figura: 6.22. Elaboración propia a partir de Hay Mcber (2000). Características profesionales de los docentes eficaces.

De aquí, la necesidad que el rol docente en la actualidad no puede ser el de simple transmisor de conocimientos, tiene que ser formador de sus alumnos, ser supervisor y guía del aprendizaje, pero siendo los estudiantes los que sean descubridores del mismo, orientador de los procesos, dialogante, que comparte responsabilidades, que autoevalúa y reflexiona sobre su práctica, innovándose y con formación continua, desterrando los temores de Elbaz (1983:11) cuando expresa: *“las concepciones del conocimiento como o «empíricos» o «analíticos», dominantes en el ámbito educativo, tienden a conceder escaso valor al conocimiento experimental, de modo que los propios docentes no son conscientes del valor de su propio conocimiento. Así, pues, los propios docentes no se ven a sí mismos como generadores de conocimiento”*.

²⁷¹Pueden consultarse las características en el documento nº 216 en: *Research into Teacher Effectiveness A Model of Teacher Effectiveness*. Disponible el original en: <http://dera.ioe.ac.uk/4566/1/RR216.pdf>.

En 1986 Stallings indicaba algunos factores negativos que relacionaba con la pérdida de oportunidades del aprendizaje y señalaba que el rendimiento de los estudiantes bajaba cuando el docente no interactuaba con sus alumnos, la gestión de su tiempo era más empleada en organizar que en enseñarles, las interrupciones externas eran continuas, los alumnos trabajan solos y además no cooperan entre ellos, etc. Por ello, Stallings²⁷² creía importante que los profesores establecieran un programa de uso eficaz del tiempo. Rea y Weiner (2001:43) hacen la siguiente afirmación: *“si la política educativa de los años setenta estuvo influida por consideraciones de igualdad social y educativa, hoy se ha dado paso a la idea de que la capacidad competitiva del país depende de los resultados concretos de la educación pública, y en particular de la competencia de los profesionales de la educación”*.

Continuando con el decir de los profesores J. Rea y G. Weiner (2001:41) donde se planteaban determinar el efecto específico que los discursos de la eficacia escolar producían en las instituciones y en las aulas, y que por analogía creemos que perfectamente encaja en los discursos de enseñanza eficaz y eficacia docente, y para ello señalaban literalmente lo siguiente:

- La inevitable posición en sitios bajos de las tablas de clasificación de instituciones, no como consecuencia de una enseñanza deficiente, una mala gestión o unas pobres expectativas, sino debido a cómo se miden el «éxito» y el «fracaso».
- La consiguiente desmoralización e impotencia del profesorado y, en cierta medida, de alumnos y estudiantes, porque nunca pueden ser los bastante buenos, especialmente si se les compara con instituciones más elitistas y mejor dotadas de recursos de su localidad o de cualquier otra parte.
- La progresiva separación entre las llamadas escuelas «buenas» y escuelas «malas», que los inspectores suelen definir basándose en criterios de eficacia escolar. Un hecho que se exagera con el desvío de los alumnos hijos de padres «exigentes» (de clase media) desde centros de zonas urbanas deprimidas a otros «mejores».
- Una progresiva devaluación y/o falta de reconocimiento del nivel extra de habilidades que necesitan los profesores que ejercen en los ámbitos urbanos más pobres, y la falta de apoyo a las necesidades de desarrollo profesional específicas de este profesorado.

La concentración de los actuales recursos de formación del profesorado en profesionales tal como se articulan en los contextos concretos o en el ámbito individual.

- ⇒ Exigencias crecientes de un sistema burocrático, regulador y que requiere un tiempo que se podría emplear en la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje y en su mejora.

²⁷² Puede consultarse el programa en: Stallings, J.A. (1986). Using time effectively: A self-analytic approach. En: K.K. Zumwalt (Ed.), *Improving Teaching: 1986 ASCD yearbook*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.

- ⇒ La imposición de un cambio de los valores profesionales por otros de orientación mercantil, cuya consecuencia ha sido que la mayoría de profesores, centros educativos y departamento de educación de las universidades sean incapaces tanto de estructurar los valores educativos de acuerdo con las necesidades de la comunidad, como de desafiar el cambio de valores educativos dominante donde no consiguen satisfacer esas necesidades de la comunidad.
- ⇒ Una aparente patologización de todas las prácticas y los resultados que constituyen la experiencia y los valores vividos de quienes estudian y enseñan en zonas urbanas más pobres, en particular en las zonas urbanas deprimidas.

En efecto, «las varas de medir» no se ajustan a todos y para todos los alumnos en las mismas circunstancias, en el mismo contexto. Las aportaciones de los filósofos por un lado, Walzer, (1983:208) insistió en que las escuelas llenan un espacio entre la sociedad y la familia, asimismo, es intermediaria del tiempo de la infancia a la edad adulta de sus alumnos *“se trata sin duda de un espacio y un tiempo para la capacitación y la preparación, el ensayo, las ceremonias de iniciación, para «los comienzos» y cosas semejantes; pero ambos constituyen también un aquí y un ahora que posee importancia propia”*. Y por otro lado, parecen actuales en los vigentes planes de estudio surgidos del «Proceso Bolonia», si por ejemplo, cambiamos libros por Tablet, ordenadores y móviles las reflexiones de F. Nietzsche relativas con la función de los libros, publicadas en 1879²⁷³, y en relación con los maestros, *“la educación particular y la educación de grupos reducidos se generalizan cada vez más; casi puede pasarse sin el educador, tal como existe actualmente. Los amantes del saber que quieran adquirir un conocimiento, encuentran, en la época de los libros, un camino más natural que la «escuela» y el «maestro»”*.

Así, a la luz de las investigaciones sintetizamos, en una primera aproximación en los siguientes cuadros dichos factores, características, elementos, etc.; el primero, recoge la adaptación realizada de A. Bolívar (2015) en relación con las dimensiones de un liderazgo eficaz propuestas por V. Robinson (2007) junto con las propuestas de K. Leithwood et al (2006) con respecto a las prácticas del liderazgo para el aprendizaje, ya que, creemos en que una dirección exitosa, es un pilar que suma para «cosechar» una eficacia docente en el aula; el segundo agrupa diez principios o dimensiones que más caracterizan a una enseñanza eficaz y eficacia docente y que coinciden como ya hemos comentado de una forma u otra con los de eficacia escolar y mejora de la escuela²⁷⁴.

²⁷³ Pueden consultarse en su obra: *el Caminante y su Sombra*, aforismo 180.

²⁷⁴ (ver las referencias completas en bibliografía p.e.: Lippit y White, 1943; Carroll, 1963; Flanders, 1970; Berman y McLaughlin, 1978; Villa; Braskamp, Brandenburg y Ory, 1984; Wittrock, 1986; Wood; Mortimore et al. Y Porter y Brophy, 1988; Teddlie y Stringfield, 1993; Sammos, Hilman y Mortimore; de la Orden, 1995; Mateo et al. 1995; Harris, 1998; Gaviria y Tourón, 2000; Unicef; Scheerens, 2004; Murillo, 2003, 2005, 2006; Gurney, 2007; Adegbile y Adeyemi; 2008; Brown, 2009; Haigh; Valenta, 2010; Cuadrado y Fernández, 2011, Bolívar, 2015).

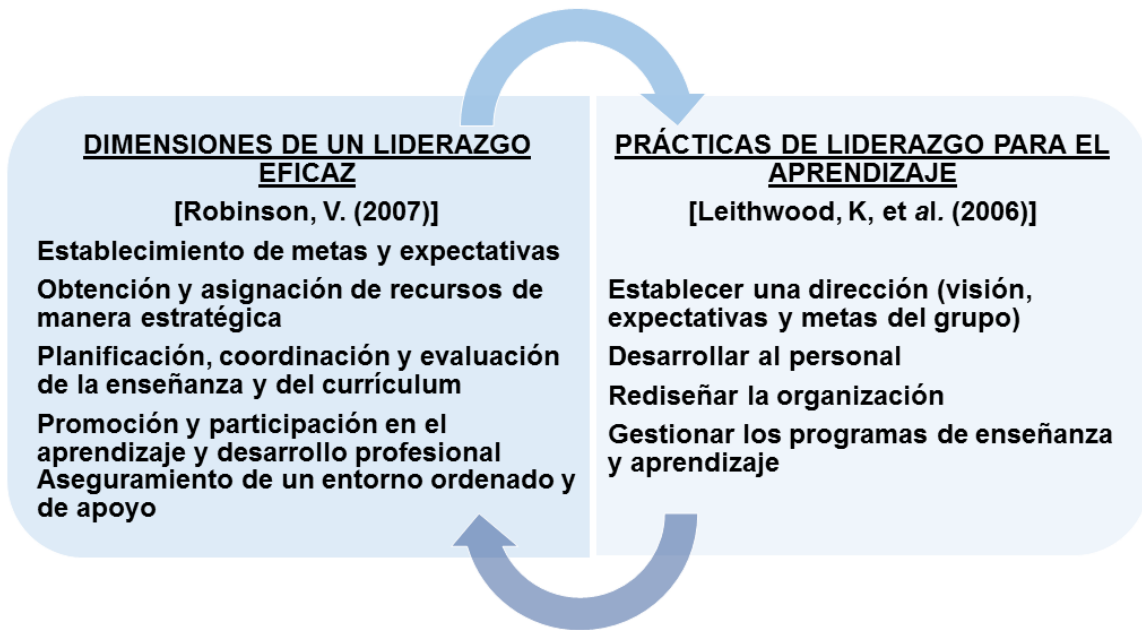


Figura: 6.23. Elaboración propia a partir de Bolívar (2015:20). Dimensiones y prácticas para un liderazgo eficaz.

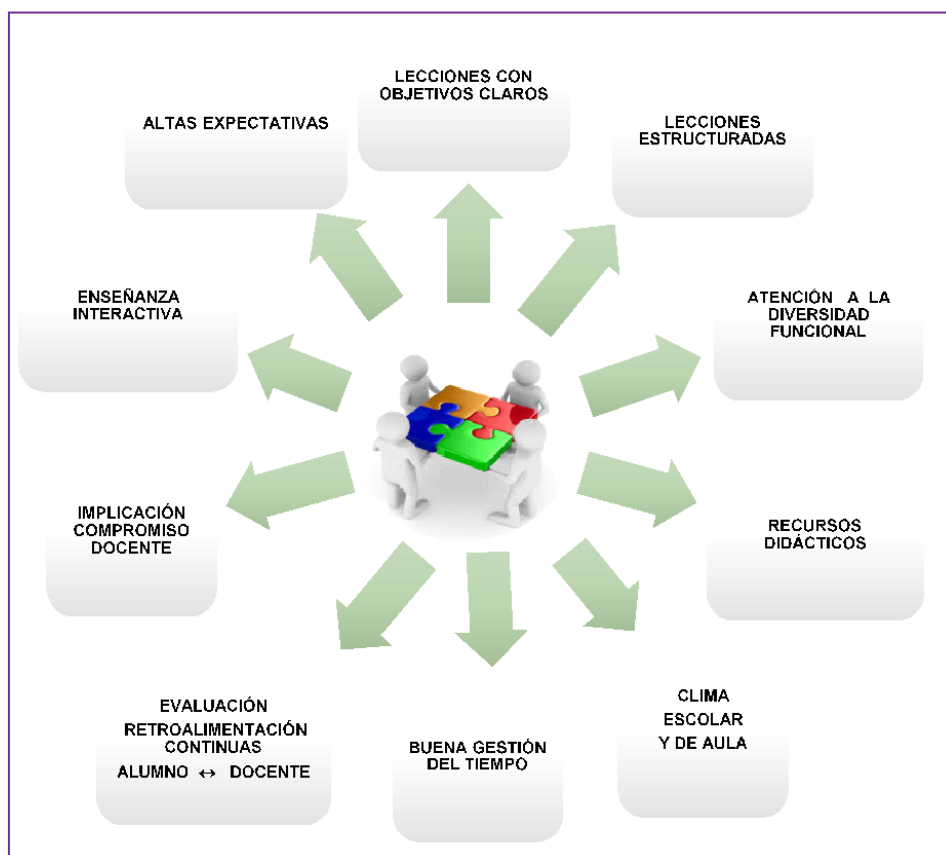


Figura: 6.24. Elaboración propia. Enseñanza eficaz y eficacia docente. Principios.

Por una parte, los informes TALIS²⁷⁵ indican que algunos de los elementos aparecidos en los cuestionarios con respecto al profesor, son con relación a los antecedentes y las características generales del docente. Asimismo, aparecen cuestiones con relación al «input» del centro; el desarrollo profesional de profesor, y para terminar las características de los alumnos, según la percepción de su maestro. Por otra parte, también están presente los procesos, como las creencias del docente, el liderazgo y gestión, la retroalimentación docente y la práctica pedagógica. Para finalizar, el «output» del centro como el clima y gestión escolar, eficacia y satisfacción del profesor en relación con el centro. Y, siendo conscientes que no están todas las variables que pueden influir en el aprendizaje de los alumnos según el marco de la enseñanza eficaz y la eficacia docente, miden algunos de los principios que planteamos a continuación.

PRINCIPIOS / DIMENSIONES	
EFICACIA DOCENTE y ENSEÑANZA EFICAZ	
LECCIONES CON OBJETIVOS CLAROS	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología variada - Objetivos precisos / Tareas abiertas relacionadas con los objetivos / contenidos y relación de éstos con los conocimientos previos /evaluación
LECCIONES ESTRUCTURADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a pensar - Propósitos claros / Estructuración de los contenidos
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Equidad / Seguridad - Adaptación de los contenidos /objetivos / evaluación - Justicia Social
BUENA GESTIÓN DEL TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> - Puntualidad - Oportunidades para aprender para todo el grupo - Planificación del tiempo con rigor
UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar el uso de las TIC/Conocimiento - Optimización de los recursos - Variedad de recursos / Interactividad entre pares
EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN CONTINUAS Docente ↔ Alumno	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación frecuente / consensuada - Identificación de dificultades/Logros - Valor agregado - Potenciar la autoevaluación - Pautas de mejora
ENSEÑANZA INTERACTIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas ajustadas a los objetivos - Conocimiento de los intereses individuales y del grupo - Fomento de los valores y trabajo en equipo
CLIMA DEL AULA / CLIMA ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - Empatía / Afectividad / Buen humor - Participación/Compromiso
ALTAS EXPECTATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Efecto Pigmalión - Orientación / Comunicación / Feedback - Responsabilidad - Autoestima
IMPLICACIÓN Y COMPROMISO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperación - Formación / Innovación - Investigación / Reflexión / Autoevaluación

Tabla: 6.3. Elaboración propia: Principios / dimensiones de eficacia docente y enseñanza eficaz.

²⁷⁵ TALIS. *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Disponibles los Informes en español en: http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html.

Los investigadores coinciden en que lo que ocurre dentro del aula es un factor determinante, para el aprendizaje, dándose en ella, unas condiciones comunes, es decir, la relación que tienen los procesos que ocurren en la clase, medidos a través de la observación con los resultados destacados y de mejora de los alumnos al enfrentarse a pruebas estandarizadas. Y en efecto, no existe un método de enseñanza que englobe todos los aprendizajes si hay algo usual en las aulas que tienen éxito, es que el aprendizaje se da en cada uno de sus miembros.

Si queremos que exista una buena eficacia del desempeño, hay que trabajar en lograr una formación para todos, estudiantes, profesores, directores, padres, gobernantes, pero también un cambio de cultura de escuela, «la escuela es de todos y para todos». Igualmente hay que impulsar un código deontológico, que fomente entre otros, la autoestima, la solidaridad y la justicia social y de acuerdo con R. Diez Hochleitner, (1999:29) *“estamos convencidos que la educación de jóvenes y mayores, en un proceso continuo a lo largo de la vida, así como el constante acceso a mayor conocimiento, son ingredientes esenciales para potenciar un mayor sentido de responsabilidad y una mayor capacidad de respuesta por parte de los ciudadanos de todos los países, sean éstos más o menos desarrollados”*.

Al hilo de todo lo anterior deberíamos aprender de los errores o mejor como indicaba F. Nietzsche (2011:90)²⁷⁶ saber expresarlos *“cabe discutir si es más nocivo expresar mal los errores o expresarlos tan bien como las mejores verdades. Bien es cierto que en primer caso perjudican al cerebro de una doble manera y que luego es más difícil extirparlo, pero también es verdad que actúan con menos certeza que en el segundo caso; son menos contagiosos”*.

Antes de detenernos en cada una de estas dimensiones reflexionamos y hacemos la pregunta que lanza R. Moreno Castillo (2016:109) *“en el mundo exterior proporciona con frecuencia más prestigio el tener un gran coche que ser una persona culta, pero en la escuela habrá que inculcar la escala de valores inversa. ¿Tiene la escuela que reproducir los valores frívolos de una sociedad frívola, o más bien tiene que inculcar otros valores, como el aprecio por el saber, para que nuestros escolares puedan en el futuro mejorar la sociedad?”* En consecuencia, estamos influenciados por el medio, pero todavía la escuela puede influir de una forma determinante en sus alumnos y sobre todo su maestro. Es por ello, que hay que fomentarles el análisis crítico, para que aprendan a discernir la información a la que están expuestos. Por ejemplo, por medio de debates moderados por el profesor, con la participación y la diversidad de opiniones de todos los alumnos. Poner encima de la mesa los temas más controvertidos para su debate, que se escuchen, dialoguen, empaticen, etc. con las opiniones de los otros, forjará que en el futuro sean ciudadanos críticos, pero también tolerantes y por ende ciudadanos justos.

²⁷⁶ Puede consultarse en su obra «El caminante y su sombra».

6.3.1. Lecciones con objetivos claros

“Existen una variedad de factores ambientales, docentes y de gestión, interrelacionados de tal forma que las deficiencias en uno de ellos puede estar causadas por problemas en otro. Por ejemplo, un compromiso académico bajo puede estar causado por un ambiente no académico o por procedimientos de gestión del aula inadecuados” (Davis y Thomas, 2007:30).

Uno de los rasgos que caracterizan la eficacia docente y la enseñanza eficaz según afirman las investigaciones internacionales, es acomodar los propósitos, metas y los objetivos de aprendizaje a cada uno de sus alumnos, es decir, dónde se pretende llegar, las actividades y recursos que se emplearan para alcanzarlos y saber plantearse si se ha conseguido el aprendizaje y las metas a través de la evaluación y su seguimiento. Para ello, el docente deberá revisar en cada lección si se lograron los propósitos y objetivos de la misma, para de este modo poder modificar las actividades y recursos que favorezcan en cada caso el aprendizaje y maximizando su eficacia docente.

Conviene insistir, que los objetivos que se quieren alcanzar es una de las variables más influyente y determinante a la hora de modificar el feedback entre alumno/profesor, a tener en cuenta de este modo, que según el tipo de objetivo, sería conveniente reflexionar que se quiere conseguir con la docencia y, en su caso, cambiándose la misma, concretándose y ajustándose (Kounin, 1970; Kounin y Sherman, 1979; Stodolsky, 1988 ; Anderson, 1989; Cotton, 1995; Valle et al., 1996; Bernardo, 1997; Murillo, 2006; Davis y Thomas, 2007; Borich; 2009; Orlich et al., 2010; Haig, 2010). Una de las herramientas más eficaces para llevar a cabo este objetivo sería la utilización del portafolio docente, organizado y actualizado e incluso es deseable que sea compartido con otros profesores e incluso con los alumnos y padres.

Cabe agregar, que enseñar no es nada fácil, tiene su enjundia. Así, para Santiago Petschen (2014:15), *“desde el punto de vista antropológico. El arte menor más completo, es el más descuidado. La técnica de dar clase ni siquiera se enseña. Se deja que se aprenda sobre la marcha. En muchos másteres de contenido pedagógico, la dimensión práctica de impartición de una clase está poco programada”*. Y, como pone de manifiesto Weinstein y Mayer, (1986:315) *“las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación”*.

Justamente, los objetivos de cada materia para Coll, (1987) tienen que contemplar diferentes tipos de capacidades: humanas; intelectuales o cognitivas; motrices, habilidades sociales; equilibrio personal y relaciones interpersonales. En este propósito Claxton (1994) afirma que no es fácil que los estudiantes modifiquen sus concepciones, por ello, hay que desarrollar el pensamiento lógico que es un ingrediente clave para alcanzar objetivos, asimismo, como para desarrollar capacidades que son útiles para la vida diaria.

La eficacia docente estará en lograr transferir lo aprendido en las situaciones previas a los contextos nuevos, es decir, cuando lo aprendido lo puedan aplicar a su realidad inmediata,

perdurando en el tiempo lo enseñado. No olvidando como dice M. Muñoz-Repiso (2002), que tanto los objetivos como las metas deben ser de necesidades reales del centro y por ende, sentidas por los maestros y profesores «convertir las dificultades en posibilidades».

En este orden de ideas se puede citar a la investigadora M. Muñoz-Repiso, (2008:24) “*los alumnos saben bien lo que es la calidad del aprendizaje y lo relacionan siempre con la pasión que sus profesores ponen en la enseñanza. No sabrían definirlo de forma precisa, pero ellos captan cuándo el docente está entusiasmado con su materia y, además, le importan más que nada sus alumnos. Y eso lleva a una relación de confianza y respeto mutuo que es el terreno abonado para que germine a su vez el entusiasmo por aprender y la responsabilidad de los niños*”. El efecto Pigmalión cobra sentido, las expectativas que tienen los docentes sobre sus estudiantes, influye, impacta y refuerza positivamente sobre su aprendizaje. Si los maestros y profesores piensan que sus alumnos «todos y cada uno de ellos», pueden alcanzar los objetivos, los alcanzarán y lo contrario. Los alumnos que piensan que sus maestros y profesores creen en ellos, estarán más motivados, y tendrán más confianza y no temiendo equivocarse, por ende, el clima de aula mejora y el docente se convierte en el mejor facilitador de una enseñanza eficaz.

El psicólogo e investigador A. Hernando, después de viajar durante dos años por escuelas innovadoras por todo el mundo lanza esta pregunta ¿qué puedo hacer yo en mi escuela? y propone entre otras recomendaciones llevarse a “«Bloom»²⁷⁷ a tu escuela y a tu aula e indica que, “en inglés, el verbo to bloom signifique florecer. No sabemos si esta sería la intención del investigador al desarrollar su taxonomía²⁷⁸, pero permite que florezca el pensamiento en tu aula y en tu escuela. Presenta la taxonomía a los alumnos, remarca y subraya las acciones cuando trabajos con ellos, no como simples ejercicios, sino como estrategias cognitivas que ayuden al pensamiento a florecer. Con objeto de crear una cultura más consciente del propio aprendizaje, aumenta el número de preguntas reflexivas en el aula”.

Influenciado por las teorías conductistas y cognitivista, por ello es criticado por algunos investigadores posteriormente, sigue adaptándose en las escuelas «la taxonomía de objetivos de la educación» de B. Bloom²⁷⁹ y la realidad es que su rueda de verbos: crear, evaluar, analizar, aplicar, comprender y recordar es decir, partir de los conocimientos y aprendizajes previos, construir nuevos e integrarlos poniendo en marcha lo aprendido en nuevos contextos, desarrollando a través de la reflexión de habilidades, destrezas y capacidades para relacionarlos, analizarlos y valorar todo lo aprendido a través de la reflexión, en definitiva enseñanza / aprendizaje.

²⁷⁷ Benjamín Bloom, pedagogo y psicólogo de la Universidad de Chicago y su grupo de investigación propuso una taxonomía de objetivos para contribuir al aprendizaje de los estudiantes y mejorar la enseñanza, clasificándolos en tres dimensiones: a) Cognitiva; b) Afectiva; c) Psicomotora.

²⁷⁸ Bloom, Benjamin S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.

²⁷⁹ Veáanse: Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman; Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay; Krathwohl, D.R.; Bloom, B.S., & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 11: The affective domain*. New York: David McKay; Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1477405>.

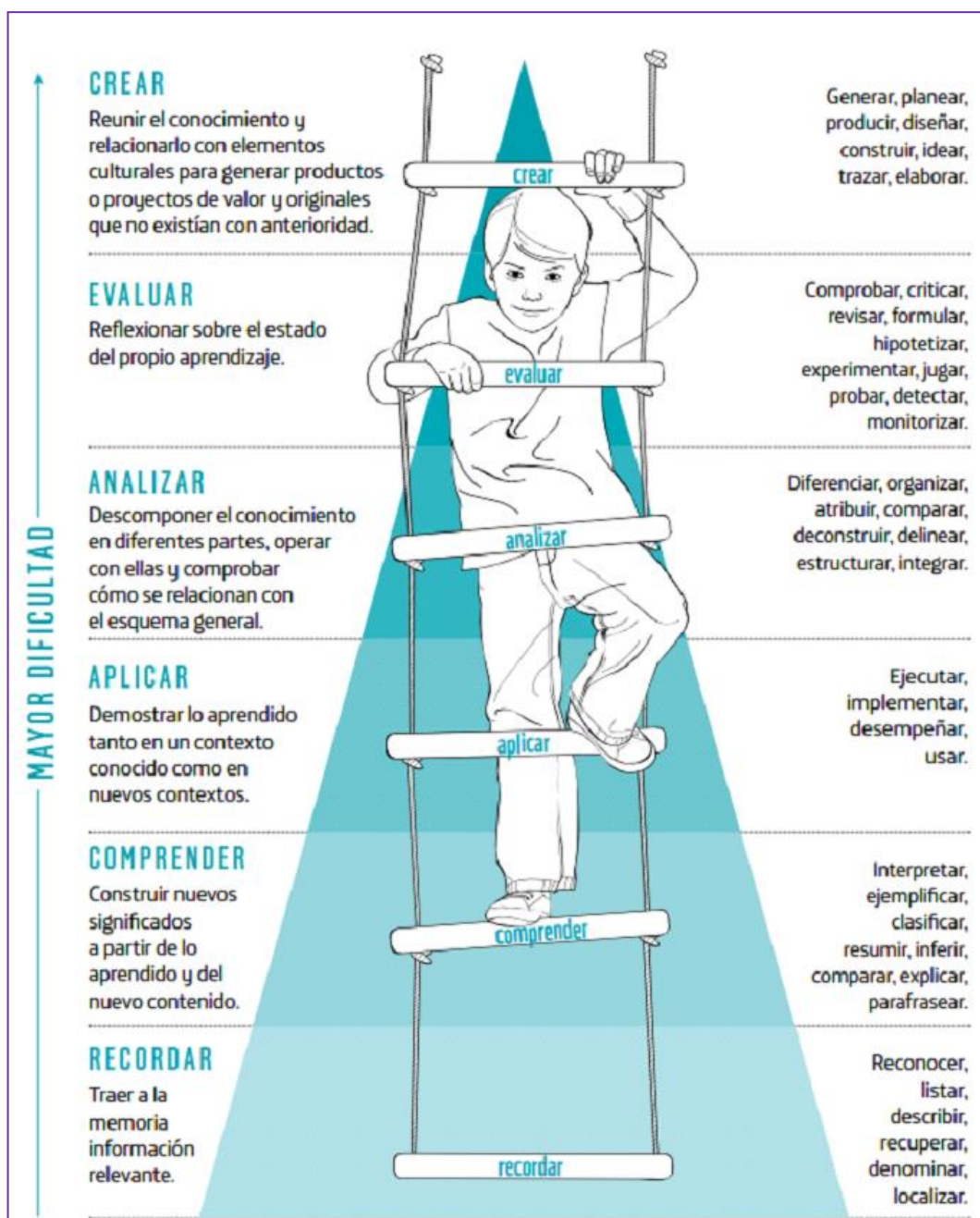


Figura: 6.25. Fuente: Hernando (2015:50). Adaptado por A. Hernando a partir de la taxonomía de objetivos de la educación de Benjamín Bloom.

Por las consideraciones anteriores es necesario aumentar el tiempo que se dedique al aprendizaje, ya que de esta forma se ayudará a conseguir los objetivos, pero potenciando la creatividad y las destrezas. Conjuntamente, de cómo enseñarles a razonar para que los alumnos aprendan a tener pensamiento crítico, para ello, el profesor antes de comenzar la unidad temática, debe tener explícitos los propósitos que quiere conseguir, y estando estos estrechamente correlacionados con los objetivos propuestos por el mismo docente. Al mismo

tiempo, serán afines con los conocimientos previos, relevantes y conocidos por el alumno; las actividades y las estrategias tienen que ajustarse a los objetivos. Igualmente, se fomentará la formación de valores y actitudes, la participación e implicación en la dinámica de trabajo, etc.

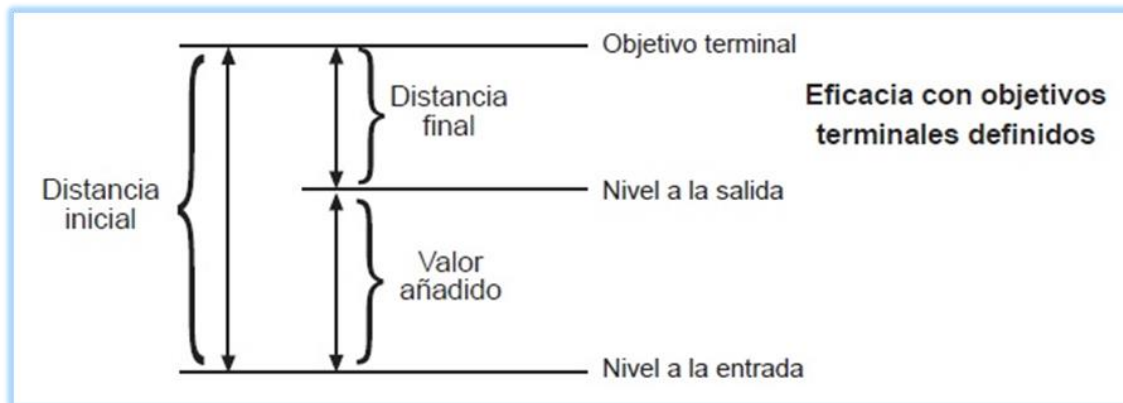


Figura: 6.26. Fuente: Tourón (2000:239). Eficacia con objetivos terminales definidos.

No todos los métodos son válidos para conseguir los objetivos y propósitos con más eficacia, dependiendo ésta, de cada uno de los estudiantes y las estrategias didácticas que se puedan llevar a cabo para facilitar la comprensión de los contenidos, haciéndoles a los estudiantes: reflexionar, analizar, resumir, etc. en definitiva enseñar a aprender (Novak y Gowin, 1988; Coll y Miras, 1990; Morgan y Saxton, 1991; Cotton, 1995; Joyce y Weil, 1996; Valle et al., 1997; Novak, 1998; Kenneth et al., 2000; Gaviria y Tourón, 2000, 2001; Muñoz-Repiso, 2002; Murillo, 2006; Haig, 2010; Bernardo, 2011, Gimeno, 2014, Bolívar, 2017). Tanto los fines, propósitos y objetivos tienen que ser alcanzables, coherentes con las dificultades, pensados para el desarrollo de las capacidades y cimentar el aprendizaje, «de los errores también se aprende».

Todos los profesores se plantean objetivos claros y se preguntan con cada lección, o temas ¿qué proponemos? para conseguir los objetivos: los alumnos serán capaces de..., comprenderán, aprenderán, es decir, si diferenciamos que los objetivos por un lado, serán comunes, y que son necesarios, fundamentales y establecidos con unos mínimos que deben ser alcanzados por todo el grupo; o por otro lado, los objetivos individuales que son concretos para algunos estudiantes y programados especialmente para ellos. En referencia a esta distinción entre objetivos, por extensión, estructura y exigencia que facilitan el aprendizaje, es por ejemplo la que hacen algunos autores como Bernardo, (1997, 2011) y Haig (2010) en su manual sugerencias para principiantes o para evitar la dispersión de esfuerzos del docente, y que efectivamente aparecen, en los discursos de la mayoría de las investigaciones y que recopilamos a continuación:

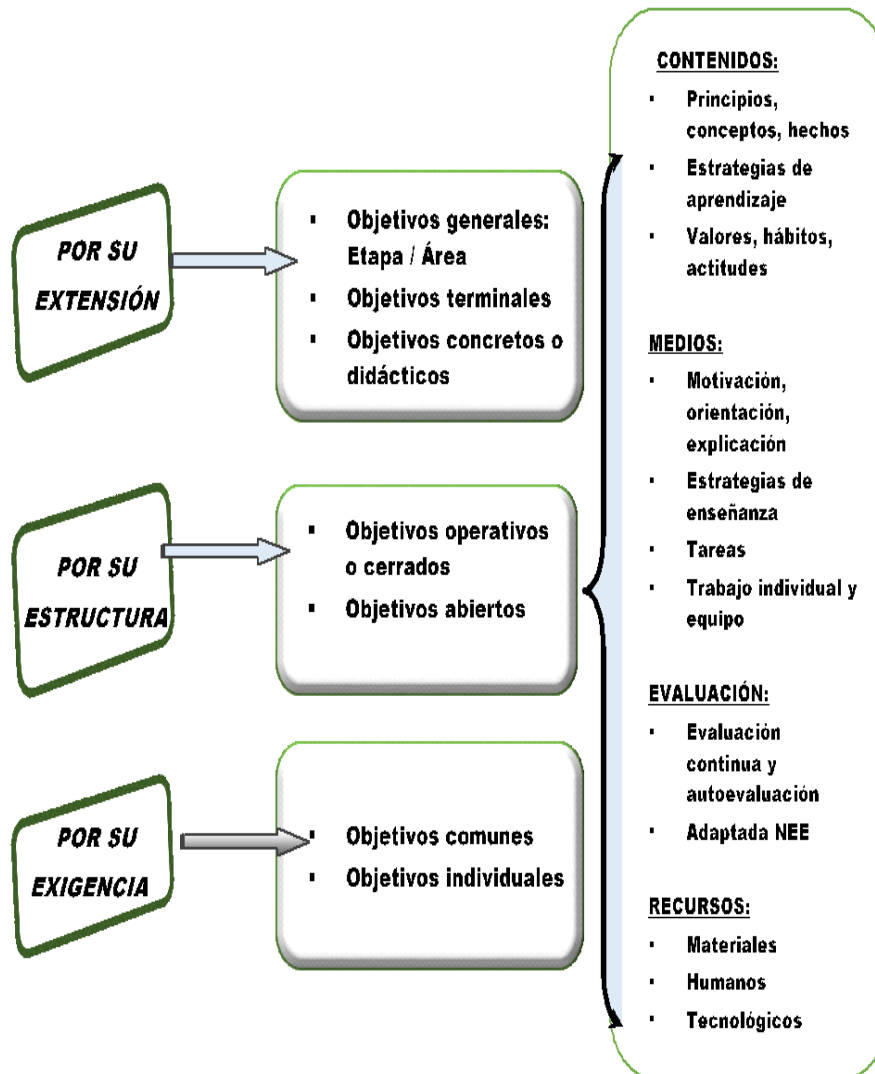


Figura: 6.27. Elaboración propia. A partir de Bernardo (1997) y Haig (2010). Diferentes objetivos por extensión, estructura y exigencia que facilitan el aprendizaje.

Para que la enseñanza de los maestros y profesores sea eficaz, en todo momento debe saber qué hace y por qué lo hace, teniendo invariablemente la predisposición de mejorar cambiando lo que no funcione y, pidiendo cooperación si fuera necesario. La información si es compartida, fomenta y crea un clima de confianza que satisface a todos, a los docentes, alumnos, a sus familiares, a la sociedad etc. Obviamente, repercute en beneficio de todos y siendo consciente uno mismo que continuamente se puede mejorar. Y que ciertamente se puede seguir aprendiendo. Los objetivos bien definidos y las estrategias, habilidades y metodología adecuadas llevadas a cabo por los profesores, teniendo en cuenta que para conseguirlos dependerán de los fines que se quieran conseguir en cada momento. En definitiva, la labor docente planificada favorece la enseñanza y el aprendizaje.

6.3.2. Lecciones estructuradas

“Antes de ponerse a correr, es necesario estudiar la ruta a seguir para llegar al destino elegido; se ahorra tiempo y energías; y sobre todo, permite centrar nuestro esfuerzo en los temas en los que vale la pena implicarse” (Mañú, 2009:86).

El aprendizaje es un proceso progresivo, por tanto es importante tener un primer contacto con el tema a tratar para ir profundizando en el mismo hasta su conocimiento cabal, ofreciéndoles unas pautas a los alumnos antes del comienzo de cada lección, para ver su estructura, como por ejemplo, el índice, de cuantas páginas consta y sus contenidos con sus apartados, hacer una primera lectura, etc., valorando desde el primer momento el grado que puede tener de dificultad. Un método que utilizan muchos estudiantes es el de memorizar por repetición las lecciones, pero sin comprensión, aunque no es desechable el método de memorizar, es bien cierto, que no es muy eficaz el aprendizaje, al buscar solamente el alumno repetir como un «loro» sobre todo en el examen (Muijs y Reynolds, 2001; Gaviria y Tourón, 2001; Fullan, 2002; Killen; Murillo, 2006; Bolívar y Segovia, 2007; Borich, 2009). Estamos comprobando, que igualmente que hay diferentes formas de enseñanza, los alumnos también aprenden de forma diferente. La diversidad de los estudiantes en un aula, debe proporcionar lecciones igualmente programadas, estructuradas y adaptadas, y apoyar a los alumnos en su aprendizaje con una evaluación concebida para la mejora y la formación.

Pero tener unas lecciones estructuradas implica conocerlas por ello creemos en lo que el profesor de la Herrán y González (2002:289) en su libro dedicado al *«Ego Docente»* insiste en que: *“si de lo que se trata es de que los alumnos aprendan y realicen cualquier actividad clave para su futuro profesional, ¿qué clase de enseñanza les estaremos transmitiendo si quien enseña antes, no la ha puesto en práctica?”*.

Las estrategias habituales que se emplean en la didáctica dentro del aula son de «métodos» es decir, las vías que tenemos que recorrer para conseguir los propósitos o fines que lleven a los objetivos propuestos de una forma ordenada algunas propuestas analizadas siguen la siguiente estructura para desarrollar una lección; torbellino de ideas antes de empezar para saber de dónde partimos en los conocimientos previos que tienen los alumnos, para saber técnica expositiva global de la unidad y los puntos; trabajo en equipo en algunas de las partes; puesta en común de las conclusiones y resultados obtenidos por los equipos; hacer hincapié en los aspectos fundamentales y hacer esquemas; asimilar con los repases necesarios lo aprendido; transferencia de lo aprendido a la vida; evaluación individual y grupal procedimientos y técnicas (Bernardo, 1997).

Cómo el objetivo principal donde desembocan directa o indirectamente todas las experiencias es la formación de los estudiantes y es evidente entonces que para no caer en la desidia que se instala en los profesores de mayor experiencia, una buena alternativa sería para mejorar su didáctica, la de intercambiar experiencias con los docentes de otras aulas e incluso de otros

centros, *“un profesor sin ilusión profesional no hace atractiva la asignatura; por el contrario, uno con ilusión la contagia a sus discípulos. Pactar con la rutina es el comienzo de la decadencia del centro”* (Mañu, 2009:39).

Algunos estudios como el de Yinger (1977) observaron durante un periodo de dos semanas, si había variedad en las actividades y los contenidos. Los resultados se concretaron en un listado de 53 actividades. Entendiendo por contenidos lo que el alumno hace en ese momento: lectura, lengua, ciencias, etc. Asimismo, las investigaciones llevadas a cabo por Stodolsky, Ferguson y Wimpelberg, (1981) en 22 ciudades diferentes de los Estados Unidos confirmó que en las aulas se repiten un mínimo de 17 actividades comunes, entre ellas, por ejemplo: trabajo individual y en grupo; deberes; debates y concursos; demostraciones; exámenes; recursos audiovisuales; trabajos escritos por los alumnos y de preparación; explicación del profesor e instrucciones; comprobaciones; control, seguimiento y evaluación etc. De acuerdo con lo que se han venido comentando exponen: Zhenm y Kottler (1993:118) que *“los profesores, apasionadamente comprometidos son los que aman lo que hacen; buscan constantemente formas más eficaces para sus alumnos y para dominar los contenidos y métodos de su oficio”*.

Es cierto, que en el transcurso de la carrera profesional es difícil mantener el entusiasmo inicial, sobre todo, cuando no se disponen de los recursos necesarios, pero tener esa predisposición de compromiso constante sin duda, favorecerá el aprendizaje y repercutirá notablemente en su eficacia docente.

Una de las premisas más eficaces suele ser, previamente a comenzar el curso el docente deberá estar al tanto de la programación del mismo, y como puntualiza Mañu (2009), de igual forma es imperioso que conozca el programa del anterior y posterior curso al que imparte, saber de dónde vienen los educandos y a donde van facilitará la mejora personal del grupo y del propio docente.

Las lecciones estarán claramente estructuradas; compartiendo los objetivos con los alumnos; explicar, demostrar e ilustrar con ejemplos claros y cercanos; proponer debates; consolidar los conocimientos; repasar lo aprendido; verificar el aprendizaje y las dificultades con las que se encuentran Department for Education and Employment (1999). El profesor tiene que tener variedad de recursos y estrategias y utilizar los más adecuados en cada ocasión. Como hemos comentado con anterioridad, la llevanza de un portafolio docente puede ser de gran apoyo.

McLaughlin y Talbert, (2001) critican a los maestros que fácilmente se acostumbran a enseñar la lección y cumplir el programa, aunque no estén muy satisfechos con los progresos de sus alumnos, porque son inexistentes para ellos. Opina la profesora Lourdes Montero (2013:39), catedrática en didáctica que: *“en educación los buenos resultados solo se consiguen con buenos procesos”*²⁸⁰. Ciertamente, pero esos procesos deben ser guiados por un buen comunicador, en este caso los maestros, es decir, forjar aulas felices facilita el proceso de aprendizaje, sin motivación no es posible el pleno desarrollo de las capacidades y la consecución de los

²⁸⁰ Borrajo, Gema. (2013, febrero). [Entrevista con Lourdes Montero Mesa, profesora en la Universidad de Santiago de Compostela y catedrática de Didáctica: “La escuela ha perdido glamour”]. *Cuadernos de Pedagogía*, 431, pp. 39-41.

objetivos. Los alumnos que prestan atención de forma positiva, participan activamente en su propio proceso de aprendizaje y reiteramos consiguen mejores resultados.

Proponen Filella y Bisquerra (2010) los siguientes contenidos básicos ejes del aprendizaje, basándose en los cuatro pilares de la educación de Delors et al. (1996) y Puig Rovira et al. (2006a,b), es decir, una propuesta educativa que combina los procesos de aprendizaje útiles para la comunidad: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser.

EJES DE APRENDIZAJE EN LOS PROYECTOS APS	
APRENDER A CONOCER	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de retos y problemas sociales concretos - Conocimiento de asociaciones y personas comprometidas - Visión realista del mundo de donde vivimos
APRENDER A HACER	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades en la ejecución y gestión de proyectos - Habilidades y competencias específicas del servicio que se realiza - Aficiones y capacidades que se ponen al servicio de los demás
APRENDER A CONVIVIR	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía personal - Interiorización de valores humanos - Conciencia crítica y capacidad de compromiso
APRENDER A SER	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para el trabajo en equipo - Actitudes prosociales y hábitos de convivencia - Habilidades comunicativas

Tabla: 6.4. Elaboración propia a partir de Filella et al. (2010). Ejes de aprendizaje en los proyectos APS.

Armonizar las diferentes metodologías para enseñar las lecciones y presentarlas atractivamente hará que aumente los recursos y la comprensión, en parecido sentido apuntan Martín-Moreno et al., (2001:145). “[...] Al igual que un río en el que desembocan sus afluentes va adquiriendo caudal, la formación es un caudal de conocimientos, hábitos, formas de conducta, capacidades, valores y actitudes que se van desarrollando. Los objetivos de cada experiencia son afluentes variados que pretenden conseguir uno o varios aspectos de la formación”. Siempre que sea posible hay que fomentar al máximo la participación de los alumnos.

En cualquier caso como dice Hextall y Mahony (2001:178) “al intentar incrementar la calidad de enseñanza y del profesor nuestras propuesta apuntan al corazón de la mejora de la escuela. Están pensadas para que los profesores comprendan mejor desde un punto de vista intelectual los materiales que hay que enseñar y para fomentar la forma más eficaz de enseñarlos”. En teoría, la formación continua de los docentes influye directamente en su praxis. En la práctica, es que los profesores y maestros cada vez están

más desmotivados, el desánimo se ha instalado en ellos, algunos piensan que tienen que invertir en tareas burocráticas demasiado tiempo que le resta a la formación y a la investigación. Se han masificado sus aulas, y por ejemplo en la universidad con la implantación de los planes de Bolonia, no ha conllevado más recursos y más profesores, al contrario se han incrementado sus tareas.

6.3.3. Enseñanza interactiva

“Cuando daba clases, cada vez que cerraba la puerta del aula al terminar la lección, me preguntaba si acababa de explicar lo que yo sabía, o lo que de verdad le interesaba a los alumnos, para desarrollar sus cualidades innatas y los contenidos necesarios para que un día pudieran aplicarlos en su futuro trabajo. En general: ¿estamos seguros que prevalecen los intereses de la persona que se educa, por encima de los intereses del maestro o del sistema educativo?” (Punset, 2011:54).

Lo que todo el mundo espera es que el profesor enseñe y que el alumno aprenda, aunque, no es así de sencillo. Entran tantos elementos en juego, como docentes enseñando y alumnos aprendiendo y cada uno de ellos a sus espaldas su propia mochila con un bagaje diferente, teniéndose que adaptar a los nuevos alumnos y compañeros al contexto, etc. En relación con esto último Haigh (2010) en su práctica obra «Enseñar bien es un Arte» opina que es importante que los alumnos sientan la presencia de su profesor en la clase desde el primer momento, para conseguirlo propone que habrá que tener en cuenta que los alumnos perciban que: está preparado y que quiere enseñar; que le reconozcan como el maestro; comenzar la clase con un silencio total; debe ser serio y objetivo; cambiar el tono de voz según las ocasiones; utilizar las miradas es transcendental; apuntarse algún éxito lo antes posible tanto a favor del profesor como del alumno. Significa entonces que *“en la actual sociedad tecnológica, la educación, lejos de perder protagonismo, adquiere un papel primordial: le corresponde a la escuela dotar a los niños y jóvenes de herramientas críticas que funcionen como brújula para navegar entre el océano de información que les inunda”* (Buckingham, 2013:63)²⁸¹.

Si los profesores fomentan el debate y las discusiones en grupo, están demostrado que se produce un progreso positivo en todos los alumnos. Las preguntas deben estructurarse de tal manera que llamen la atención, favoreciendo la incorporación de los conocimientos nuevos sobre los previos, promoviendo la reflexión y la curiosidad para seguir aprendiendo. Ciertamente, tiene razón J. W. Wilson (1994:36)²⁸² al advertirnos que los docentes no deben de improvisar, al contrario en cada momento deberá emplear la metodología adecuada. Así, *“al igual que, aparentemente, el sol gira alrededor de la Tierra y resulta muy complicado demostrar lo contrario, es necesario promocionar el giro copernicano que supondría en*

²⁸¹ Bautista Martínez, J. (2013, diciembre). Entrevista a David Buckingham. (Véase bibliografía).

²⁸² Resulta de interés la obra de Wilson, J.B. (1994). *Cómo aplicar técnicas de formación que garanticen el éxito. Guía práctica para adquirir las destrezas del entrenador y facilitador del proceso de aprendizaje*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

nuestros programas de formación de profesores abandonar el estudio de lo que el profesor es, y entender que el elemento clave de la cuestión es centrarnos en lo que el profesor hace” Esteve (2009:19). El docente no debe declinar su responsabilidad, incluso aunque no tenga los medios adecuados, debe indicar y orientar a sus alumnos, con exposiciones ordenadas y claras. Facilitándoles la información necesaria sobre los materiales, bibliografía, etc. El profesor debe de fomentar la participación y aclarar las cuestiones planteadas que sean controvertidas, además de dominar los contenidos, debe ser coherente con lo que dice y con lo que hace.

ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE		
ESTRATEGIAS	TÉCNICAS / HABILIDADES A DESARROLLAR	
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de información de una determinada materia (utilizando diferentes recursos: libros, red, museos...) - Hacer preguntas: cuestionarios, interrogatorios, entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de biblioteca - Apoyo de materiales de referencia - Observación de fenómenos
ASIMILACIÓN Y RETENCIÓN DE LA INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar para la comprensión - Estudiar para la comprensión - Leer con comprensión - Registrar y controlar la comprensión (subrayado, apuntes, esquemas, síntesis...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Representar fenómenos (mapas, planos, diagramas...) - Técnicas de repaso y actualización
ORGANIZATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer prioridades - Programación del tiempo - Disponer de los recursos - Cumplir los objetivos a tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar, ordenar hechos (inventarios, colecciones, índices bibliográficos, alfabéticos o numéricos, catálogos...)
INVENTIVAS Y CREATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Razonar inductivamente - Generar torbellino de ideas, hipótesis y predicciones - Organizar nuevas perspectivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de analogías - Aprovechar los sucesos cercanos e interesantes y relacionarlos
ANALÍTICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar actitud crítica - Razonar deductivamente 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar ideas e hipótesis - Cómo analizar textos
TOMA DE DECISIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Elecciones selectivas y racionales
DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar ideas orales (saber argumentar y explicarse, dialogar) - Expresar ideas escritas (saber expresarse y redactar) 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de trabajos / informes
SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Evitación de conflictos Inter. Personales - Cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación - Competir con lealtad
METACOGNITIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la ejecución cognitiva propia - Elegir la estrategia adecuada para un determinado problema 	<ul style="list-style-type: none"> - Focalizar los problemas - Detenerse ante las dificultades

Tabla: 6.5. Elaboración propia a partir de Mortimore y Macbeath (1994) y Bernardo (1997). Estrategias para facilitar la enseñanza/aprendizaje.

Ante la situación planteada, ha escrito Darling-Hammond (2012:17) *“en última instancia, son las políticas que generan medidas cada vez más válidas para garantizar la eficacia de la enseñanza —y que crean sistemas innovadores para reconocer, desarrollar y aprovechar la labor de los docentes expertos— las que ayudan a crear una profesión docente más eficaz”*. No hay que perder de vista que el objetivo substancial debe ser que los estudiantes se formen y se desarrollen y que sientan que su vida en el aula es un lugar donde se sienten seguros y comparecen motivados; contentos predispuestos a aprender para que no ocurra lo que comenta Jencks et al., (1972:256) *“algunas escuelas son aburridas, depresivas, incluso lugares aterradoras, mientras que otras tienen vida, son cómodas y tranquilizadoras. Si pensamos en la vida de la escuela como un fin en sí mismo, más que como un medio para algún otro fin, tales diferencias son enormemente importantes”*.

Pero nos guste, o no, algunos docentes piensan como González Gallego (2005:211) *“para la sociedad, y también para muchos docentes, la función de enseñar “no puede” haber cambiado. Y si no es así, y si seguimos haciendo aquello que en otras épocas funcionó eficazmente, los problemas han de estar fuera de la enseñanza: niños que no quieren estudiar, familias desestructuradas, falta de pedagogía del esfuerzo...”*. Ciertamente, en estos momentos hay inestabilidad económica, política y de corrupción; de leyes educativas sin consenso, etc., y en estas circunstancias los docentes y alumnos pueden estar desorientados y desmotivados. Ahora bien, también es posible que sea el trampolín para actuar y movilizarse para cambiar lo que no funciona y plantearse nuevos retos. Por lo tanto, los centros educativos, y sus docentes han sido, son y serán motor de cambio, con sus ideas, investigaciones, creatividad etc. Estamos en posición de afirmar, que en algunas ocasiones las escuelas y sus maestros son las que detectan a las familias desestructuradas, y hacen posible que la única salida que tengan esos niños o jóvenes radique en asistir a sus clases. Recibiendo una educación que por derecho les corresponde y a su vez, les permita salir de ese mundo marginal o precario. En este escenario estamos de acuerdo con lo que afirma el profesor L. Jimena Quesada (2016)²⁸³ *“es indignante que el retroceso de los derechos sociales se justifique con la crisis económica”*. En estas realidades tiene si cabe más relevancia la evaluación [...] *debe ser diseñada para capturar evidencias respecto de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje y proporcionar información a los agentes interesados (básicamente estudiantes y profesores) de cómo deben*

²⁸³ Continúa el profesor L. Jimena Quesada diciendo: *“Efectivamente, con toda razón se afirma que los derechos valen tanto como las garantías. A mí me parece que, al margen de la legislación más o menos desarrollada - estatal y autonómica- en materia de derechos sociales, existe una disociación entre el grado de reconocimiento y los niveles de garantía. En ello somos culpables quienes nos dedicamos a formar universitarios que luego son operadores jurídicos (Abogacía, Judicatura, etc.), pues no ponemos el énfasis suficiente en los derechos sociales y en sus garantías. Acostumbramos a caer en una especie de fe ciega jurisprudencial en lo que hace el Tribunal Constitucional, lo cual nos aboca a desatender los derechos sociales, dado que éstos no integran formalmente parte del bloque protegido por el recurso de amparo, sino solamente de manera accesoria a través de vías indirectas con soporte en los derechos civiles y políticos. Tenemos, por tanto, un problema, no tanto de insuficiencia del ordenamiento jurídico, sino de mentalidad en los operadores jurídicos que no son conscientes del principio de indivisibilidad e igual importancia de todos los derechos y de falta de voluntad. Existe, en este sentido, un déficit añadido de conocimiento de esos instrumentos internacionales sobre derechos sociales; de ahí la importancia de su difusión a través de los medios de comunicación, jornadas, seminarios de formación, etc.”* Muñoz, L. (2016, 21 de marzo). [Entrevista con Luis Jimena Quesada, es Catedrático de Derecho Constitucional y profesor en el Instituto Internacional de Derechos Humanos de Estrasburgo: *“Es indignante que el retroceso de los derechos sociales se justifique en la crisis económica”*]. Fundación Pública Andaluza. Centro de Estudios Andaluces. Consultado el 12 de diciembre de 2016. Disponible en: <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=actividades&cat=22&id=3027>.

orientar sus estrategias o estilos de enseñanza-aprendizaje para conseguir actuaciones competentes” (Mateo y Martínez, 2008:33). Es decir, en estos contextos es donde el docente deberá de desempeñar un trabajo eficaz. Como bien expresa Moreno Castillo (2016), los estudiantes necesitan por encima de todo, para paliar la falta de conocimientos, a su profesor.

Cabe agregar como señalan F. Coffield y S.H. Edward (2009), una serie de propuestas a tener en cuenta para una buena práctica: el contexto; los conocimientos; el currículo; los métodos de enseñanza; la evaluación; la gestión; las habilidades, creencias y valores del docente; relaciones con la sociedad (mercado laboral). En resumen, estos autores señalan que las buenas prácticas por ningún motivo será única, igual, estática y abstracta; asimismo, deberían extenderse a todos los docentes, ya que, en democracia es necesario enfoques abiertos, y controladas por profesionales que además, de estar cualificados, sean reflexivos y con empatía para afrontar con unas garantías mínimas las complejidades que determinan una buena práctica.

En estas coordenadas *“podría decir que lo que me guía en mis clases es que lo que componga el curso, lo que hagamos, lo que tratemos y lo que buscamos no esté desconectado de nosotros: de quiénes somos, de cómo nos vivimos, de lo que nos pasa, de lo que queremos. Lo que me guía es explorar con mis estudiantes lo vivido, lo que saben (lo que sabemos), lo que hacen (lo que hacemos), lo que quieren (lo que queremos). Y eso, tanto en nuestras clase como en sus historia, en sus experiencias”* (Contreras, 2010:72).

Propone, el Consejo de la Unión Europea (2014)²⁸⁴ en sus conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz considera que: *“está ampliamente reconocido que una enseñanza de gran calidad es uno de los factores claves en el logro de resultados exitosos en el aprendizaje, mediante el desarrollo de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que los alumnos necesitan para realizar su pleno potencial, tanto en calidad de personas como de miembros activos de la sociedad y de la población activa”*.

De esta forma, cobra sentido el decir popular de la unión hace la fuerza, lo mismo ocurre en los centros, en las aulas, con los alumnos y con los docentes así también lo indica la investigadora M. Muñoz-Repiso (2008:25): *“el docente difícilmente puede llevar a cabo su tarea con entusiasmo en solitario, se quemará en poco tiempo. Lo deseable es que la escuela entera viva su misión como algo que merece la pena y, si no es el caso, más vale que el maestro dedique parte de su pasión a ganar adeptos a su causa entre sus colegas. Normalmente la pasión de una comunidad no es compartida por absolutamente todos sus miembros, sino que el tono lo da una parte de ella que “tira” del resto, creando una cultura positiva y entusiasta. Los docentes apasionados crean en su entorno esa cultura y constituyen una comunidad de enseñanza-aprendizaje, donde adultos y niños crecen personal y colectivamente”*.

²⁸⁴ Consejo de la Unión Europea (2014). Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz. Diario Oficial de la Unión Europea 14-6-2014. Consultado el 1 de marzo de 2016. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614\(05\)#ntr3-C_2014183ES.01002201-E0003](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614(05)#ntr3-C_2014183ES.01002201-E0003).

Desde la perspectiva de los profesores Morgan y Morris (1999) se plantean diferentes tipos de enseñanza y las perspectivas del docente y su rol, como lo perciben sus alumnos. Basándose en sus investigaciones señalan que los estudiantes dan mucha importancia a la capacidad que puedan tener los docentes a la hora de influenciar en el aprendizaje, y por ello, los maestros deben aprovechar esa influencia positiva.



Figura: 6.28. Elaboración propia a partir de Morgan y Morris (1999). Perspectivas de los docentes.

Evidentemente, lo que hace el profesor en su aula influye tanto positivamente como negativamente en el progreso adecuado de sus alumnos. Para no fracasar en la enseñanza, en primer lugar hay que analizar el contexto, los factores, los recursos que se disponen, organizar los grupos, planificar las clases, tomar decisiones, etc. y por supuesto conocer a los estudiantes que la integran. Todo ello, aunque no resulte fácil, proporcionará la construcción de un clima de seguridad y confianza que facilite la interacción entre los alumnos sus maestros y profesores, que repercutirá más allá de las aulas.

6.3.4. Atención a la diversidad funcional

“La inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante” (Echeita, 2008:11).

Resulta oportuno lo que indica Blanco (2009:91), ya que es evidente que todos tenemos características que pueden diferenciarnos o hacernos semejantes, así, que cada sujeto sea único y singular por ello: *“...cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias haciendo que el proceso de aprendizaje sea único e irreplicable en cada caso. La atención a la diversidad se refiere, por tanto, a cualquier alumno y no solo a aquellos «tradicionalmente considerados diferentes»”*. Y no es nada sencillo que la intervención educativa se ajuste progresivamente a las diferencias individuales de cada alumno, ya sea, en valores, expectativas personales, aprendizaje, motivaciones, capacidades, etc. Por ello, es una característica clave a la hora de considerar una enseñanza eficaz y con ella, la eficacia de su docente. En este sentido y en el mundo globalizado actual, hay que prestar atención a la diversidad cultural de nuestras aulas, donde entran en juego valores como el de respeto mutuo, libertad religiosa, la capacidad para apreciar las aportaciones de culturas diferentes, etc., es decir, fomentar desde pequeños el respeto por proteger los **derechos fundamentales** de cada individuo. Para Tourón (2000:235) *“la igualdad exige el respeto y la contemplación de la diversidad y se aleja radicalmente de la uniformidad”*²⁸⁵. Dada las condiciones que anteceden, para Escudero Muñoz (2012:115) *“una educación inclusiva **justa** es plenamente consciente de que aquellos representan un contenido inexcusable del **derecho a una buena formación** que, desde luego, ha de reflejarse también en el logro de resultados, de aprendizajes”*.

Al hilo de lo anterior y compartiendo con los profesores Echeita et al. (2016:77) *“la educación inclusiva tiene que ver con el objetivo de contribuir a desarrollar un proyecto social en el que se reconozca que vivimos en un mundo donde la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o creer, entre otras muchas, es la norma, y porque la creciente e imparable interdependencia de un mundo globalizado nos conduce a la imperiosa necesidad de aprender a reconocer y valorar dicha diversidad y a convivir respetuosa, solidaria y dignamente con ello. Para ello debemos construir una nueva escuela, muy distinta a la que hoy conocemos, una «escuela extraordinaria»²⁸⁶ [...]”*. En efecto, las investigaciones demuestran que la enseñanza es más eficaz cuando está presente el valor añadido de la diversidad, en sus aulas y todos y cada uno de sus estudiantes consiguen un desarrollo integral. Asimismo, es en la que el docente consigue prestar una mayor atención a los alumnos que más lo necesitan, ya sea, por diversidad cultural, altas o bajas capacidades, contexto familiar, valores y expectativas personales o del

²⁸⁵ Congreso de economía de navarra. Actas del congreso celebrado en Pamplona. Consultado el 14 de febrero de 2014 en: <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/A9E2F1DC-194F-42CE-A9F5-C8AF054D34AD/79577/Touron.pdf%E2%80%8F>.

²⁸⁶ Término empleado por Roger Slee. Véase: Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.

grupo etc. potenciando todas y cada una de sus capacidades dirigidas a un aprendizaje de éxito no solamente personal, también de grupo y social (Slavin, 1983,1994; Harlan, 1996; Dumn, 1997; Mortimore et al., 1998; Houtveen et al., Rodríguez Marcos, 1999; Hill y Hawk, 2000; Ainscow et al., 2001; Aguado, 2004; Ainscow, 2007; Zorrilla; Cool; Tiana 2009; Murillo y Duk, 2011, Escudero Muñoz, 2012; Booth y Ainscow, 2015; Echeita et al. 2016). Sin embargo, la solución más sencilla es la más cercana, que todos los maestros y profesores formados en diversidad funcional²⁸⁷.

En primer lugar, y tal y como señala Sapon-Shevin (2013:83), *“para que la educación inclusiva sea una realidad, el profesorado debe adquirir la actitud, capacidad y conocimientos necesarios para enseñar a todos los estudiantes. La formación tradicional de profesores todavía conserva su dualidad, esto es, caminos distintos para el profesorado de estudiantes «normales» y el de «educación especial», y esta separación resulta problemática para todos”*. Hay que dar una educación no solamente académica, también personal y con igualdad de oportunidades, haciendo efectivo el mandato del artículo 49 de la CE.

Ahora bien, esta atención a la diversidad como ha señalado Mortimore et al. (1998) debe ajustarse a un propósito concreto, o como añade Murillo (2005) el progreso de los estudiantes será favorecido cuando se centra en una tarea o a lo sumo dos, ya que, más dificultaría dicho progreso. *“Un modelo inclusivo también supone, por un lado, asignar los recursos necesarios y el apoyo de la administración a los centros escolares ordinarios, y por otro, utilizarlos de la forma más efectiva posible. Por último, debemos considerar que el rendimiento escolar aumenta cuando el alumnado se expone a una mayor interacción educativa y cultural con otros agentes sociales, especialmente con los miembros de su familia”* (Andrés Rubia, 2013:52).

La propuesta número 44²⁸⁸ del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en su Informe de 2015, sobre el estado del sistema educativo, para incrementar la equidad y reforzar la cohesión social, priorizando una actuación de carácter compensatorio, en todos los centros escolares socioeconómicamente desfavorecidos y formula las siguientes recomendaciones en su literalidad:

- La corrección del impacto del factor socioeconómico sobre el rendimiento escolar requiere una aplicación proactiva de políticas de compensación educativa en edades tempranas.
- Solo es posible avanzar en equidad a través de medidas compensatorias que promuevan la igualdad efectiva de oportunidades ante situaciones de partida desiguales.
- Esta tarea compete no solo al Estado, sino también a las comunidades autónomas y a los municipios.

²⁸⁷ El principio de la parsimonia conocido como la «navaja de Ockham» que dice que: *«En igualdad de condiciones, la explicación más sencilla suele ser la más probable»*.

²⁸⁸ Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014. Pág. 535. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 21 de enero de 2016. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/informe-2015-sobre-el-estado-del-sistema-educativo-curso-2013-2014/educacion/20424>.

A estos efectos, el artículo 71.1 de la LOE, en su actual redacción, establece *“la definición de planes de centros prioritarios en razón de la escolarización en ellos de alumnado en situación de desventaja social”*.

Ante la situación planteada Kenneth M. Zeichener (2010), en la agenda de la formación de profesores debe incluirse como prioritario, temas de igualdad y de justicia social, proponiendo como herramienta potencial la investigación-acción y un programa de formación docente de orientación «reconstruccionista». En este orden de ideas y de acuerdo con lo que dice la profesora A. Rodríguez Marcos (1999:12) *“enseñar en una escuela es mucho más que una mera cuestión de transmisión de saberes y mucho más que una cuestión técnica didáctica. La integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, las diferencias de origen étnico, cultural y lingüístico, el impacto de los modernos medios de comunicación social y la amplia problemática social que los alumnos y alumnas incorporan a la aulas en la actualidad, trascienden las tradicionales responsabilidades de los maestros y maestras y las aumentan de manera exponencial”*. Es por ello, que no solamente deben de existir maestros con la especialidad, todos los planes de estudios deben de ofrecer formación a los maestros y profesores para que estén preparados para gestionar un aula con alumnos con discapacidad funcional, como uno más de la clase.

Las condiciones y factores para Ainscow (2007) que deben ser tenidos en cuenta para la mejora de la enseñanza en un aula inclusiva que mejore el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos son: las capacidades de los docentes para autoevaluarse y reflexionar sobre su práctica; la cooperación con sus pares; sus expectativas y sus límites; buenas relaciones con sus alumnos; adaptación y planificación de su enseñanza. Para Harlan (1996:154) *“la individualización de la instrucción para acercarse a todos y cada uno de los estilos de aprendizaje de los estudiantes y en la modalidad de fortalezas son otros de los componentes integrales de la gestión del aprendizaje”*. Efectivamente, la diversidad enriquece las aulas, hay que añadir un hándicap más a tener en cuenta por los maestros y los profesores, que deben de permanecer alertos y denunciarlo, ya que, de sobra es conocido que el bullying ya no es un tema tabú, pero si es molesto hablar de ello y se evita. Se está abonado con el mercantilismo que se está instaurando ya incluso en las etapas iniciales de la enseñanza, con una competitividad sin parangón, que conlleva el falso éxito la premisa es ganar²⁸⁹. A los estudiantes se les prepara para ello, junto con nuevas tendencias de pedagogía y psicología, donde no entra la enseñanza de la convivencia, la filosofía y otras materias relegadas poco a poco en los planes de estudio. Es menester reseñar, que si se opta por la igualdad y por una calidad en la educación debemos desterrar el acoso de raíz de las aulas, la indiferencia no es una opción.

Así, en el orden de las ideas anteriores matiza Blanco (2009:95) que *“las políticas para la atención a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas debe avanzar desde enfoques*

²⁸⁹ De este parecer es C. Roda. Puede consultarse en su post en: Cristina Roda Rivera (13 de febrero de 2017). El bulling del que nadie habla: padres que colonizan la escuela [BLOG LA MENTE ES MARAVILLOSA]. Consultado el 15 de febrero de 2017. Disponible en: <https://lamenteesmaravillosa.com/el-bullying-del-que-nadie-habla-padres-que-colonizan-la-escuela/>.

homogéneos y estandarizados a políticas que consideren la diversidad con cohesión social". Es por ello, que hace hincapié que es imprescindible que esta oferta educativa diversificada sea de calidad, con los currículos y procesos pedagógicos que estén centrados en las necesidades de todos los estudiantes y contextos, conjuntamente con un sistema de evaluación de calidad.

Asumiendo, los propósitos y los objetivos especificados de cada sesión, la estructuración de las lecciones, los recursos etc., y teniendo presente los conocimientos previos y los intereses individuales, que promuevan actividades ajustadas a las necesidades de cada uno, y a las singularidades, de todos los integrantes del aula, coexistiendo todos los alumnos sea por su diversidad funcional, o los alumnos con altas capacidades, cumpliendo los mandatos del art. 27 y 49 de la CE y las leyes que lo regulan.

Coincide nuestra opinión con la de Escudero Muñoz (2012:121) *"hoy por hoy, abundan consensos a la hora de denunciar que los centros y la profesión docente que tenemos no sirven para hacer posible el sueño de la educación inclusiva"*. Ciertamente, lo primero que se ha reducido en tiempo de crisis, son los maestros y profesores especialistas. Pero igualmente apoyamos que: *"los niños socialmente en desventaja en las escuelas más eficaces pueden llegar a tener rendimientos superiores que sus compañeros, socialmente aventajados que estudian en centros menos eficaces"* (Mortimore et al. 1998:217). Aunque existen muchos factores internos, no cabe duda que los externos condicionan el aprendizaje, en opinión del profesor Escudero (2012:121) *"el aprendizaje de los estudiantes depende de factores que, ciertamente, están más allá de los centros. Pero éstos y los docentes que enseñan en cada uno de ellos tienen un papel y un protagonismo crucial, pues muchos de los temas (no todos) concernientes e implicados por la educación inclusiva están en sus manos. En concreto, los que se refieren a los contenidos que son seleccionados y el modo de trabajarlos en cada materia, curso y etapa; el clima de atención, cuidado y apoyo; las responsabilidades, normas de convivencia y exigencias; los criterios (fronteras) que se establecen y se aplican al valorar la capacidad o la discapacidad y el modo de interpretar y responder a los éxitos o las dificultades que el alumnado va experimentando en su currículo (trayectoria) escolar"*. Hay que pasar a la acción, incluir, integrar a los estudiantes con diversidad en los centros y en las aulas ordinarias no es suficiente, el cambio de cultura se hace necesario, la escuela es de todos y para todos.

Según las investigaciones realizadas para los profesores G. Echeita, M. Muñoz, M. Sandoval, y C. Simón, (2014:35) los principales factores que han de movilizarse para una mejora inclusiva entre otras:

- Una visión compartida, fuertemente arraigada en un conjunto claro de valores y principios educativos inclusivos (Booth, 2006; Booth y Ainscow, 2011)²⁹⁰.

²⁹⁰ Consultar: Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú. Y Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

- Una fuerte y extendida capacidad entre todos los miembros de la comunidad educativa para reflexionar sobre los sistemas de prácticas en los que se deben enraizar los valores compartidos y que, por ello, sostienen culturas morales que bien cabría llamar inclusivas (Puig Rovira et al., 2012)²⁹¹.
- Un liderazgo escolar sólido en el que confluyen tres dimensiones básicas: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social (Bolívar, López y Murillo, 2013)²⁹². Es el liderazgo en definitiva, permite crear y sostener las condiciones internas que sostienen las culturas inclusivas (Murillo et al.; Seahore, et al, 2010; Mac Ruaric, Ottesen y Precey, 2013)²⁹³.
- Fuertes y consistente culturas, políticas y prácticas colaborativas a varios niveles: dentro del centro escolar y entre centros escolares: entre el profesorado y entre el alumnado y entre unos y otros con las familias y el contexto local (Ainscow y West, 2008; Echeita et al. 2013)²⁹⁴.
- Un desarrollo institucional bien pensado y planificado que, por ello, pueda ser sostenible en el tiempo y con capacidad para aguantar las innumerables turbulencias de un proceso constantemente amenazado y, en todo caso sujeto a las cambiantes circunstancias de su propio “ecosistema” (Ainscow, Dyson, West y Goldrick, 2012)²⁹⁵.

Resulta interesante la reflexión de Sapon-Shevin, (1996:35) *“intentar integrar a alumnos con necesidades y conductas educativas desafiantes, nos dice mucho acerca de nuestros centros escolares en términos de su falta de imaginación, de que están poco equipados, de que se sienten poco responsables de sus actuaciones y, en definitiva, de que son simplemente inadecuados. La plena inclusión («full inclusión»), no crea estos problemas, sino que muestra donde están los problemas. Los alumnos que se sitúan en los límites de este sistema, nos hacen dolorosamente partícipes de lo limitado y constreñido de estos. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos”*.

A respecto de lo anterior, una de las batallas pendientes, debería ser la adaptación de los términos despectivos o limitadores, empleados en la redacción del artículo 49 de la CE y de las leyes que los regulan (disminuidos, minusválidos, deficientes, discapacitados, etc.), que da lugar

²⁹¹ Consultar: Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). Cultura moral y educación. Barcelona: Graó.

²⁹² Ver: Bolívar, A., López, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

²⁹³ Ver: Murillo, J. et al. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.; Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. y Anderson, S.E. (2010). Learning from leadership: investigating the links to improved student learning. Londres: Sage. Y Mac Ruaric, G., Ottensen, E. y Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices*. Rotterdam: Sense Publishers.

²⁹⁴ Ver: Ainscow, M. y West, M. (2008). Mejorar las escuelas urbanas. Madrid. Narcea. Y Echeita G., Simón C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.

²⁹⁵ Ver: Ainscow, M., Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2012). Developing Equitable Educational Systems. Londres: Routledge.

a que se use como insulto y desprecio hacia cualquier colectivo. La profesora de Harvard, C. B. Cazden, (2013:38)²⁹⁶, insiste en que los mejores resultados se obtienen con la diversidad “*los niños aprenden muchísimo no solamente hablando, también escuchándose entre ellos y discutiendo sobre sus diferentes puntos de vista*”.

No hay que dejar de lado a la familia, y parece muy interesante las propuestas hechas dentro del marco del Proyecto Include-ed ²⁹⁷ de las profesoras S. Gatt y C. Petreñas, 2012, en su investigación encontraron diferentes formas de participación de la comunidad en la escuela para que fueran realmente transformadoras, clasificándolas según el tipo de participación y su impacto en el aprendizaje.



Figura: 6.29. Elaboración propia a partir de Gatt y Petrenas (2012). Participación de las familias.

En términos generales, “*cuanto más se reducen las desigualdades entre las posiciones, más se eleva la igualdad de oportunidades*” (Dubet, 2011:99). Ciertamente, “*no es posible olvidar en ningún momento que los niños y las familias de hoy son producto de unos determinados rasgos sociales; que, a su vez, lo que ocurre en los sistemas educativos, en su conjunto y en cada*

²⁹⁶ Bergós, M. (2013, septiembre). [Entrevista con Courtney B. Cazden, profesora en Harvard y experta en el análisis de las interacciones en el aula: “Los mejores resultados se obtienen con la diversidad”]. *Cuadernos de Pedagogía*, 437, pp. 36-41.

²⁹⁷ Proyecto INCLUD-ED. Strategies for Inclusion an social Cohesion in Europe from Education, ha sido uno de los estudios más amplios llevados a cabo sobre el sistema escolar en europa. Han participado un centenar de investigadores y tomado parte catorce países europeo

escuela en particular, está influido por la sociedad; y, también, que la educación contribuye a que los niños y la sociedad sean lo que son” (Muñoz-Repiso, 2000:13). Efectivamente, la familia es uno de los pilares de la sociedad, y junto con la escuela, son los factores que más influyen en los progresos de todos y cada uno de los alumnos. Es decir, en el aprendizaje de los alumnos las variables del entorno familiar y social que más inciden entre otras se encuentran: el desempeño de los padres²⁹⁸, sus ingresos; recursos económicos y básicos (salud, alimentación y estudios)²⁹⁹. Otras variables significativas por un lado son: si la vivienda es de calidad, y si en ella existen, ordenadores. Y por otro lado, son las personas que la ocupan y el clima afectivo; la comunicación entre padres e hijos, la motivación y actitudes hacia el aprendizaje temprano, si se disfrutaban de vacaciones, etc. Es decir, un entorno adecuado donde queden cubiertas las necesidades básicas, tanto en la escuela como en familia, determinan los factores y las oportunidades para el aprendizaje.

Queremos reseñar, que en la mayoría de los proyectos educativos, se menciona poco o nada a los alumnos con altas capacidades. Por primera vez en 2006 la LOE³⁰⁰ se hace referencia a estos alumnos. También en la LOMCE³⁰¹ en su artículo 76. Aunque no es suficiente, deberían potenciarse activamente, las políticas educativas con respecto a los alumnos de altas capacidades, contratando personal especializado que contribuyan adecuadamente al desarrollo pleno del potencial de sus capacidades. Muchos alumnos sobredotados, fracasan en sus estudios.

En este contexto, es especialmente recomendable que funcione una buena evaluación y de acuerdo totalmente con lo que dice Bolívar (2016:310) *“los principios de equidad implican que toda persona (muy especialmente, los alumnos con mayor grado de dificultad) tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir tan lejos como lo permiten sus diversas posibilidades de formación. Todos deben tener asegurado lo que se considera indispensable para ejercer el oficio de ciudadano. Adquirir y poseer dicha cultura común se identifica con lo que se puede llamar también del currículum comprensivo o básico. La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias considerados como indispensables o fundamentales a lograr en esta primera parte de la vida. Este mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar la “renta básica” de cualquier ciudadano, como –por analogía– representaría el salario cultural mínimo. Las evaluaciones externas y las propias autoevaluaciones de las escuelas se dirigen prioritariamente a asegurarlo”*.

Es evidente entonces, que llama la atención que una participación solamente consultiva e informativa por sí sola no es relevante en el progreso, siendo sin embargo de gran impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes y el empoderamiento de la comunidad las

²⁹⁸ Esencialmente los estudios de la madre.

²⁹⁹ Ver la pirámide de Maslow.

³⁰⁰ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. (2006). BOE nº 106 (4-5-2006). Última modificación el 29 de julio de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

³⁰¹ Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre. Disponible en: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.

participaciones decisiva, evaluativa y educativa, es decir, la participación de las familias en las decisiones, la educación y la evaluación generaba resultados positivos no solamente académicos, se extendía su impacto a la sociedad.

Cabe agregar lo que opina Marcelo (2011:50): *“pero no sólo hay mayores demandas para el profesor, sino también una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición en las últimas décadas de medios de comunicación e Internet, que han forzado al docente a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales y, en muchos casos, multilingües”*. A este respecto, las ventajas que tienen los alumnos con padres con diferentes lenguas, tienen más probabilidades de afrontar la educación bilingüe, ya que, se incorpora de forma natural y sin esfuerzo.

De acuerdo por lo expuesto por Bolívar (2016:80) *“el aprendizaje del **oficio de ciudadano**, como aprendizaje situado, se realiza en los ámbitos sociales en que viven los jóvenes. Por eso, la capacitación para el ejercicio activo de la ciudadanía se tiene que ver acompañada de otros contextos, sin confinarla al ámbito escolar y extendiéndola, paralelamente, a las diferentes prácticas que marcan la vida cotidiana de la juventud (compañeros, medios de comunicación, instituciones)”*.

Dadas las condiciones que anteceden, Gatt y Petreñas, (2012:50), encuentran que *“cuando las familias dejan de ser meras espectadoras del proceso educativo para participar en la toma de decisiones y en la evaluación de resultados, no solo mejora el aprendizaje de niños y niñas sino también el de las personas adultas”*. La familia y la escuela, deben de ofrecer seguridad, recursos, motivación, y el clima adecuado entre otros, para el desarrollo y el aprendizaje de todos sus miembros. Y coincidiendo con el punto de vista de Muñoz-Repiso (2002:166) *“si hubiera que destacar dos características, muy conectadas entre sí, absolutamente nucleares para el inicio, desarrollo y consolidación de todos los procesos de mejora, éstas serían la actuación comprometida y coordinada del equipo de profesores y la existencia de una meta común, compartida y asumida por todos”*. En esa misma línea, los estudiantes perciben perfectamente el respeto de su profesor no solamente con los mensajes verbales, también a través de su comportamiento, tomando decisiones firmes pero justas ante la misma conducta sin diferenciar que sea realizada por un determinado alumno o por otro de su preferencia. En este orden de ideas se puede citar a Duk y Murillo, (2010:8), cuando afirman que *“[...] el profesor de aula sigue siendo la pieza clave y principal responsable del proceso educativo de todos sus alumnos”*

Por ende, gestionar por el maestro o profesor la participación de todos los alumnos, inequívocamente es una de las formas que está al alcance de su mano. Dicha participación, igualmente, debe potenciar la cooperación entre los propios alumnos, favoreciendo las habilidades sociales, el desarrollo de actitudes como la de solidaridad, y por supuesto, sujetos activos de su aprendizaje. *“La idea es que el centro educativo no sea solamente para todos, sino que participen todos y se viva como el lugar de todos ello implica desarrollar actitudes*

inclusivas y procesos que permitan reconocer y modificar prácticas que frenan la inclusión de los alumnos” (Murillo et al., 2011:20).

En resumen, “*el profesorado que sabe entender a los alumnos no convencionales se muestra unánime en su percepción de que es necesario introducir cambios en las prácticas del aula, no sólo para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes actuales, sino también para desarrollar el sentido de eficacia del profesorado” (McLaughlin y Talbert, 2001:27).* Todos los alumnos aprenderán a tener respeto y empatía hacia las diferencias, (religión, raza, género, discapacidades funcionales, dando relevancia a las altas capacidades, etc.) formando **ciudadanos justos**, enseñarles a pensar y a reflexionar ya que, favorecerá tanto el clima dentro del aula como su crecimiento personal, es decir, ya que realmente donde integrará a su propio desarrollo valores y actitudes de solidaridad, autoestima, colaboración, amistad y compañerismo, justicia, etc.

En efecto, pero es necesario además, para conseguir una enseñanza de calidad, eficaz y una eficacia docente, y como deber sobreentendido en su profesión, debe de hacer posible que se verifiquen los derechos de los alumnos con diversidad funcional y sobredotación, que son otorgados a todos los ciudadanos conforme al art. 49 CE³⁰², debiéndose regular no solamente su capacidad jurídica también resaltar sus capacidades, sus aptitudes y talentos, ya que, estos alumnos además son inequívocamente más vulnerables, enfrentándose a la marginación y la falta de oportunidades. En este propósito, la educación debe cambiar la cultura asistencial a la cultura de equidad y de igualdad.

6.3.5. Buena gestión del tiempo

“Una buena disciplina supone gestionar el aula de forma que las oportunidades para la distracción sean mínimas y que a los alumnos les sea fácil ocuparse en actividades de aprendizaje... La clave de una buena disciplina está, en primer lugar, en la prevención de conductas inadecuadas, y cuando éstas se producen, en abordarlas inmediatamente, con la máxima discreción, y antes de que aumenten o se intensifiquen” ³⁰³ (Davis y Thomas, 2007:13).

Uno de los problemas con los que se enfrentan los docentes es que los alumnos no suelen terminar las tareas en el aula, y se está abriendo un debate interesante, en el último lustro de los excesivos deberes que los estudiantes se llevan a casa, de hecho es un tema controvertido y actual. Aun así, creemos que «los deberes» se están utilizando más como arma política, y puede ser una piedra en la rueda para el pacto educativo³⁰⁴. Con esta decisión, saldrán perjudicados

³⁰² El artículo 49 de la Constitución Española señala que: “*Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos*”.

³⁰³ Referencia original: Emmer, E. (1997). Classroom Management and Discipline. En V. Richardson-Koehler (Ed), Educator's Handbook: a Research Perspective. Nueva York: LongmanI.

³⁰⁴ En el mes de noviembre de nuestro país algunas asociaciones de padres, Confederación Española de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) han emprendido algo insólito, una huelga de deberes, puede consultarse para saber más el artículo de Pablo Cantón (7 de noviembre de 2016). “*Yo crecí respetando a los profesores*”. EL PAÍS. Consultado el 7 de noviembre de 2016. Disponible en: http://verne.elpais.com/verne/2016/11/07/articulo/1478519421_919314.html. O también Editorial (8 de noviembre

los de siempre, los alumnos, que por un motivo u otro tengan problemas con el aprendizaje, o en que no tengan recursos para clases particulares. La equidad, y la igualdad de oportunidades deberían buscarse desde dentro de las aulas, no desde fuera.

Un alumno aprenderá más, en la medida que tenga más tiempo lleno de oportunidades para el aprendizaje, y esto es factible, maximizando los mismos en periodos de enseñanza de calidad. Para ello, hay que ser puntual, minimizar los espacios de organización y mantener la motivación, etc. (Wood, 1988 y Carroll, 1963,1989).

Es decir, las clases se iniciarán puntualmente, estará de antemano planificada y disponibles los materiales, tareas y actividades que se tengan programados, entrando sin preámbulos de lleno en la materia. En lo posible, los educandos estarán ocupados en aprender, y cuando hayan concluido su compromiso, siempre sabrán lo que tienen que hacer. Con respecto a la organización del aula, se permitirá pasar de una actividad a otra de forma eficiente, intentando apartar los obstáculos de mobiliario, etc., debiendo permitir la supervisión directa del docente.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, cada aula tiene su propio contexto cambiante, igual que los alumnos que están en la misma que tienen intereses, expectativas distintas, por ello el profesor deberá de provocar procesos de aprendizaje que los estimulen (Santos Guerra, 2010).

Además, reiteramos que juega un rol importante en el aprendizaje la familia como dice P. Coleman, (1998:11) *“la participación del estudiante en la escolarización (o compromiso en el aprendizaje) toma forma en primer lugar a través de los padres, mediante el «currículum del hogar»; pero esta implicación de los padres es una variable alterable que puede verse influencia por la escuela y las prácticas del maestro”*.

Los informes TALIS ³⁰⁵, comparan el promedio por países que el docente dedica al mantenimiento del orden en clase, las tareas administrativas y la enseñanza y aprendizaje real (ruido en el aula, interrupciones por parte de los alumnos, etc.), en definitiva poner orden. El tiempo medio según este estudio es del 13% OECD (2013:2)³⁰⁶.

En el marco de las situaciones anteriores y según la OECD (2013:4)³⁰⁷ *“los profesores con una buena formación pedagógica y en materia de contenidos podrían potenciar al máximo sus capacidades con un clima de disciplina eficaz en el aula. Para que esto sea posible, los resultados de TALIS 2008³⁰⁸ revelan que la información individualizada que se facilita a los docentes tras su evaluación, en la que se tienen en cuenta sus características, competencias y respectivas aulas, podría ser muy útil para mejorar el clima de disciplina en la clase y la auto-*

de 2016). *Una huelga disparatada*. EL PAÍS. Consultado el 9 de noviembre de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/11/07/opinion/1478545342_902131.html.

³⁰⁵ El estudio completo se puede consultar en: OCDE, base de datos TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2008. Disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>.

³⁰⁶ OECD 2013 Teaching in Focus – n° 3 (Marzo). Consultado el 27 de abril de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif-3-esp.pdf?documentId=0901e72b8171a423>.

³⁰⁷ OECD 2013 Teaching in Focus – n° 3 (Marzo). Consultado el 27 de abril de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif-3-esp.pdf?documentId=0901e72b8171a423>.

³⁰⁸ OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD Publishing.

eficacia del profesorado. Dadas las enormes diferencias que existen entre los profesores de un mismo centro educativo, los evaluadores podrían informarles de los resultados de las evaluaciones y se les podría asignar la observación de otros docentes de sus centros para elaborar de forma profesional un repertorio de distintas prácticas de gestión del aula. Tomar como modelo a otros profesores contribuiría, en última instancia, a promover experiencias de aprendizaje flexibles para los alumnos”.

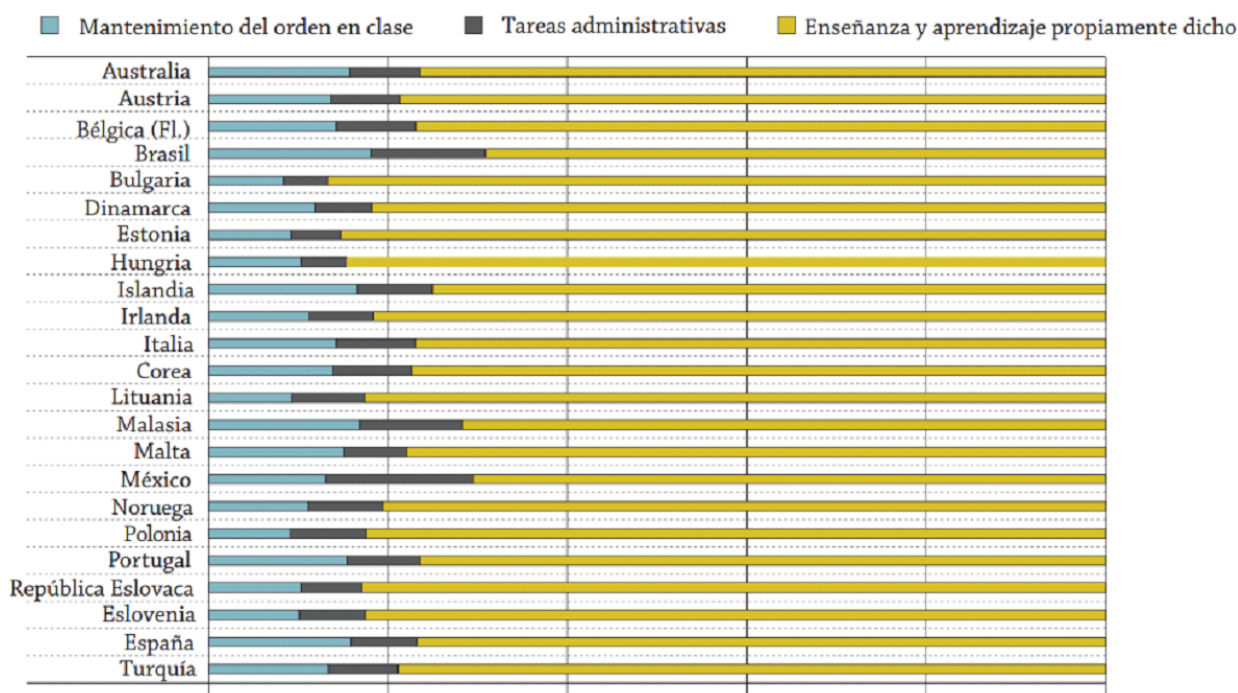


Gráfico: 6.2. Fuente: OECD (2008). Tiempo de enseñanza dedicado a la disciplina en el aula. Promedio de los países.

Max Van Manen (2003) exponía que los docentes pueden ser expertos en llevar a cabo las teorías del aprendizaje en cada currículo específico, pero que era dudoso que dieran repuesta dichas teorías del aprendizaje a un determinado alumno o al grupo, puesto que puede y debe aprenderse algo específico. *“Tener la libertad de estar a gusto en clase es una de las bases imprescindibles para conseguir que la enseñanza se convierta en una fuente de autorrealización personal. Repetir como un salmo la misma lección, con el mismo método y los mismos contenidos, en primero A, primero B y primero C, en el mismo día, después de veinte años en la enseñanza, es el camino más corto para morir de aburrimiento”* (Esteve, 2009:25).

De acuerdo con los razonamientos que se han ido comentando, una buena gestión del tiempo y del aula necesita: puntualidad, planificación, motivación, maximización de oportunidades, organización de los espacios y la elección de los materiales para cada tarea.



Figura: 6.30. Elaboración propia. Buena gestión del tiempo.

En efecto, en las aulas el tiempo se gestiona poco eficientemente, en algunos casos es un problema de una buena organización. Aun así, para evitar la mala gestión algunos autores (ver p.e. Arlin, 1979; Emmer, 1987; Davis y Thomas, 2007; Torrego, 2008; Coll; Zorrilla, 2009), aportan algunas sugerencias para mejorar el ritmo dentro del aula entre otras: comunicarles a los alumnos siempre lo que tienen que hacer; definiendo bien las pautas sobre lo que es o no una buena conducta; limitando las interrupciones; conviene terminar las tareas grupales; el profesor tiene que tener claro lo que se quiere conseguir con cada actividad y los problemas que puedan surgir, debiéndose asegurar que sus pupilos han entendido las explicaciones y saben lo que tienen que hacer; y por último e imprescindible nunca dejar más de un minuto a los alumnos sin hacer nada.

Ciertamente, que los alumnos sean responsables de su aprendizaje es y será siempre una meta que como dice Muñoz-Repiso (2002:169) es ocasionalmente o escasamente lograda ya que, como argumenta, cuando se busca es por *“implicación por medios considerados colaterales a la estricta actividad académica”*. En esta orden de ideas se puede citar a Saturnino y Goicohea (2013:614) ya que, *“el empoderamiento podría desempeñar una función diagnóstica, como*

indicador indirecto de la calidad de los contextos de enseñanza aprendizaje, y una función predictiva, al pronosticar el futuro aprendizaje. Este posible uso funcional doble le conferiría la categoría de recurso estratégico fundamental para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Y resulta sin lugar a dudas como comenta Day, (2007:28) que “los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses e incluso años más tarde. La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en enseñanza. Para los maestros que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz”. En definitiva, como «el tiempo es oro», se establecerán unas normas claras y aceptadas por todos, incluidas en ellas las consecuencias de no cumplirlas, éstas se pueden ir revisando y cambiando durante el curso mediante consenso, el docente tendrá el control del aula y los estudiantes deben ser conscientes de ello, se harán responsables de sus deberes y de sus actos. El profesor establecerá buenas expectativas de trabajo instaurando un clima de orden y disposición al trabajo, haciendo hincapié que los tiempos y las obligaciones se establecen para cumplirlos.

6.3.6. Utilización de los recursos didácticos

“El material didáctico elaborado ha de sintetizar y adaptar a los estudiantes el saber académico, presentado como una instrucción formativa de calidad, un estilo comunicativo de gran legibilidad y una presentación acorde con el modelo de capacitación de los estudiantes y de solución de problemas ligados al reto del entendimiento intercultural” (Medina, 2007:52).

El docente que ha integrado las nuevas tecnologías, como ordenadores, pizarra digitales, recursos audiovisuales y didácticos, etc., apoyándose a su vez en la utilización y variedad de libros de textos, empíricamente está comprobado que facilita a sus estudiantes el aprendizaje y por esta razón su rendimiento mejora. De la misma forma, en la programación de objetivos hay que incorporar los recursos que facilitan las «TIC» en el proceso de enseñanza/aprendizaje y maximizar su uso. Ya que, en términos generales fomentará las habilidades de búsqueda de información, la creatividad, la comprensión de los nuevos entornos, etc., como consecuencia los estudiantes desarrollarán capacidades de selección de contenidos.

El profesor puede aprovechar la interactividad y las aplicaciones de internet para motivar y despertar en sus alumnos el interés por la materia. En la actualidad, con tantas plataformas online de autoaprendizaje, parecería que éste sería más sencillo, ajustándose «a la carta», pero no es así, en este sentido tiene ciertos riesgos, entre ellos, no saber seleccionar la información adecuada, esto indica que no asimilará los contenidos y sobre todo, como comenta el profesor J.C. Bartolomé (2014:70): *“no veo mal fomentar la autonomía del aprendizaje del alumno, es más, me parece primordial en este nuevo contexto, pero existe el riesgo de que sobrevaloremos por encima de la realidad de las cosas las nuevas tecnologías, llegando a fomentar de manera*

involuntaria el individualismo en los estudiantes y la falta de competencia". En ese sentido también Fernández Enguita (2016)³⁰⁹ afirma que: *"no solo es un cambio de época, sino que entramos en una época de cambio; no vamos a un nuevo equilibrio estable, sino a una era transformacional, de cambio acelerado, permanente y multidireccional, con implicaciones profundas para la educación"*.

Es cierto que el docente se encuentra que en ocasiones le viene dado la obligatoriedad de usar el mismo libro de texto, pero también tienen autonomía suficiente para reflexionar, y adaptar la metodología más indicada para cada tarea o aprendizaje. Así es evidente como hace hincapié Mañú (2009) en recordar que la experiencia no debe evitar la preparación meticulosa de las clases y para ello los recursos didácticos deben ser variados y de fácil acceso, adecuando la materia al curso concreto. *"Las pasiones de los maestros les ayudan a ellos y a sus alumnos a escapar de la muerte lenta de la dedicación al trabajo, los ritos formularios que, en las escuelas, suelen traducirse en comprobar que se han hecho las tareas para casa, tratar el currículo, poner exámenes, calificar y dejarlo todo atrás rápidamente"* (Fried, 1995:19). En efecto, los maestros y profesores que aman su profesión, no están exentos de todas estas tareas, y sus dificultades a la hora de enseñar, pero si hay algo que los caracteriza, es que a pesar de los problemas siempre encuentran la forma de innovar en su enseñanza.

En la actualidad y como expresa el profesor e investigador británico David Buckingham *"necesitamos una alfabetización digital crítica que vaya más allá del simple uso de las herramientas o el acceso a la información"* Buckingham (2013:65)³¹⁰. Por ello, insiste Bungle (1981:9) que *"la ciencia como actividad —como investigación— pertenece a la vida social; en cuanto se aplica al mejoramiento de nuestro medio natural y artificial, a la invención y manufactura de bienes materiales y culturales, la ciencia se convierte en tecnología. Sin embargo, la ciencia se nos aparece como la más deslumbrante y asombrosa de las estrellas de la cultura cuando la consideramos como un bien en sí mismo, esto es, como un sistema de ideas establecidas provisionalmente «conocimiento científico» y como una actividad productora de ideas «investigación científica»"*. En efecto, la ciencia y la tecnología está cambiando cada mañana al despertar, y el aprendizaje de los niños y jóvenes, ya no solamente se da en las aulas, desde este punto de vista, ya no reciben sus conocimientos de forma vertical, ahora reciben constantemente conocimientos, es decir horizontal, de todo tipo de medios. Según Peter Senge (2017) *"la tecnología moderna y pedagogía anticuada, ese suele ser el patrón. Muchas escuelas están gastando grandes cantidades de dinero en comprar ordenadores para los alumnos porque creen que la tecnología lo cambia todo, y no es así. Hay que innovar en las técnicas de aprendizaje"*³¹¹.

³⁰⁹ Fernández Enguita, M. (29 de mayo de 2016). *Más Escuela, menos aulas*. EL PAÍS. Consultado el 29 de mayo de 2016. Disponible: http://politica.elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html.

³¹⁰ Juan Bautista Martínez (2013, diciembre). [Entrevista con David Buckingham, investigador británico y profesor de la Universidad de Loughborough y experto en jóvenes y cultura digital: "La escuela debe fomentar el uso crítico de la tecnología"]. *Cuadernos de Pedagogía*, 440, pp. 63-67.

³¹¹ Torres Menárguez, A. (23 de enero de 2017). [Entrevista con Peter Senge profesor del MIT "El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no saben"]. EL PAÍS. Consultado el 25 de enero de 2017. Disponible en: http://economia.elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html.

Los recursos humanos y materiales de las instituciones no anidan singularmente en la cantidad de los espacios o en los recursos y equipos. El factor determinante es **el quehacer del docente** (Doyle y Carter, 1984; Palamidessi, 2009). En comparación con otros países, Estados Unidos ha gastado mucho más en recursos y logrado menos, porque no se ha reflejado en los resultados de sus alumnos, Gates, (2011)³¹². La lección aprendida es que lo que hay que mejorar es la docencia y preparar a sus maestros para sacar el máximo partido a los recursos. Si observamos lo que señala Vaillant (2003:9) *“hoy en día, los profesores realizan actividades muy distintas desde el profesor de enseñanza media hasta el profesor universitario, desde el director de un centro educativo hasta el profesor de informática, supervisores, administradores, profesores de educación física; es decir, el tipo de actividad que realizan es muy distinto, si bien hay un núcleo básico de competencias comunes, pero luego estamos hablando de cosas muy diferentes”*.

Significa entonces, que los planes de estudios que prepara a los futuros maestros y profesores, siguen sin ajustarse a las necesidades reales, cabe agregar que marchan siempre a remolque y por detrás de las necesidades. Después de lo anteriormente expuesto resulta oportuno añadir el sentir de Aragón Carretero y Bustos, (2014:35) indicándonos que: *“una enseñanza en consonancia con la realidad vivencial que se produce fuera de los centros educativos puede ser una oportunidad para contextualizar actuaciones didácticas y organizativas, desde dentro, en esta nueva situación”*. Como puede observarse, por un lado internet, ha transformado la vida cotidiana con todo tipo de tecnologías, programas, accesibilidad, información, por otro no se han incorporado al mismo ritmo en las aulas. Efectivamente, ya no hace falta convencernos, las generaciones actuales «nacen con una Tablet bajo el brazo» y conectados.

Es evidente entonces que no solamente es válido tener recursos tecnológicos hay que saber manejar el acceso a éstos, fomentando en los alumnos el interés por buscar contenidos ajustados a su edad e intereses, para seguir desarrollando su aprendizaje, fijando las bases de los mismos y, aprendiendo a diferenciarlos. *“La rápida expansión de los instrumentos de aprendizaje digital y los recursos educativos abiertos crean también la necesidad de que los docentes adquieran una comprensión suficiente de los mismos para poder desarrollar las destrezas digitales adecuadas y utilizarlos de modo efectivo y adecuado en la enseñanza. Estos nuevos instrumentos pueden contribuir también a garantizar un acceso equitativo a una educación de gran calidad para todos”* (Consejo de la Unión Europea, 2014)³¹³. Las actividades no solamente pueden ser en grupo, también admitir la posibilidad de que sea individual y flexible en los tiempos. Todo ello para facilitar un proceso de enseñanza eficaz (Salinas, 1995; Johnson et al., 1999; Lacruz et al. 2000; Prendes, 2004; Torrego, 2008; Zorrilla, 2009). En este orden de ideas, la profesora Prendes (2004:128) *“concibe la tecnología como un modo concreto de conducir la acción, una forma de planificar, de organizar el proceso educativo, donde una vez*

³¹² By Bill Gates, Sunday, The Washington Post, February 27, 2011 *“How teacher development could revolutionize our schools”*.

³¹³ Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz. Diario Oficial de la Unión Europea. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614\(05\)#nr2-C_2014183ES.01002201-E0002](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614(05)#nr2-C_2014183ES.01002201-E0002).

que se han puesto los medios al servicio de la enseñanza y conseguida una integración de los mismos se considera la tecnología dentro del proceso de aprendizaje. En este último caso la educación ha de ser un proceso tecnológico, diseñado y planificado en función de conocimientos teóricos”.

Las plataformas virtuales como Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), incorporadas ya, incluso en las escuelas de infantil y primaria, permiten estar en conexión no solamente con los profesores también con los otros compañeros y las familias en el caso de los alumnos más pequeños. Debe ser una herramienta que bien utilizada, fomente no solamente el trabajo individual, igualmente el de grupo y colaborativo, como por ejemplo, la creación de un portafolio moderado por el profesor. Al mismo tiempo, permite la incorporación de múltiples perfiles, para la utilización de diferentes cursos virtuales, múltiples posibilidades de métodos y de evaluación. Inequívocamente este tipo de plataformas, es una gran oportunidad para subir materiales, las tareas, videos, los trabajos, pero no se debe de convertir en un cajón de sastre, los maestros y profesores deben de gestionar, no solamente las comunicaciones, también los contenidos e incluso la evaluación.

Sobre la base de todo lo anteriormente expuesto. la profesora B. Muros (2013:25) aprecia que debe imponerse una reflexión que enfrenta el entorno educativo con el mundo virtual, además opina que cualquier transformación en el mundo tecnológico, hace que cambie la política, como así ha sido desde el notorio movimiento social del “15-M”. *“La identidad virtual combina nociones del colectivo con vivencias del individuo, que, a su vez, forma parte de la continua construcción del grupo social virtual. La identidad se cimienta en la pluralidad de los miembros de la comunidad virtual, al tiempo que en la coincidencia en la participación colectiva en la red. Se establece así una estructura sociológica de grupos formados por individuos vinculados entre sí por conexiones comunes”.*

Por tal motivo, resultan especialmente oportunas las certeras reflexiones formuladas por la profesora de la Universidad de Murcia M.P. Prendes (2004:127) con respecto a las formas de entender todas estas nuevas herramientas que se aplican en educación *“abarcan desde la «ingeniería pedagógica» hasta la «ferretería pedagógica», desde enfoques centrados en las características de los medios hasta enfoques centrados en los aprendices y los contextos”.* Por otra parte como sostiene A. Mendieta (2015), estas nuevas condiciones de acceso a los datos e información, de ninguna manera aseguran que se trasformen en conocimientos útiles para los ciudadanos de esta nueva era digital, de ahí que sea necesario que los docentes diseñen nuevas estrategias de acompañamiento para la generación, en construcción o descubrimiento de conocimientos pertinentes que tengan trascendencia para la vida de las personas.

En el siguiente cuadro, podemos observar en qué momento se favorece el trabajo en grupo o colaborativo.

RESPECTO A:	TRABAJO EN GRUPO	TRABAJO COLABORATIVO
INTERDEPENDENCIA	No existe	Positiva
METAS	Grupal	Estructurada, todos se interesan por todos
RESPONSABILIDAD	Grupal	Individual
DISTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIANTES	Homogéneos	Heterogéneos
LIDERAZGO	Un líder	Todo compartido
RESPONSABILIDAD EN EL APRENDIZAJE	Individual	Compartida
OBJETIVO FINAL	Terminar las tareas	Aprendizaje y relación
HABILIDADES INTERPERSONALES	Se presuponen	Se enseñan
ROL DEL PROFESOR	Escasa intervención	Observación y retroalimentación de cómo se desarrollan las tareas
DESARROLLO DE LA TAREA	De igual modo	Profesor estructura para optimizar

Tabla: 6.6. Elaboración propia a partir de Prendes (2004). Trabajo en grupo y trabajo colaborativo.

Pondríamos también destacar las interesantes aportaciones del investigador Alfredo Hernando (2015:23) a través de su publicación: «Viaje a la escuela del siglo XXI». En su criterio: “la escuela no es una entidad impermeable que no siente los cambios del tiempo, ni de las ciencias, ni de la sociedad. El currículo es un esqueleto vivo que transforma el trabajo en la escuela, la cual innova y se adapta a los nuevos tiempos a través de los cambios en las fuentes que fundamentan el currículo”. Y, agrega que son cuatro fuentes las que lideran el cambio en las escuelas: a) la fuente psicológica (comportamiento humano y aprendizaje); b) la fuente

pedagógica (innovación en los métodos, prácticas educativas y los procesos de enseñanza; c) la fuente epistemológica (avances e investigaciones en las tecnologías y en las ciencias. d) la fuente sociológica (adaptación a los cambios de la sociedad).

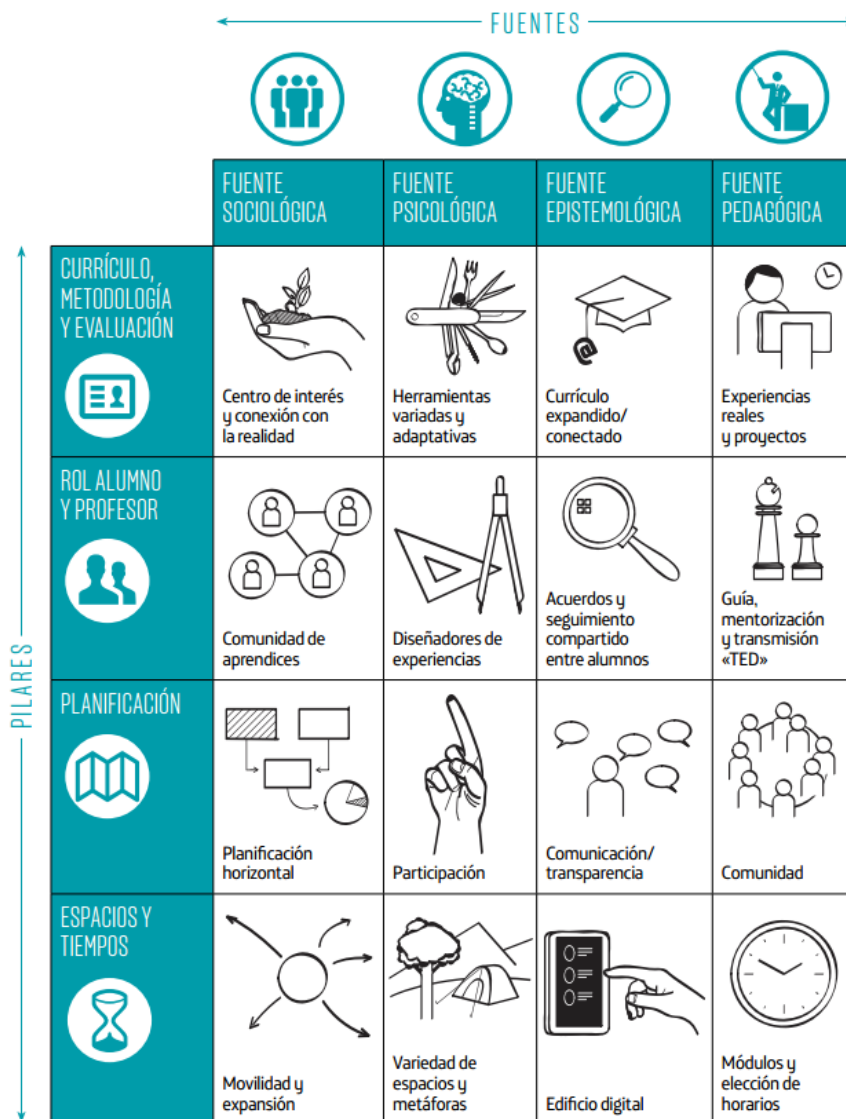


Figura: 6.31. Fuente: Hernando (2015:28). Los pilares de escuelas innovadoras.

En resumen, y es cierto que: “[...] el sistema educativo español adolece de carencias estructurales y organizativas que afectan a su calidad y que no se resuelven solo con mayores recursos. [...]. Es urgente abordarlas mediante un acuerdo de Estado que permita una reforma duradera y en profundidad”³¹⁴.

³¹⁴ Editorial el PAÍS (17 de septiembre de 2016). *Invertir en Educación*. EL PAÍS. Consultado el 17 de septiembre de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/09/16/opinion/1474051880_125940.html.

No cabe duda, la tecnología se ha instalado en nuestras vidas, y no tiene intención de marcharse, esto influye en el modo de relacionarse con los alumnos y en la forma de interactuar y de comunicarse con ellos. Las próximas generaciones de maestros y profesores que se incorporarán a las aulas serán los primeros con las titulaciones de grado y postgrado, con cambios sustanciales en la metodología recibida en su enseñanza, (clases magistrales, seminarios, tutorías, prácticas, formación on-line, etc.), y es demasiado pronto para evaluar los resultados, pero claramente no existirá con ellos, la brecha digital entre los docentes y sus alumnos que sigue existiendo en la actualidad. En efecto, ya en las escuelas de hoy, incluso en la educación primaria los maestros utilizan plataformas como Moodle, para mandar los deberes, y notas a sus alumnos, hay ordenadores, pizarras digitales dentro del aula. Cambios muy significativos que hay que saber explotar y maximizar todos los recursos para que facilite las habilidades, destrezas, etc., Los recursos didácticos por ende, proporcionan gran campo de actuación y de innovación, pero es obligación del docente, saber seleccionarlos, ya que, en la actualidad con las nuevas tecnologías, los recursos audiovisuales, Moodle etc. ofrecen un gran repertorio que facilita la labor docente si se gestiona apropiadamente, y además, son excelentes instrumentos auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje. Hechas las observaciones anteriores, advertimos del peligro de convertirse en un almacén de documentos, en un cajón de sastre, donde todo el mundo sube materiales, sobre todo los profesores, tal y como los dejaría anteriormente en la reprografía en la universidad, para que el alumnos se los baje, se los lea, etc., sin ningún sentido, objetivo o reflexión.

6.3.7. Evaluación y retroalimentación continuas (docente ↔ alumno)

“Se evalúa para mejorar el proceso de aprendizaje, para modificar las programaciones, si procede, para ayudar y orientar al alumno, para diseñar estrategias en colaboración con los padres...Por eso la evaluación es un proceso que debe llevarse a cabo de forma ininterrumpida”
(Bernardo, 1997:33).

La evaluación a los alumnos permitirá comprobar al profesor las competencias adquiridas, en el día a día. Toda evaluación según se ha visto en capítulos anteriores tiene que tener un sentido y propósito siendo las principales razones que justifican la misma, la detección lo antes posible de las deficiencias en el aprendizaje y poder orientar el mismo; en consecuencia, proporciona los objetivos del programa que se van consiguiendo; y si los resultados no son los esperados se podrá buscar soluciones etc. a la mayor brevedad posible. Por ello, en cada momento tiene que tener una función distinta: diagnóstica; predictiva; orientadora; de control; motivadora; de refuerzo, solidaria etc. En este mismo sentido, es importante para Shor (1992:16) que *“el aprendizaje es un proceso de empoderamiento debe ser negociado, requiere la dirección del profesor y el desarrollo de una autoridad mutua”*.

Por las consideraciones anteriores, los elementos que según las investigaciones influyen en que la enseñanza sea eficaz entre otras se encuentran: la evaluación frecuente y cercana al alumno; que sea ampliada con técnicas y métodos diferentes y para que sea eficaz, con una rápida retroalimentación comprensible para todos y cada uno de los alumnos, buscando que sea la más apropiada para cada ocasión: test; observación; valoración de las tareas; participación, y se podrá llevarse a cabo individualmente o en grupo (Jackson, 1968 ; Mortimore et al., 1988 ; Gall, 1989 ; Pellicer y Anderson, 1995; Muijs y Reynolds; 2000; Anderson y Pellicer; Muijs y Reynolds; Wilson & Ferrini-Mundy, 2001; Reynolds, Muijs y Treharne, 2003; Andersson, 2004; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Hattie y Temperley, 2007; Torrego, 2008; Zorrilla, 2009; Darling-Hammond, 2012; Bolívar, 2015; Murillo, 2016). Ciertamente, en la evaluación la retroalimentación o el feedback, es un «viaje de ida y vuelta», y como el que planifica con esmero un viaje, preparando su maleta para que no se olvide nada, y no llevarse sorpresas en el camino, el alumno debe saber en cada momento como será evaluado, y cuando se llevará a cabo la evaluación, tanto si ésta es oral, escrita, etc. El profesor debe concienciarlos tanto de las fortalezas como de las debilidades de su propia autoevaluación. Los estudiantes que saben lo que deben hacer y cómo hacerlo, estarán en disposición de mejorar su aprendizaje y la reflexión sobre el mismo. *“la evaluación más efectiva es la del propio alumno analizando su progreso, la autoevaluación. Pero ahora ese rol lo asume el profesor. Los buenos docentes crean un entorno en el que los estudiantes mejoran constantemente y pueden juzgar de forma objetiva cómo están evolucionando. En Estados Unidos, a los profesores se les coloca en rankings en función de los resultados que sus alumnos obtienen en los exámenes estándar. Todo lo que está demasiado mecanizado carece de sentido. El problema no es la herramienta, sino el uso que se hace de ella. El objetivo debería ser estudiar qué técnicas de enseñanza funcionan mejor que otras y por qué”* (Senge, 2017)³¹⁵.

Aunque en otro apartado ya hemos tratado los tipos de evaluación hacemos hincapié en que hay que hacer partícipe al alumno de su propia evaluación, los resultados son mejores cuando los estudiantes forman parte de ella sin coerción. De igual manera lo manifiesta J. Bernardo (1997:119) *“el profesor que da autonomía en el trabajo de forma que este se realice sin coacción, promueve la motivación de logro y la autoestima, mientras que los profesores centrados en el control disminuyen la motivación”*. Es evidente entonces para Escudero Muñoz (2010a) que tiene que haber una cultura mínima de evaluación, y realizarse actividades de evaluación con consecuencias, y por justicia rendir cuentas al ejercer la profesión en base a qué se hace, los efectos que tienen y lo más importante lo que aprenden los alumnos.

En este propósito J. Ruiz (2004:25) indica que *“la evaluación representa, cuanto menos, una doble aportación a la calidad de la educación impartida en los centros educativos. Por una parte es una función que ofrece a los responsables la información, los datos en que se deben basar las decisiones de mejora; por otra, implica una determinada filosofía, una concreta*

³¹⁵ Torres Menárguez, A. (23 de enero de 2017). [Entrevista con Peter Senge profesor del MIT *“El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no saben”*]. EL PAÍS. Consultado el 25 de enero de 2017. Disponible en: http://economia.elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html.

actitud tanto en el profesorado como en los alumnos, esencial para el perfeccionamiento no sólo profesional en los profesores y académico en los alumnos, sino también personal”. En efecto, una de las aportaciones más importantes que debe ofrecer la evaluación son pautas para la mejora, no exclusivamente la de los alumnos también la de sus docentes, la dirección, y organismos competentes. Producto de las investigaciones sobre la eficacia del docente se evidenció que los docentes deben de tener ciertas cualidades para que repercuta el buen resultado o rendimiento de sus alumnos y su propia autoeficacia (Darling-Hammond, 2000; Wilson & Ferrini-Mundy, 2001; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Darling-Hammond, 2012). Reseñamos en el siguiente cuadro las cualidades que entre otras son importantes para estos autores:

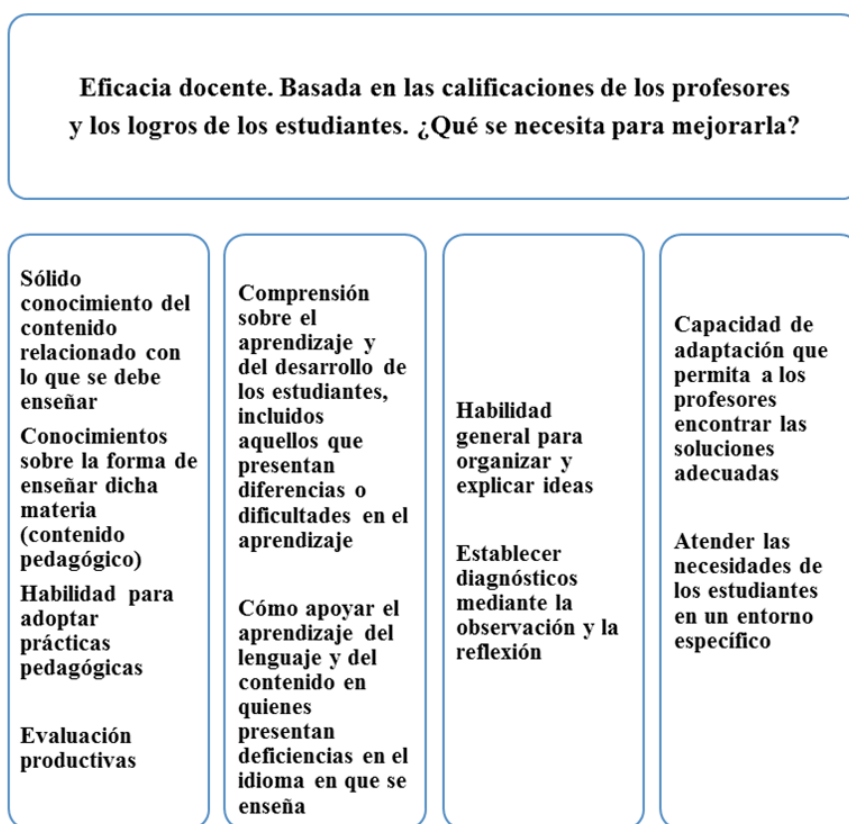


Figura: 6.32. Elaboración propia a partir de Darling-Hammond (2012). Eficacia docente basada en la calificación docente y los logros de los alumnos. ¿Qué se necesita para mejorarla?

Por las consideraciones anteriores Stobart (2010:162) insiste en que hay que utilizar medidas múltiples, ya que *“utilizar una única medida es invitar a que surjan problemas, tanto en cuanto al modo de distorsionar el sistema como en cuanto a las consecuencias de su limitada validez. El problema es que, aunque esto sea muy conocido y se recomienden varias medidas, los titulares se basan en un único indicador [...] las que no aparecen son otras medidas de la calidad de la escolarización, como la evaluación del profesorado, la satisfacción del alumnado, el absentismo, y las medidas de progreso de «valor añadido»”*.

Una de las preocupaciones reales que existen en la actualidad, y que está en continuo debate, es la falta de respeto de los estudiantes, hacia sus compañeros y hacia a sus maestros y profesores. Ciertamente, existe esa alarma social, pero dentro de las aulas la confianza y el respeto lo tiene que abonar día a día cada docente, es decir, tiene que ganárselo, no es una tarea sencilla y no hay reglas. Cada aula es un mundo, como los alumnos que la integran. Pero una clara ventaja es fomentar la empatía y la cordialidad, el diálogo, el consenso con todos sus alumnos, que les dará seguridad, confianza y revertirá en buenos resultados y actitudes de solidaridad y respeto, no solamente con su profesor también con sus iguales.

Una forma de evaluar los aprendizajes es utilizando la propia autoevaluación. Es preciso enseñar a los alumnos a reflexionar sobre sus propios aprendizajes y que se autoevalúen. Esto es, con pequeños cuestionarios, realizados por ellos, el portafolio, etc. También es necesario que el profesor se autoevalúe, para que su práctica cotidiana sea eficaz y repercuta directamente en el aprendizaje de sus alumnos y en él mismo. En este sentido reflexiona F.J. Murillo (2006:18) que *“se ha demostrado que los docentes con una actitud más favorable a las innovaciones, a la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora, o al desarrollo profesional y la formación permanente son también los que tiene alumnos con mejores resultados académicos”*.

La sociedad en profunda y constante transformación, exige que sus ciudadanos estén bien preparados y reciban una buena educación, lo que implica plantearse continuamente la finalidad de la enseñanza y cómo evaluarla, la función que tiene la misma en el aprendizaje, del mismo modo, como sus contenidos y los objetivos curriculares que cubrirá. Esto hace que los docentes tengan una gran responsabilidad puesto que mantiene con los estudiantes un contacto diario, y es el que tiene el conocimiento de sus progresos y como facilitarlos también (Gipps, 1994; Earl y Cousins; Torrance, 1995; Tunstall y Gipps; Stiggins, 1996; Wiggins y McTighe, 1998; Hargreaves et al., 2001). Ya avanzado el siglo XXI, y al ritmo que avanza la tecnología, es si cabe, más importante crear unos buenos pilares de evaluación, presentados por los maestros y profesores desde el primer momento a sus alumnos, los recursos informáticos pueden ser un gran aliado a la hora de la propuesta, la supervisión y la evaluación de las tareas de clase y del feedback con el resto de sus compañeros además de la del profesor, es así como también lo entiende Buckingham (2013:63)³¹⁶ *“en la actual sociedad tecnológica, la educación, lejos de perder protagonismo, adquiere un papel primordial: le corresponde a la escuela dotar a los niños y jóvenes de herramientas críticas que funciones como brújula para navegar entre el océano de información que les inunda”*. En efecto, el feedback, no solamente puede favorecer el aprendizaje, y el desarrollo de las habilidades de los alumnos, también beneficia a la hora de poner en marcha el proceso de la evaluación, siendo esta formativa, progresiva, integradora y sumativa, registrando los avances logrados, y las propuestas de mejora en su caso.

³¹⁶ Bautista Martínez, J. (2013, diciembre). Entrevista a David Buckingham. (Véase bibliografía). En idéntico sentido puede consultarse la obra de Medina Revilla, A., de la Herrán Gascón, A. y Garrido, M. C. (2017). *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: UNED.

Según el punto de vista de Hargreaves et al., (2001:63): “los cambios en la evaluación en el aula son representativos de la evolución del paradigma educativo y la manera de pensar la escuela. Las técnicas de evaluación alternativas suponen que el profesor debe usar su albedrío para juzgar los conocimientos del alumno, debe comprender cómo se retroalimenta el proceso docente, ha de decidir cómo satisfacer las variadas necesidades de sus alumnos y aprender a compartir la toma de decisiones con los colegas, los padres y los estudiantes”.

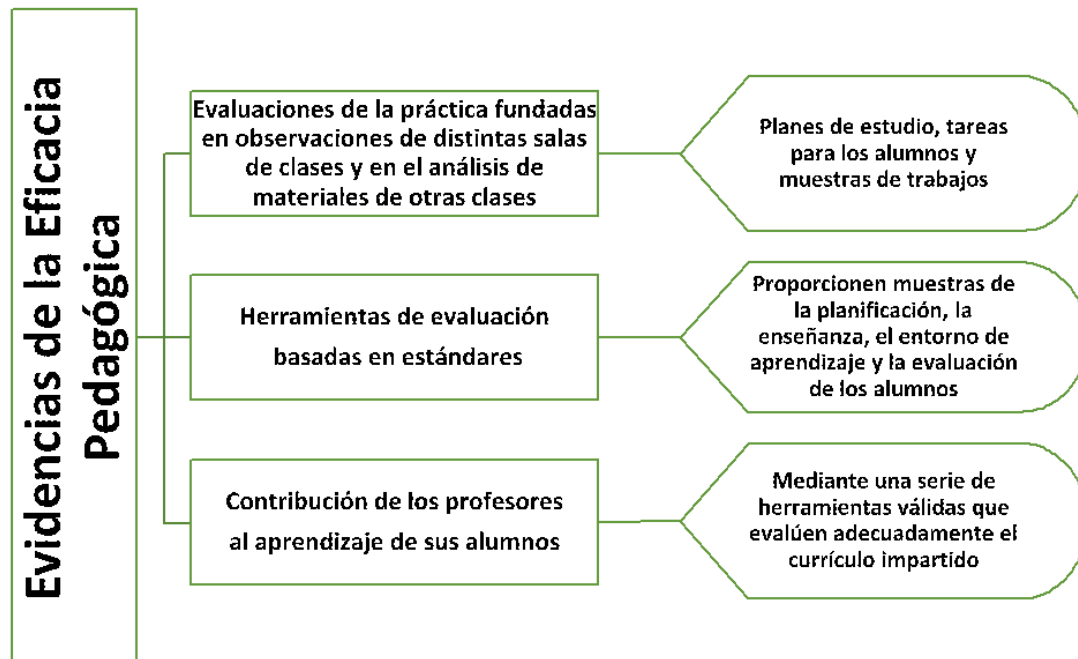


Figura: 6.33. Elaboración propia a partir de Darling-Hammond (2012). Evidencias de la eficacia pedagógica.

Resulta oportuno el criterio de Stobart (2010:187) citando a Morgan³¹⁷ cuando apunta que para que la retroinformación sea eficaz y formativa depende de: el motivo (el alumno lo necesita); b) la oportunidad (el aprendiz la recibe en el momento adecuado para utilizarla; c) los medios (el estudiante está en predisposición de usarla y por ende capaz de hacerlo). Y finalmente, sabiendo discernir por el camino las formuladas falsas “*todo el mundo facilita retroinformación; esto no es privativo de la evaluación para el aprendizaje. Sin embargo, sabemos que lo que se denomina «retroalimentación» a menudo no lo es, dado que, aunque la intención sea ayudar a aprender, esto no es la consecuencia; de hecho, puede haber retrasado el aprendizaje. Cuando he pedido a mis estudiantes ejemplos de retroinformación que les hayan ayudado en su aprendizaje en cualquier esfera de la vida, a la mayoría les ha resultado difícil encontrar uno*”.

³¹⁷ Morgan, A. (2006). Feedback; Assessment for Rather Than of Learning.

Después de lo anterior expuesto, J. Escudero, (2010:214) señala que la evaluación del docente debe de darse a lo largo de toda su carrera, debe ser viable y con ciertos efectos “*si se acepta que los profesores importan e influyen en los contenidos y experiencias y resultados de los estudiantes en su paso por las escuelas, en el gobierno y el funcionamiento de los centros, y en la tarea de sumar y coordinar esfuerzos con los colegas y otros agentes sociales, no es razonable cubrir un tupido velo sobre el mayor o menor grado en que asumen de modo efectivo la parte de responsabilidades que les toca, valorándola de acuerdo con criterios aceptablemente bien fundados y concertados*”.

EVALUACIÓN PARA MEJORAR		
→	Externa	Interna / Autoevaluación
AGENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Externos 	<ul style="list-style-type: none"> • Internos, uno mismo
AUDIENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Administraciones, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Director, departamento, compañeros, autoevaluación, alumnos, padres...
TIPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Sumativa: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Dar cuenta de los resultados</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación Formativa: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Desarrollo personal</i> - <i>Mejora de los programas, de los procesos</i>
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Cuantitativa: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Test</i> - <i>Pruebas estandarizadas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualitativa: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Informes orales</i> - <i>Observación</i> - <i>Métodos etnográficos, etc.</i>
PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Certificación de la eficacia, de los programas, resultados, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en una enseñanza eficaz, sobre todo en los procesos y los valores.
ARGUMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué resultados tenemos? • ¿Qué cuesta? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo mejora? • ¿Qué necesitamos? • ¿Cómo trabajamos?

Tabla: 6.7. Elaboración propia. Evaluación para mejorar.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y como incide Hernando (2015:102) “*la riqueza de las herramientas de evaluación no es una barra libre en la que los alumnos eligen cómo evaluarse, sino la forma de calificar, medir y asesorar de un modo auténtico la riqueza y totalidad del aprendizaje*”. Así opina también Freire (2012:45) “*el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores*”.

Potencialmente la evaluación aporta muchos beneficios tanto directamente como indirectamente, sea al alumno al que se evalúa o sea al docente incluso al centro, los programas, etc. ya que, como señala M. A. Santos Guerra, (1990:45), *“para mejorar la práctica es preciso conocerla en profundidad. Reconstruir desde una perspectiva crítica no sólo supone su contemplación aséptica y su descripción rigurosa. Es necesario interpretarla, saber dónde están las raíces de los comportamientos, las causas de las actuaciones, los efectos del desarrollo curricular (tanto explícito como oculto)”*.

Efectivamente, las teorías sobre eficacia escolar, mejora de la escuela, enseñanza eficaz y eficacia docente entre otras, y gozan de una cierta simpatía de todos los responsables políticos, usando sus múltiples beneficios con argumentos ¿quién puede estar en desacuerdo por ejemplo que un buen clima favorece el aprendizaje? Ciertamente muchas de estas teorías coinciden en sus fines, pero el tema de la evaluación sigue estando pendiente, la cultura evaluativa, no es lo suficientemente fuerte, para que sea efectiva. La evaluación, invariablemente es controvertida y motivo constante de polémica, esto debe cambiar e integrarse en la cultura educativa, es decir, un gran reto para mejorarla.

A manera de resumen, la autoevaluación favorece al profesor, para sistematizar y registrar las actividades, analizando lo que ha funcionado y lo que no, dependiendo de los propósitos u objetivos programados, es decir, buscará las respuestas, a los interrogantes que surjan. También permite una retroalimentación con los alumnos y fomenta el diálogo, y posteriormente la reflexión por parte de todos, al docente le permitirá mejorar sus estrategias de enseñanza y a sus alumnos a reforzar sus aprendizajes siendo conscientes de donde debe hacer hincapié en su mejora.

6.3.8. Clima escolar y clima de aula

“Los estudios sobre el clima y la gestión del aula permiten conocer qué estrategias metodológicas didácticas y comunicativas contribuyen a mejorar la relación entre profesores y alumnos y la de los alumnos entre sí. Qué el alumno se sienta parte del grupo-clase es fundamental” (Cuadrado y Fernández, 2011:24).

Autores como A. Perry en 1908, J. Dewey, en 1927 e incluso en la Convención de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948, exponían la influencia del clima positivo en el aula para el aprendizaje de los estudiantes y la importancia de la labor docente para que éste sea propicio. Los primeros estudios del clima y sus efectos en la enseñanza/aprendizaje proceden de Estados Unidos asociados a las teorías por ejemplo, ecológica, sociología, psicología ambiental, sistema social, cultura, etc. Gellerman (1960).

Cabe decir que al comienzo de las investigaciones, se hacía protagonista al profesorado, y el clima estaba asociado con la disciplina y los conflictos, pero en la actualidad, se ha comprobado que la cultura escolar, y todas las condiciones del centro, aula, contexto, docentes, influyen en un «buen o mal» clima escolar y clima del aula, (Tarter y Kottkamp, 1991; Ortega, 1997; Freiberg, 1999; Caballero, 2000; Fullan; Muñoz-Repiso, 2002; Nieto, 2003; Cid Sabucedo, 2003; González Galán, 2004; Díaz Aguado, 2006; Kotch, C.W., Bradshaw, C.P. y Leaf, P.J., 2008; Cohen et al., 2009; Medina et al, 2017). Cabe agregar lo que dice M. Muñoz-Repiso (2002:168) *“la creación del clima lleva tiempo y esfuerzo por parte del equipo de profesores, que se logra compartir una concepción de la escuela, el trabajo, una filosofía de vida, a base de reflexión y comunicación sobre lo que se hace y por qué se hace. El buen clima del centro es a la vez un fin y un medio, es un objetivo intermedio de mejora con enorme repercusión en los resultados”*.

Es evidente entonces que el concepto de clima tiene un largo recorrido, es percibido como presión ambiental o presión satisfactoria; como el ambiente y la relación entre las personas que componen una institución; cultura de centro y liderazgo; y las actitudes de sus docentes hacia su aula; calidad del centro, tolerancia, respeto, etc. C.S. Anderson ya en los 80 reconocía que investigar sobre el clima entrañaba dificultad pero que era posible, a pesar que no había teorías científicas por la profundidad del concepto de clima y sus variables, y las técnicas distintas para medirlo o para aportar conclusiones (ver p.e.: Tagiuri, 1968; Brunet, 1987; Medina; Fernández Díaz y Asensio, 1989; Miller y Frederiks, 1990; Villa y Villar, 1992; Zabala, 1996; Halpin y Croft, 1993; Zabala, 1996; Aguilar et al., 1997; Martín Bris, 1999; González Galán, 2000; Berkowitz y Bier, 2005). En efecto, que exista un clima u otro depende en parte de las habilidades que tengan el docente, y del rol que desempeñe en cada momento, dependiendo de su grupo, y del contexto.

En 2009 la OECD³¹⁸ indica que *“la **auto-eficacia** del profesorado puede tener numerosas repercusiones educativas y para el aula, pues no solo muestra aspectos relativos a la productividad, sino también la forma en que los docentes actúan en el aula. Dadas las abundantes conclusiones sobre el **impacto positivo** de la auto-eficacia en distintos elementos organizativos, sería de esperar que esta afectase a la cultura escolar y al funcionamiento de los centros escolares eficaces. Lo más probable es que los **profesores con un elevado nivel de auto-eficacia** puedan adaptarse y moderar dinámicas en los centros cuyos alumnos proceden de distintos entornos o plantean desafíos concretos. [...] La eficacia del profesorado puede verse reducida o ampliada en función del clima de clase. Los datos de TALIS revelan una relación positiva leve entre la auto-eficacia del profesor y el clima de disciplina en el aula”* OECD (2013:4)³¹⁹.

³¹⁸ OECD (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD Publishing.

³¹⁹ OECD 2013 Teaching in Focus – nº 3 (Marzo). Consultado el 27 de abril de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif-3-esp.pdf?documentId=0901e72b8171a423>.

En su trabajo «la búsqueda del clima escolar» Anderson (1982) destacaba los siguientes planteamientos dependiendo por un lado de: a) como perciben los estudiantes la presión ambiental; b) las propias características de los estudiantes; c) las actitudes de los profesores; d) y la propia calidad de vida que se lleve en el centro. De igual manera, también para Anderson existen cuatro pilares que determinan el clima como: la ecología, el sistema social, el medio y la cultura, todos ellos tienen un efecto directo sobre el clima del trabajo, la calidad y la eficacia y la satisfacción de los resultados recibidos.

Modelo conceptual que muestra las relaciones entre las condiciones de iluminación así como los procesos y resultados individuales

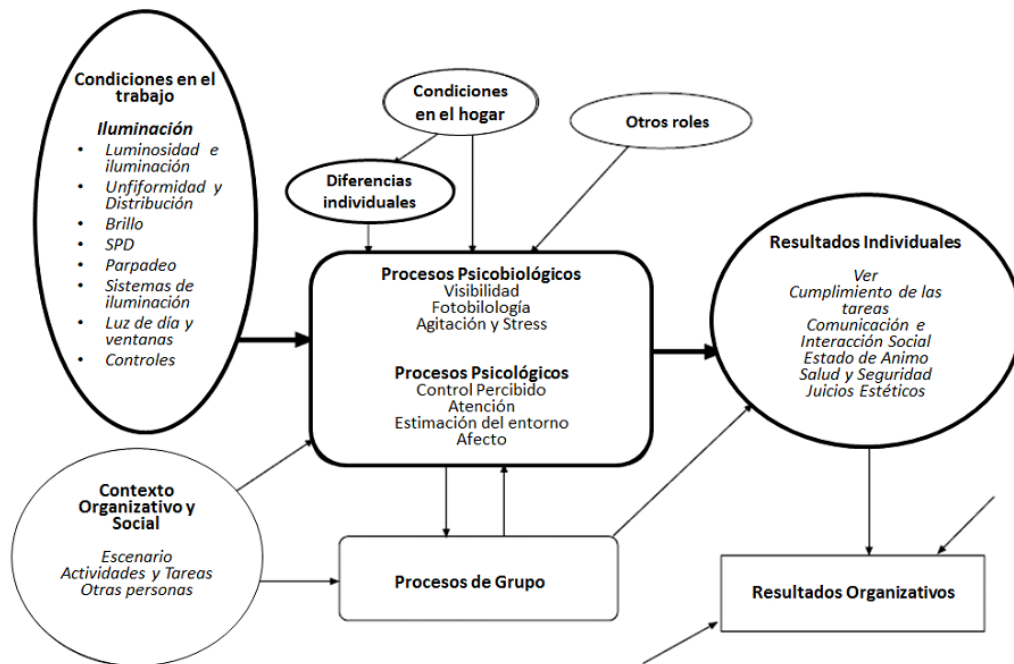


Figura: 6.34. Fuente: Adaptado y traducido de Veitch (2001)³²⁰. Modelo conceptual que muestra las relaciones entre las condiciones de iluminación así como los procesos y los resultados individuales.

Por su parte, Martín Bris (1999), insiste que el clima se ve afectado por la organización, su estructura y funcionamiento, y es relevante el comportamiento de todos los miembros del centro. Para este mismo autor «el clima del aula» predispone a los siguientes elementos clave para el aprendizaje: i) comunicación; ii) participación; iii) motivación; iv) confianza; v) planificación; vi) liderazgo. Igualmente hay que tener en cuenta las diferencias que ya encontraban algunos autores (por ejemplo Sammons, Thomas y Mortimore; Scherens y Bosker, 1997; Murillo 2005), entre el clima del centro o educativo, el clima escolar y el clima del aula.

³²⁰ Traducción propia y adaptado a partir de original de J.A Veitch: a version of this paper is published in: Journal of the Illuminating Engineering Society, 30, (1), 2001, pp. 124-140.

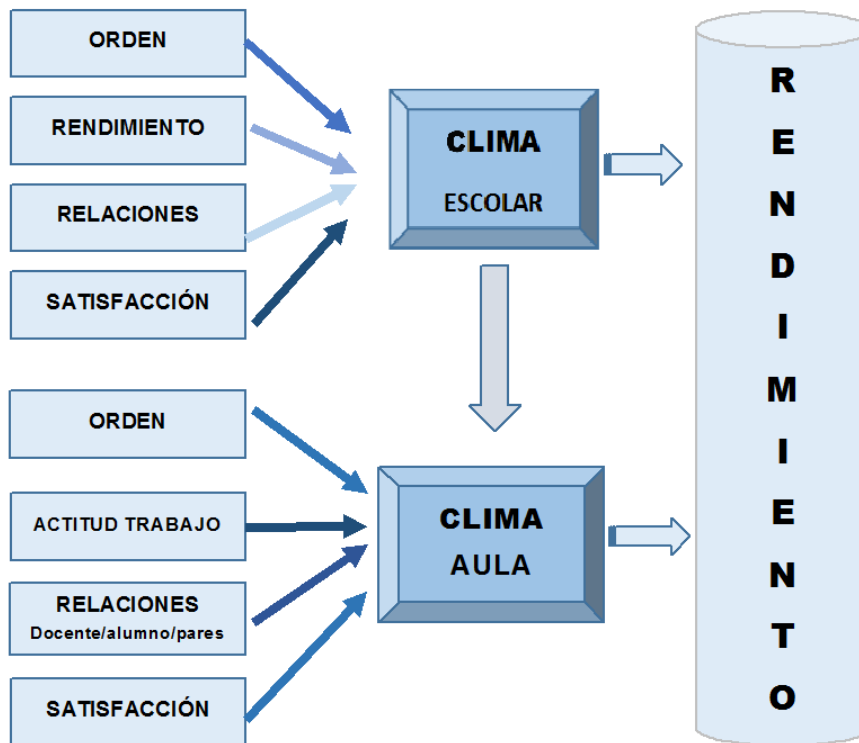


Figura: 6.35. Elaboración propia a partir de González Galán (2000) y Murillo (2005). Clima escolar y clima de aula.

En efecto, ciertos factores como un aula ordenada y limpia serían positivos en el clima de aula (Teddle et al., 1989; Scheerens y Bosker 1997), pero sin embargo, hay controversia en otras investigaciones que analizan el ruido y la iluminación y su impacto en el aprendizaje y su influencia (ver p.e.: Jago et al., 1999; Veitch; Haines, et al., 2001; Mendell y Health; Coley y Greaves, 2004). Es deseable, que los maestros y profesores soliciten a sus alumnos y participen en tener ordenada sus aulas.

Hay algunos rasgos comunes que favorecen el buen clima en el aula entre compañeros y su maestro; entre los docentes, el centro y con las familias en definitiva, que en las aulas se favorecerá la integración de cada uno de los alumnos fomentándose la ayuda entre pares. En este sentido el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) al amparo de la OCDE y al frente la investigadora Muñoz-Repiso et al. (1995) obtuvieron entre otras conclusiones, que el clima es uno de los factores que mejor distingue a los centros eficaces, ante la situación planteada González Galán (2000:282) especifica que en “*diversos meta análisis y resúmenes de estudio confirman la importancia del clima escolar y el clima de clase en los centros de alto rendimiento. [...] Sin embargo, hay que reconocer que la relación de este factor es menos que la de otros factores especialmente los referidos a factores instructivos*”.

En su tesis doctoral González Galán, (2000) valida empíricamente un modelo de evaluación de calidad utilizando variables como la eficacia que perciben los docentes y los directivos en relación con la cultura del centro, la dirección, los objetivos del centro, la satisfacción con la variable el clima del trabajo y sus dimensiones. Confirmando que son factores esenciales tanto para el rendimiento como para la afectividad.

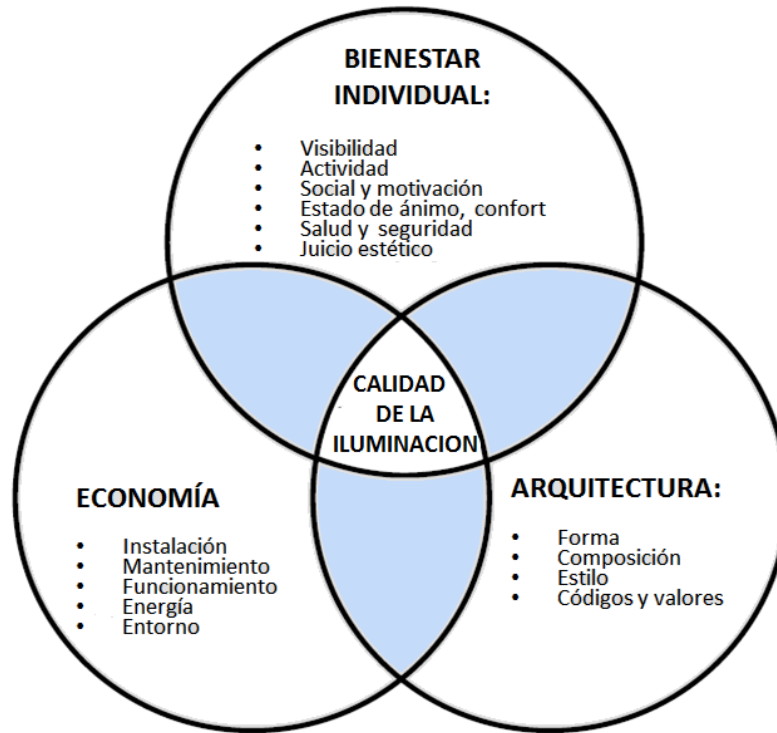


Figura: 6.36. Fuente: Adaptado y traducido de Veitch, (2001)³²¹. Calidad de la Iluminación: la integración del bienestar individual, arquitectura y economía.

A partir de las observaciones anteriores unas de las características que nosotros destacamos es la de la empatía, el respeto mutuo, y sobre todo el afecto que exista entre el profesor y sus alumnos, sobre todo en los cursos inferiores. Por otro lado, las normas deben estar claras desde el principio y consensuadas entre todos, ya que, favorecerá que se cumplan; las clases tienen que ser luminosas aprovechando la luz natural, y temperatura adecuada con mobiliario confortable, deben permanecer ordenadas y limpias; los estudiantes serán responsables de ordenar sus materiales y tendrán fácil acceso a ellos; el alumno sentirá su clase como suya y deberá ser un lugar donde se favorezca el aprendizaje y donde sus profesores le enseñan; se irán formando materiales con los propios trabajos de los alumnos, puesto que elevará su autoestima; la corrección a los alumnos, sea en grupo o individualmente el maestro procurará hacerlo con el mayor tacto posible, para que el estudiante no se sienta humillado, y en consecuencia, aprenda a

³²¹ Traducción propia y adaptado a partir de original de J.A. Veitch: a version of this paper is published in: Journal of the Illuminating Engineering Society, v. 30, no. 1, 2001, pp. 124-140.

ser crítico, por consiguiente nunca empleará la violencia verbal ni física; los conflictos serán tratados de tal forma que sirvan como otro aprendizaje más para la vida, entre ellos la solución de conflictos, el consenso y la comunicación, poniéndose siempre en lugar del otro. La empatía siempre será un factor inequívocamente favorecedor un clima de aula y centro excelente.

Como quiera que, hay que tener en cuenta los resultados de las evaluaciones docentes para la mejora y el cambio ya que, según se desprende de los datos de los informes TALIS, “*los centros educativos deben esforzarse en ajustar estas evaluaciones ofreciendo información específica sobre los resultados de las mismas, así como estrategias y apoyo, para que los docentes mejoren el clima de disciplina en el aula. Esto podría incrementar no solo la calidad del ambiente de aprendizaje, sino también la auto-eficacia del profesorado*” OECD (2013:4)³²².

El porcentaje de profesores que reciben información sustancial sobre el clima de disciplina en sus aulas, según la base de datos TALIS³²³ son:

1. Sin información sobre el clima de disciplina, (20%).
2. Sin información sobre el clima de disciplina, pero sin cambios, (37%).
3. Información sobre el clima de disciplina y cambios sustanciales, (43%).

Las investigaciones llevadas al respecto en la actualidad han demostrado que para que se dé una enseñanza eficaz, es un factor determinante el clima positivo dentro del aula. Eso conlleva una buena comunicación, empatía, respeto, orden, colaboración, entre los alumnos entre sí, y entre el estudiante y el profesor que hacen que el contexto del aula sea muy efectivo para alcanzar los objetivos propuestos (Sheerens y Bosker, 1997; Martín Bris; González Galán, 2000; Murillo, 2005, de Bartolomé, 2014a). En este sentido, el profesor Arturo de la Orden (1981) indica que éste tiene que ser afectivo y nunca negativo tanto dentro como fuera de las aulas.

Resumiendo, quizá el clima tanto del centro, como del aula aunque no sea tangible sea «la base» principal, para que funcione la escuela y sus actores (maestros, alumnos, familias, directores) que pueden hacer que éste sea bueno o lo contrario. No obstante, si no existe un clima de respeto y de trabajo, de actitud de escucha, todos perderemos, pero especialmente los más desprotegidos, ya que, en la escuela es donde no se le niegan las oportunidades. Uno de los derechos de los estudiantes debe ser tener un entorno de trabajo eficaz que lo sienta como propio, que le empuje a desarrollar todas sus capacidades incluidas las superiores, y los valores que no se pueden medir, como la lealtad, el compañerismo, el altruismo. Pero del mismo modo tienen deberes, como el respeto a sus pares y al profesor, a todo su entorno, así como al cuidado de las instalaciones y de los materiales.

³²² OECD 2013 Teaching in Focus – n° 3 (Marzo). Consultado el 27 de abril de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif-3-esp.pdf?documentId=0901e72b8171a423>.

³²³ Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje 2008. OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing.

6.3.9. Altas expectativas

“...Los profesores que consideran que sus alumnos van a aprender determinado tema, o van a alcanzar un nivel de estudios, éstos lo harán con mayor probabilidad; o visto desde el otro lado, los profesores que consideren que un alumno es un fracaso, con toda probabilidad se convertirá en un fracasado” (Murillo, 2006:14).

La teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1977) en su empeño en buscar métodos eficaces que resolvieran los problemas de las personas relacionó la eficacia del comportamiento humano con el resultado de las expectativas. De la misma forma la investigación empírica de Brophy en la década de los 80 llevó a cabo una investigación sobre la controversia de los efectos de la profecía de Pígalión, las expectativas y la fuerza de sus efectos (Rosenthal y Jacobson, 1968; Brophy, 1983).

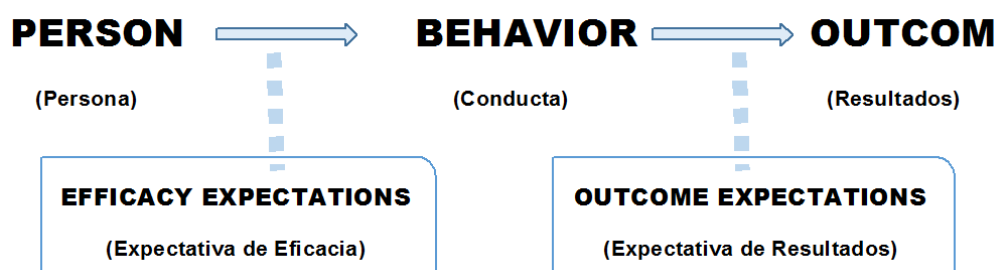


Figura: 6.37. Elaboración propia adaptado y traducido a partir de Bandura (1977:193). Expectativa de procesos de eficacia y de resultados.

Por un lado J. A. Clark (2006) se preguntaba si para todos los alumnos es igual el acceso a la escuela, cercanía, barrera económica, etc. y por otro hallamos que los factores analizados por Brophy (1982; 1983) se encontraban algunas de las diferencias de lo que hacían los maestros con sus alumnos; el papel de las diferencias individuales y la interacción entre docente/alumno; al mismo tiempo que la profecía auto-cumplida de los efectos que se dan dentro de cada aula; las implicaciones de la investigación, la formación de los docentes y las expectativas que los alumnos tenían sobre sus maestros y si eran correctivas. Llegando a la conclusión que un alumno no será excelente si su profesor-maestro no confía en que lo será. Haciendo referencia a lo anterior Murphy et al. (1982) analizaron el síndrome del fracaso, es decir, de las bajas expectativas de éxito y de los alumnos que abandonan sus estudios a la menor dificultad. Estos estudiantes presentaban un síntoma común: problemas con las habilidades sociales, de comunicación y de inmadurez emocional, etc. Es evidente entonces, como ya señaló Rosenhotz (1989:109 y 110) lo peligroso que sería que los profesores se convirtieran en víctimas de la «profecía autocumplida» *“cuanto más se quejan los docentes de que los padres no cooperan, más tienden a creer que no pueden hacer nada. [...] a menudo, los docentes que ven a los padres como adversarios reducen o interrumpen por completo la comunicación con ellos”*.

En este contexto, Day (2007:186) señala que *“es fácil echar la culpa a otros, aunque sólo sea para retener un elemento de autoestima”*. Ahora bien, también es cierto que las expectativas que tenían antes de incorporarse al ejercicio profesional se modifican en el primer año de experiencia Olson y Osborne (1991). Los esquemas que tiene preconcebidos sobre la enseñanza tienen poca consistencia. Sienten fracaso y frustración debido entre otros factores a su historia personal y a los modelos observados en su clase cuando eran estudiantes. Se sienten perdidos a la hora de asumir la dirección y no se concretan con su actuación en el aula. Cabe agregar que su relación entre iguales y la cultura del centro está sin definir. Si a ello, se le suma que esperaba y un entorno familiar inestable, todo suma, y hace que le cree ansiedad, pánico, e inseguridad (Goodman³²⁴; Weinstein, 1987; Huling y Austin, 1990; Olson y Osborne, 1991; Bullough, Knowle y Crow; Reynolds 1992; Medina y Rodríguez Marcos; O’Connell Rust, 1994; Munby, Russell y Martin, 2001; Day, 2007). La perseverancia de las creencias, hace posible muchos éxitos pero también muchos fracasos y estos últimos son los que el profesor debe percibir e intentar evitar.

Dadas las condiciones anteriores, creemos que el prácticum en la formación de maestros y profesores debería ser un pilar en su formación, y utilizar la evaluaciones de 360° o feedback de 360°, que al mismo tiempo de fomentar un buen clima de aula y mejorar las expectativas, aportan otros beneficios como las conclusiones que relacionan R. Bisquerra et al, (2006:199) y que son las siguientes:

- Propicia la participación, la reflexión conjunta y la orientación por parte de los implicados.
- Aporta información consistente para emitir juicios y tomar decisiones
- Permite descubrir la autopercepción de cada alumno en relación con las diferentes competencias emocionales, así como el nivel de concordancia con la visión de sus profesores y compañeros.
- Posibilita que el profesorado adquiera un conocimiento más integral (comportamental, emocional), y no sólo cognitivo, de su alumnado.
- Favorece que cada alumno tome conciencia de su propio progreso y reflexione sobre aquellas competencias emocionales que necesita seguir desarrollando. En consecuencia, motiva al alumnado a adoptar una actitud responsable en su crecimiento personal.
- En general, la mayoría de alumnos emiten valoraciones muy similares a las de sus observaciones. Por ello, desde el punto de vista de la orientación psicopedagógica, esta técnica es especialmente útil para detectar alumnos con valoraciones discrepantes.
- Proporciona al tutor una información muy útil para el desarrollo de las entrevistas individuales con sus alumnos.

³²⁴ Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

No obstante, según Murillo (2005) no se sabrá si las altas expectativas son las que generan los rendimientos buenos de los alumnos, o al contrario, si esos rendimientos elevados son los que crean en los profesores las expectativas. *“También es probable que las relaciones emocionales positivas reduzcan la incidencia de los problemas conductuales y aumenten la motivación de los alumnos para aprender”* (Day, 2007:67).

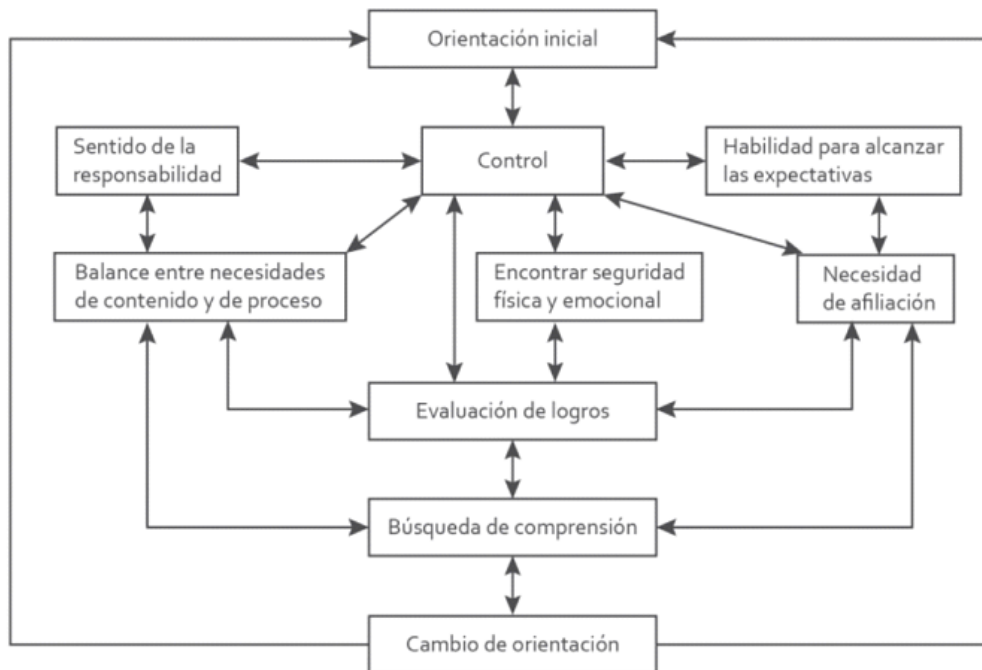


Figura: 6.38. Fuente: Olson y Osborne (1991:340). Experiencia del profesor en su primer año de enseñanza.

Ante las situaciones planteadas Álvarez Castillo (1992:47) integra la eficacia docente y las expectativas desde la óptica social del docente con las siguientes conclusiones:

- La conducta discente es la preocupación común de los trabajos sobre eficacia docente y efectos de las expectativas, y la variable dependiente por excelencia.
- El conocimiento social de los profesores genera expectativas sobre los alumnos que pueden ser de valencia variada, positiva o negativa. La sagacidad del conocimiento social y la valencia positiva de las expectativas son dos factores que favorecen los resultados positivos discentes. Por lo tanto, los juicios y las expectativas docentes, además de poder tener efectos sobre los alumnos, se convierten en características de eficacia cuando dichos efectos son positivos.
- La sagacidad del conocimiento social y los efectos de las expectativas son fenómenos que se solapan, sin llegar a excluirse mutuamente. Es decir, un juicio preciso y el efecto de una expectativa positiva del profesor podrían concurrir en la consecución de resultados discentes positivos sobre los positivos.

- La eficacia docente no se traduce necesariamente en un elenco de atributos totalmente controlables por el profesor, sino que, en ocasiones, conductas tales como el contacto ocular o la sonrisa pueden escapar al control consciente y ser la vía de comunicación de expectativas de valencia diversa.

La autoestima tanto del alumno como del docente juega un rol esencial, teniendo que estar satisfechos con las cosas que se realizan dentro y fuera del aula. Mantener buenas relaciones con los demás, pero también consigo mismo, teniendo capacidad para auto motivarse; capacidad para responder de todos sus actos; asumir la responsabilidad de la toma de decisiones tanto negativas como positivas con actitud positiva, ya que, ésta repercute en la justicia y en la equidad. El dominar las habilidades sociales básicas y entrenar y enseñarlas a sus alumnos harán que las competencias sociales incluso cuando hay resiliencia, es decir, condiciones adversas sean efectivas para seguir aprendiendo, creando a su vez sentido de pertenencia, es decir, ciudadanos activos, críticos, responsables y comprometidos (ver entre otros: Weber, 1971; Brookover et al.; Edmons, 1979; Mortimore et al., 1988a; Cotton, 1995; Scheerens y Bosker; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997. Sucintamente para Rudduck et al. (1996:3), *“tras la máscara de desinterés de algunos estudiantes se esconde en realidad su ansiedad por el futuro, la preocupación por tener éxito y una cierta conciencia de las consecuencias de no aprobar el curso”*.

Los maestros deben fomentar estrategias como el apoyo cognitivo, empatía y transmitirles tranquilidad, asesoramiento continuo y centrarse en los procesos de aprendizaje más que en los resultados, utilizando los errores como parte del aprendizaje, estimulando a su vez los logros individualmente. *“Un profesor de verdad «sabe cómo ver» a los niños se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero. Para ver de este modo se necesita algo más que ojos; se precisa tener un sentido de responsabilidad”* Van Manen (2008:39). A lo largo de sus investigaciones S.J. Rosenhotz Rosenhotz (1989:137) llegó a la conclusión sobre las escuelas eficaces que *“los centros donde los maestros solicitan y ofrecen ayuda técnica y donde el personal de la escuela hace valer unos estándares consistentes de conducta del alumnado, los profesores tienden a quejarse menos del alumnado y de los padres”*.

Según las expectativas que el profesor tenga de sus alumnos, estos llegarán a ser lo que el docente crea que van a ser, tanto en positivo como en negativo, teniendo en cuenta esta premisa del famoso efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968) para que esto ocurra, **el alumno debe ser consciente de esas expectativas** (p.e.: Rosenthal y Jacobson, 1968; Feldman y Teheis, 1982; Brhophy; Cooper y Good, 1983; Cooper y Tom, 1984: Brophy y Good, 1986; Weinstein et al., 1987; Bamburg, 1994; Weinstein, 2002; McKown y Weinstein, 2008; Rubie-Davies, 2009, 2010). Lamentablemente no todos los profesores opinan como Esteve (2009:17) *“hay profesores que viven la enseñanza con alegría, que la convierten en el eje de su autorrealización personal, que piensan en cada hora de clase como una aventura imprevisible a la que acuden dispuestos a dar lo mejor de sí mismos, y que, al echar la vista atrás, justifican*

el valor de su propia vida pensando que han ayudado a miles de alumnos, a lo largo de varias generaciones, a ser mejores personas y a entender mejor el mundo que les rodea, haciéndolos más libres, más inteligentes, más críticos, más fuertes y más preparados para vivir una vida propia". Ciertamente, si todos los docentes pensarán de este modo, se lograría un clima tan extraordinario en los centros educativos, que se superarían con creces todas las expectativas de rendimiento de los estudiantes.

Así, concreta Sheerens y Bosker (1997) se debe dejar explícito, de la misma manera que concretando en el currículo del centro lo que se espera del rendimiento de sus alumnos. Tiene que existir una comunicación en todas las direcciones con confianza mutua entre profesores, directivos, familias, alumnos, contexto, etc., dotando de los medios precisos y proporcionando autonomía al centro. Es decir, una política educativa que aspire a que todos y cada uno de los estudiantes alcancen los objetivos propuestos (Murphy, Weil, Hallinger, y Mitman, 1982).

Para J.L. Soler (2014:70), debe darse importancia a la educación de los sentimientos, en relación con la autoestima y la propia motivación de los logros del propio alumno. El docente no debería entrar en el discurso de los resultados académicos, argumentando que la sociedad necesita profesionales y ciudadanos íntegros y un buen desarrollo emocional. *“Los profesores debemos tener en cuenta que trabajar en el desarrollo de la competencia emocional favorece el buen clima del aula, incrementando la motivación y el interés de los alumnos del aula, incrementando la motivación y el interés de los alumnos por el aprendizaje y ayudando a su desarrollo como personas”*.

Es muy relevante desarrollar programas en los centros y las aulas de educación emocional entiendo ésta como *“un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano* Bisquerra et al. (2000)³²⁵. Para estos autores, hay que implementar unos objetivos generales para la educación emocional (bajo mi criterio también son aplicables y muy necesarios para la autoestima del profesor) y que serían los siguientes:

- La adquisición de un mejor conocimiento a partir de las propias emociones valorando el autoconcepto.
- La identificación de las emociones de los demás, es decir se facilita la mejora de las relaciones interpersonales.
- La canalización de las emociones propias, para ello se pueden desarrollar habilidades.
- La prevención de los efectos perjudiciales que pueden ocasionar las emociones negativas intensas (ira, miedo, estrés, depresión, etc.). Asimismo, como el desarrollo de habilidades para experimentar emociones positivas (alegría, humor, amor, felicidad) y que se generen de forma consciente y voluntaria.
- El perfeccionamiento de competencias emocionales y de la inteligencia emocional.
- El desarrollo de habilidades para la automotivación y una actitud positiva ante la vida.

³²⁵ La cita original se puede localizar en Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis

Las investigaciones no aportan razones intrínsecas al docente en la implicación de la enseñanza pero coincide que los docentes que tienen una baja autoestima asimismo, tienen una baja percepción de su eficacia. O la otra cara, los que muestran autoestima alta y están muy motivados arrojando resultados favorables de eficacia docente, estos si aluden a razones personales como que dedican más tiempo a la preparación de las clases, selecciona los contenidos y las estrategias, son críticos y reflexivos con su propia enseñanza, arriesga con las innovaciones utilizando los recursos personales como el asesoramiento entre pares y tecnológicos. Por lo demás, utiliza parte de su tiempo libre para su formación continua.

Ante la situación planteada insiste Day (2007:73) *“como enseñar bien no sólo depende de saber qué enseñar, sino también de conocer a quiénes se enseña, y como el maestro y las personas a las que se enseña cambian con el tiempo por los cambios vitales y sociales, los docentes tienen que revisar sus propias identidades con el fin de mantenerse en conexión”*.

En este sentido A. Pérez Esclarín, (2007) propone cinco vocales de la pedagogía a las que nos unimos y ampliamos elaborando el siguiente cuadro:

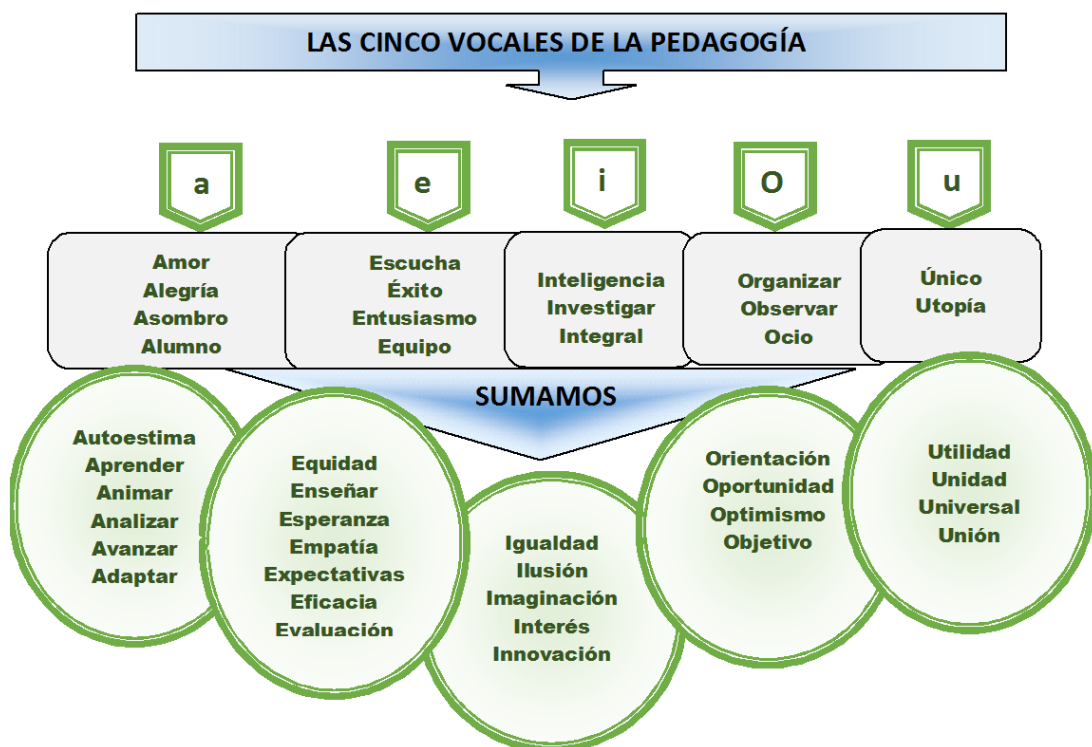


Figura: 6.39. Elaboración propia a partir de Pérez Esclarín (2007). Las cinco vocales de la pedagogía.

A este respecto, es la formación del profesorado, la que marca claramente la diferencia, sobre esta cuestión indica Pérez, (2010:19) *“la práctica mayoritaria en la formación actual de docentes tiene que ver con un modelo, ya obsoleto pero resistente, de supuesta aplicación diferida y directa de la teoría a la práctica. La fragmentación, irrelevancia y descontextualización del currículum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción; el divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos..., no garantizan el desarrollo de las competencias profesionales exigidas a los docentes contemporáneos”*.

Los modelos educativos, y la formación de maestros, no están pasando por su mejor momento, pero si hay alguien que puede invertir esta situación, es la profesión docente. Desde las Facultades de Educación, su profesorado deben potenciar, que una eficacia docente y enseñanza eficaz, no es solamente enseñar matemáticas, ciencias o lengua, etc., los futuros maestros a los que se está formando deben tener competencias, para trabajar y cooperar en equipo, que compartan no solamente los conocimientos, la metodología, también las expectativas, y que su futura aula no sea «una isla», que su compromiso sea con sus alumnos, con sus compañeros, la dirección, la familia y la sociedad. En consecuencia, como indica el investigador Murillo (2003:20) hay que preocuparse por la autoestima de los alumnos *“está demostrada la estrecha relación entre la autoestima de los estudiantes y su buen rendimiento académico, así como sobre su mayor desarrollo social. Un buen maestro debe fomentar la confianza del alumno en superar obstáculos”*. También afirma que teniendo en cuenta lo anterior, cuando se hace referencia a las expectativas no solamente es del profesor a sus alumnos sino que sería algo más complejo, distinguiendo tres niveles en el contexto, del centro en su conjunto y del docente en el aula y dentro de estos tres elementos comunes: *“1) Altas expectativas del contexto hacia el centro y sus integrantes, de la administración educativa hacia la escuela. 2) Altas expectativas del centro en su conjunto, del equipo directivo hacia los docentes y alumnos. 3) Altas expectativas de los profesores del aula hacia sus alumnos”* (Murillo, 2005:222).

La mayoría de los profesionales conocemos y parafraseamos las palabras de Menninger que decía que es más importante lo que sea el maestro, que lo que enseña. La práctica reflexiva del docente puede mejorar la eficacia de su enseñanza dentro del aula y con la misma potenciar su propio desarrollo profesional. Los maestros deben estar preparados para un mundo que cambia a una velocidad trepidante. En consecuencia, deben estar en continuo aprendizaje y saber hacer (Harris, 1998; Murillo, 2003; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Muñoz-Repiso, 2008; Schemelkes, 2009). Se necesita a educadores que sean formadores de ciudadanos con valores democráticos, justos, creativos, responsables, solidarios y transformadores, que valoren la diversidad Schemelkes (2009). Es decir, las creencias y motivación de los docentes con respecto a la auto-eficacia de su enseñanza hace que sus alumnos acepten también compromisos con su propio aprendizaje (Caprara et al., 2003 Bolívar, 2007; Martínez 2010). Los estudiantes aprenden según avanzan en la resolución de los problemas y las tareas y construyen su conocimiento, no solamente con los aciertos también con los errores. Las creencias, las

expectativas, los conocimientos y la manera de transmitirlos por parte del profesorado son determinantes y son los ejes del cambio.

Desde esta perspectiva refuerza con su propuesta Rosenholtz (1989:137) *“donde los maestros colaboran, implican a los padres y los mantienen informados del progreso de sus hijos, donde los profesores y la dirección trabajan juntos para hacer cumplir unos estándares de conducta del alumnado de forma consistente, y donde el profesorado celebra sus logros a través de comentarios positivos de los estudiantes, los padres, la dirección, los compañeros, y de su propia valoración, todos ellos tienden a creer en una cultura técnica compartida y en su práctica docente”*.

Junto a todo lo expuesto, determinaremos que los docentes deben ser los motores que impulsen la cultura del cambio, son los agentes que marcan la diferencia dentro de sus aulas, están los futuros médicos, químicos, periodistas, gobernantes, camareros, mecánicos, carpinteros, arquitectos, padres y madres, etc., los maestros y profesores con sus conocimientos, destrezas, los métodos, los recursos, la empatía, la cooperación, las expectativas, y con una retroalimentación adecuada y su profesionalidad pueden ser y son los grandes transformadores de la sociedad.

6.3.10. Implicación y compromiso del docente

“Si pensamos la democracia como un vasto río, cada vez más me parece que nuestra tarea es la de mantenerlo fluyendo, remover los bloqueos que se lo impiden y participar expandiendo este río para que sea más inclusivo, de manera que fluya para todo el mundo” (Apple, 2015:83).

Aunque, es sabido que un centro docente es bueno, si son buenos los profesores y recursos humanos que lo componen, que igual que, no hay una medicina que cure todos las indisposiciones, tampoco la teoría de la eficacia docente / enseñanza eficaz es un brebaje mágico que sirva de tiritita y cure “todo los males” o las carencias en los sistemas educativos. Pero si hay buenos profesionales e investigadores que se implican con la educación, su centro, su aula y sobre todo con sus alumnos. Que se arriesgan y que siguen con las ilusiones intactas, y que creen en sus alumnos, en su centro y que puede ser el trampolín del cambio. O como indica Pérez Bermejo (2000:157) *“el objeto de la educación es el desarrollo de las facultades propiamente humanas del individuo”*.

Es decir, la influencia que tienen los maestros en las etapas iniciales y los profesores posteriormente es clave para una enseñanza eficaz, y para ello, es capital el compromiso y la implicación docente con sus alumnos, aula, centro, y familia (Haavio, 1969; Navas, 1991; Huberman, 1993; Slavin, 1996; Harris, 1998; Muños-Repiso, 2002; Murillo, 2003, 2005; Gurney y Day, 2007; Zorrilla; Coll, 2009; Bolívar, 2015. Domínguez, 2017).

Para Gurney, (2007:91) ser un profesor eficaz es centrarse en unas áreas significativas de la docencia, se debe esforzar uno en ellas, creando un entorno efectivo de enseñanza y propone cinco factores que interactúan y que son la clave de una buena enseñanza y de un docente eficaz que son los siguientes.

- Los conocimientos, entusiasmo y responsabilidad por aprender del profesor.
- Actividades en clase que fomentan el aprendizaje.
- Actividades de evaluación que fomenten el aprendizaje a través de la experiencia.
- Retroalimentación eficaz que establece el proceso de aprendizaje en la clase.
- Interacción eficaz entre el profesor y los alumnos, creando así un entorno que respeta, fomenta y estimula el aprendizaje a través de la experiencia.

Para I. Kant (2003) el principio de la cultura siempre empieza de forma particular y se va extendiendo a los demás, y el futuro será mejor gracias y solamente a los esfuerzos de las personas con sentimientos grandes y que se interesan por esa idea de un mundo mejor. Como bien dicen Hargreaves y Fullan (1998:42) los docentes son *“una de nuestras últimas esperanzas de reconstruir el sentido de comunidad”*.

Lo pensaba igualmente uno de los hombres más influyentes y filántropo del siglo XXI, Bill Gates³²⁶, al asegurar que: *“mejorar la educación es fundamental para la economía, para crear oportunidades equitativas, pero ciertos temas llevan mucho tiempo. Si se precisan dos, o tres o cuatro años para encontrar un mejor camino, los estudiantes que lo experimenten podrán conseguir mejores trabajos. Y si hacemos cuentas tomaría por lo menos una década, antes de ver un beneficio sustancial con las reformas que se hagan ahora. Y por eso es tan fácil dejar de invertir”* (Gates, 2011).

Con referencia a lo anterior Roca (2011)³²⁷ asesor de la OCDE defiende que *“...Necesitamos educar y formar ciudadanos bien preparados para encontrar empleo en este mundo globalizado, pero también para mejorarlo, transformarlo, cambiarlo. Ciudadanos que pueden trabajar con dignidad, ejercer su ciudadanía, disfrutar de derechos y libertades y contribuir al cambio de los modelos económicos que impiden que de sus beneficios disfruten todos los conciudadanos”*. Enseñar es la consecuencia de educar, y tendremos una sociedad justa y con equidad si hay una educación que sea justa e igual para todos, independientemente del país en el que se haya nacido, puesto que habitualmente estas desigualdades se dan sobre todo en contextos de pobreza.

³²⁶ Puede consultarse la entrevista traducida en español publicada el 17/1/2011 en: <http://www.abc.es/20110117/sociedad/abcp-bill-gates-mejorar-educacion-20110117.html>.

³²⁷ Por Enrique Roca, (viernes, 23 de marzo, 2011). *Educación, Euros/Dólares y Ciudadanía*. EL PAÍS.

El Consejo de la Unión Europea (2014)³²⁸ literalmente dice e invita a los Estados miembros a que, respetando debidamente el principio de subsidiaridad y la autonomía Institucional, y con arreglo a las particularidades nacionales:

- ⇒ Traten de garantizar que los programas de formación inicial de docentes establezcan oportunidades para que los futuros docentes adquieran todas las competencias pertinentes que necesitan para iniciar con éxito sus vidas profesionales.
- ⇒ Promuevan el desarrollo de marcos globales de competencias profesionales para los docentes, que definan las competencias y cualidades necesarias en los diferentes momentos de sus vidas profesionales o en diferentes situaciones de enseñanza. Estos marcos deberían ser suficientemente flexibles para dar respuesta a necesidades cambiantes y debatirse en cooperación con las partes interesadas correspondientes.
- ⇒ Del mismo modo, fomentar el establecimiento de marcos de competencias profesionales para los formadores de docentes, estableciendo las competencias que necesitan, a la vez que se refuerzan la colaboración y el intercambio de prácticas entre iguales y el desarrollo de ámbitos como la tutoría en el centro escolar para los nuevos profesores.
- ⇒ Seguir explorando el potencial de cooperación reforzada, asociaciones y redes con una gran variedad de interesados en el diseño de los programas de formación de docentes.

Cabe agregar que ya el Finlandés Haavio en 1969 identificó tres características clave del buen docente: a) discreción pedagógica, es decir, enseñar de la forma más adecuada a cada uno de los alumnos. b) Amor pedagógico, algo básico como es el instinto de cuidar, guiar, proteger y ayudar. c) Consciencia vocacional, se siente también con lo que hace, que enseñando encuentra en ella gratificación interior y la finalidad de su vida (Day, 2007)³²⁹.

Después, de comprobar que las dimensiones formuladas influyen positivamente en la **Eficacia Docente / Enseñanza Eficaz**, y es esencial para todo el Sistema Educativo, también es significativo que las evaluaciones / autoevaluaciones del profesorado sean eficaces, para mejorar y cambiar la enseñanza, y que no dependa únicamente de cómo es el docente.

La evaluación debe de aportarle a los maestros y profesores información relevante, darle la retroalimentación necesaria para cambiar y mejorar su enseñanza, para que esta sea más eficaz, y por lo tanto, que genere aprendizaje a sus alumnos, creando un clima positivo en el aula y centro, que al fin y al cabo son los beneficiados por un buen docente y por una enseñanza de calidad, equitativa y justa.

³²⁸ Consejo de la Unión Europea (2014). *Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz*. Diario Oficial de la Unión Europea. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614\(05\)#nr2-C_2014183ES.01002201-E0002](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG0614(05)#nr2-C_2014183ES.01002201-E0002).

³²⁹ Christopher Day, cita a Haavio en: Day, C. (2007). *Pasión por Enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea. Pág. 32.

Resulta oportuno para Mañu (2009:28) el calificativo de «profesores idóneos» *“indica que toda la acción educativa que se desarrolle requiere una capacitación personal y profesional para su desempeño. Saber dónde necesita cada docente más ayuda: en su formación humana, en la vertiente didáctica o en la motivación para implicarse en la vida del centro”*. Implicarse con la cultura del centro y transmitir a todos sus miembros, que cada uno es importante.

En este sentido pone de manifiesto Fernández Enguita (2010)³³⁰ que el **“profesor marca la diferencia: eso dicen la investigación, ya abundante, y la experiencia, que todos tenemos. No los recursos, ni el centro, ni programas y textos, aunque sean importantes, sino el profesor, ante todo y sobre todo, determina la eficacia de la escolarización, lo que aporta al alumno, que combinado con sus características se traduce en un resultado académico y un abanico de oportunidades vitales”**. Ciertamente, creemos que **los maestros y profesores** en cualquier rincón del mundo, han marcado, marcan y marcarán la diferencia y **han sido, son y serán los motores del cambio**.

Llegados a este punto aportamos nuestro propio modelo y concepto de **Enseñanza Eficaz** y de **Eficacia Docente**: entendemos por enseñanza eficaz aquella que se orienta a partir de un conjunto de estímulos (el docente debe acompañar y orientar al discente en el aprendizaje), métodos (estrategias y programación de la enseñanza) y medios didácticos en un marco de atención a la diversidad funcional y la de todos y cada uno de los alumnos de su aula teniendo en cuenta su contexto socio-cultural y económico; fomentando valores como por ejemplo: la solidaridad, la cooperación, el compromiso, la equidad, la justicia e igualdad, formando a ciudadanos críticos y honestos que con esos valores contribuyan a la justicia social.

La **Enseñanza Eficaz** es el instrumento que nos va a permitir alcanzar la eficacia docente. Efectivamente, la eficacia docente se alcanza a través de la acción coordinada de los equipos docentes y de los propios profesores en lo que atañe a su responsabilidad individual. Por **Eficacia Docente** entendemos entonces el logro, en las mejores condiciones posibles, de los objetivos, destrezas y habilidades estipulados para cada asignatura y para el plan de estudios en su conjunto, adaptándose a las necesidades particulares del aula y de sus alumnos.

³³⁰ Fernández Enguita, M. (13 de octubre de 2010). *A cada cual según su trabajo*. EL PAÍS. Consultado el 22 de diciembre de 2014. Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/10/13/sociedad/1286920802_850215.htmlhttp://elpais.com/diario/2010/10/13/sociedad/1286920802_850215.html

Modelo: Eficacia Docente / Enseñanza Eficaz

M. de Santiago



Figura: 6.40. Elaboración propia. Modelo de eficacia docente y enseñanza eficaz.

7. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN. LA FORMACIÓN, LA PRÁCTICA Y LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE. LOS DATOS. SU MARCO NORMATIVO

7.1. Antecedentes y estado de la cuestión de la evaluación docente

7.1.1. Panorámica de la evaluación internacional

7.1.2. Panorámica de la evaluación docente en España

7.2. La formación, la práctica y la evaluación de docentes en España

7.2.1. Leyes educativas desde 1970 a la LOMCE

7.2.2. La práctica y la formación docente. Antecedentes en España

7.2.3. Evaluación docente en el modelo español. Entre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE)

7.3. El Artículo 27.10 de la Constitución y las leyes que la desarrollan

7.3.1. La Ley Orgánica de Universidad (LOU)

7.3.2. Evaluación del docente universitario

7.4. Propuestas de los partidos políticos en materia de educación. Sus programas.

7. Antecedentes y estado de la cuestión. La formación, la práctica y la evaluación del docente. Los datos. Su marco normativo

“Las reformas hechas sobre la evaluación del docente son muy limitadas muchas se han centrado en el diseño de herramientas para hacer un seguimiento de la labor de los profesores sin necesariamente prever los elementos estructurales de un sistema de evaluación de calidad” (Darling-Hammond, 2012:14).

Es obvio, la evaluación de los maestros, profesores y los directores de centro y como llevarla a cabo es siempre un tema controvertido y hay escepticismo hacía ella, sobre todo en la cultura neoliberal en la que se contextualiza. Anteriormente, exponíamos y ratificábamos que la evaluación es necesaria, y de igual forma, estamos convencidos que un sistema educativo que funcione y oferte calidad, mejora y valores de solidaridad debe promover una evaluación que estime y haga justicia a los esfuerzos y dedicación de sus maestros y profesores. En el bloque tres hemos abordado en su conjunto la evaluación docente, sus fundamentos teóricos, propósitos, efectos, modelos, instrumentos, etc. Este nuevo apartado, es complementario y afrontado desde otra mirada, a través de sus antecedentes, pero igualmente de los datos de los organismos expertos en educación y en evaluación educativa y las recomendaciones que ofrecen, así como en el marco normativo de la Constitución³³¹ y las leyes educativas, informes de organismos internacionales como la OCDE, etc., que de una u otra forma regulan el sistema educativo y el desempeño docente, formación, la práctica y la carrera profesional, en España y otros países, sus expectativas, y mejoras etc., aun sabiendo que por un lado, son las teorías y propuestas, y por otro su difícil implementación.

7.1. Antecedentes y estado de la cuestión de la evaluación docente

“Una de las características inherentes al ser humano es su interés por volver la vista atrás para saber hasta dónde ha llegado y cómo es el camino recorrido. Probablemente sea la forma de conocer el «valor añadido humano» que contextualice la posición en la que se encuentra la humanidad en términos absolutos” (Murillo, 2005b:33).

La palabra evaluación en los tiempos que vivimos se monopoliza en todos los sectores: empresarial, económico, sanitario, judicial, etc., en todos ellos, se está considerando la evaluación como un requisito más para reunir unos mínimos de calidad y credibilidad, y se hacen las evaluaciones para obtener las diversas acreditaciones especializadas necesarias para la

³³¹ Como señala M. Aragón “[...] toda Constitución debe tener vocación de transformar la realidad social, so pena de perder el sentido «racional progresista» característico del significado genuino de Constitución”. Aragón Reyes, M. (1998:106). Sobre las nociones de supremacía y supra legalidad constitucional. En M. Aragón Reyes. *Estudios de Derecho Constitucional*. Madrid: Ed. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Nota 62.

actual competitividad que existen en todos los ámbitos. Podríamos decir, por un lado, que es el «talón de Aquiles»³³² de la educación y por el otro, que el término «evaluación» se usa de comodín, sobrentendiéndose que si se ha pasado por una evaluación, puede ser sinónimo de ciertas garantías que se aprovechan como una carta de presentación y credenciales para «abrir puertas», a un nuevo puesto de trabajo, acceso a estudios, status etc. La realidad es otra, la evaluación educativa y en especial la de los maestros y profesores, además de generar el «malestar docente» no siempre es utilizada correctamente, es más, en ocasiones su mal uso, puede variar los resultados y en lugar de estar al servicio de la mejora, la equidad y la justicia, y garantizando los derechos de los docentes y de todos y cada uno de sus estudiantes, se puede convertir en un rotundo fracaso con consecuencias no deseadas.

Del mismo modo, está pasando en toda la comunidad educativa donde la evaluación, de alumnos y docentes se ha convertido ineludible, creándose agencias/organismos especializados, nacionales e internacionales (IE, OCDE, ANECA, IAEP, INCE, AEA, PISA etc.), que evalúan, valoran, asesoran, acreditan, etc., además de emitir informes periódicos, muchos de ellos polémicos y que alarman a la sociedad en general. También, se evalúan las ubicaciones de los centros educativos, su contexto, las instalaciones, sus planes de estudios, los métodos de enseñanza y por supuesto se hacen evaluaciones internacionales, externas, internas, colectivas, individuales, comparativas, de ámbito institucional, de centro, de departamento etc. Igualmente, del personal administrativo, de sus especialistas, y colaboradores, directivos, de los verdaderos protagonistas los alumnos y a sus profesores así, como la docencia que éstos imparten y además, contemplamos y nos preguntamos los motivos que sobre los hombros de éstos últimos, recaigan todas las críticas del funcionamiento holístico del sistema educativo y especialmente directa o indirectamente se les responsabiliza del fracaso escolar, y de muchos problemas colaterales, por ende, los profesores y maestros siempre están en el punto de mira.

En la docencia como pone de manifiesto X. Úcar, (2014:16) *“las relaciones interpersonales son mediadoras en nuestros aprendizajes. Las personas aprendemos con los otros y a través de los otros, que pueden convertirse en mediadores de nuestros aprendizajes. La participación es contexto, medio y contenido de aprendizaje”*.

Es decir, si realmente se puede afirmar que la calidad, la mejora, la eficacia, la equidad y la justicia social, son algunas de las muchas razones que justificarían los procesos de evaluación, razón de más, para incluir la evaluación de los docentes y la de su enseñanza, ya que, desde que uno decide desempeñar esa profesión debería ser un componente y herramienta vital para alcanzar la calidad y los objetivos deseados en el transcurso de su carrera profesional, y conjuntamente por supuesto con los procesos de formación, certificación, empleos, desarrollo profesional, etc.

³³² Punto vulnerable o débil de algo o de alguien. Según RAE. El Diccionario de la lengua española es la obra lexicográfica de referencia de la Academia. La vigesimotercera edición, publicada en octubre de 2014 como colofón de las conmemoraciones del tricentenario de la Academia, es fruto de la colaboración de las veintidós corporaciones integradas en la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). Consultado el 13 de junio de 2016. Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=Z19hXrx>.

Cabe agregar que, previamente a centrarnos en nuestro marco teórico y en nuestro contexto introduciremos algunos apuntes del estado de la cuestión. Aunque sin tener que dejar de tener presente lo que argumenta Santos Guerra (2016:16) *“no tiene mucho sentido emprender evaluaciones que no tengan más finalidad que decir que se hacen o aquellas que pervierten el sentido educativo de la práctica, tanto individual como colectiva”*. En efecto, una evaluación que con sus resultados no se oferte un plan de mejora, no debería efectuarse.

7.1.1. Panorámica de la evaluación docente internacional

“La evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida, las características de la intervención y el aprendizaje resultante, lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos, en otras palabras, el producto y el proceso” (De la Orden, 2000:385).

Un punto de partida de la evaluación docente coincide con el «informe Coleman» (1966-1979), sus controvertidas conclusiones motivaron, que otros investigadores se lanzaran a investigar lo que importa la escuela. Todas las conclusiones, las de anteriores y las actuales, permitieron afirmar que en los países menos desarrollados es donde más importa la escuela, pero haciendo constar que solamente afectaba como máximo en un 25 %. Surgieron en respuesta, investigaciones, debates, conclusiones, contradiciendo a «Coleman», y afirmado que la escuela «si importa» y mucho, en definitiva fueron el «pilar» de algunos de los cambios significativos en la evaluación educativa. Como por ejemplo, descubrimos de esta manera, que un punto de partida crítico para la evaluación de los docentes surge en el Estado de California en 1971, aprobándose la notoria «Ley Stull», que conllevaba dar legitimidad al movimiento del rendimiento de cuentas «accountability» con ello, todos los profesionales que se dedicaban a la enseñanza debían responder de su práctica docente y de sus resultados ante los organismos o personas correspondientes.

Entre 1971 a 1978 aparecieron los primeros estudios de escuelas eficaces y en la década de los 80 se publica en Estados Unidos el documento «A Nation a risk» de «National Commission on Excellence in Education» que anunciaba del deterioro en general de la educación. Desde ese momento surgen informes e investigaciones en todos los países que empezaban a preguntarse por los resultados de los alumnos y de cómo podrían éstos mejorarse.

Por lo tanto, tenemos investigaciones basadas en el rendimiento de los alumnos por un lado, las que tienen en cuenta las características personales del docente es decir, «presagio / producto». Y por otro lado, las que tienen en cuenta las destrezas comunicativas del profesor es decir «proceso / producto», y conjuntamente, consolidándose positivamente las investigaciones sobre eficacia escolar (1979-1986), y con todas ellas, se plantean cambios en los procedimientos y programas de formación, es el inicio del empleo continuado de las técnicas cualitativas teniendo en cuenta todo el contexto e incluso en algunos trabajos el valor añadido.

Hasta los años 80 solamente en siete estados de EEUU se aplicaban programas de exámenes a los docentes, para la obtención de un certificado de profesionales, a partir de entonces, casi todos los estados tienen su propio programa y desde 1981 el «NTE» Centro de exámenes de profesores que se encarga de revisarlos (Millman y Darling-Hammond, 1997).

Al mismo tiempo, se divulgan publicaciones y manuales al respecto de cómo evaluar al profesorado, que incluso en la actualidad sirven de referencia como el de (Wittrock; 1986 y Millman y Darling-Hammond, 1981 y 1997) en ellos, colaboran los investigadores que más profundizan en el tema de la evaluación docente. Igualmente, hay otros estudios que inciden en un modelo determinado de enseñanza, los efectos escolares, los factores que influyen en los resultados de sus alumnos, el valor añadido, la eficacia docente y la competencia de sus profesores, su autoestima, etc., todo ello, conlleva la necesidad de evaluar al docente y su enseñanza, más con fines formativos que administrativos. Según estas investigaciones cada modelo surge en un contexto determinado y con su propia concepción educativa.

Como ha escrito Linda Darling-Hammond (1997:23), *“la profesionalidad del profesorado y la reestructuración de la escuela son las consignas más utilizadas para describir los esfuerzos para reformar la enseñanza [...] estas iniciativas se apoyan en la evaluación del profesor para una diversidad de propósitos, incluyendo la selección, la formación y la mejora y el progreso. [...] la evaluación de profesores no se ha considerado una actividad importante, en parte debido a que la calidad del profesorado no se ha visto como un aspecto vital de la mejora de la calidad de enseñanza”*. Y de acuerdo con esta autora, ni antes, ni ahora se dedican los suficientes recursos humanos, organizativos y económicos para la puesta en práctica de la evaluación docente, y por ende, tiene poca influencia en las decisiones de la contratación y mejora del profesorado.

Ciertamente, parece que todas las heridas abiertas en el fracaso escolar es por el profesorado, en este sentido lo expresa oportunamente el profesor J. M. Esteve (1994:19): *“es injusto que nuestra sociedad nos considere los únicos responsables de los fracasos de un sistema escolar masificado, apresuradamente maquillado para hacer frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de nuestra sociedad. Sobre todo cuando nadie se atreve a redefinir funciones porque puede resultar impopular”*. Significa entonces que es más fácil culpabilizar a un colectivo, que realizar un cambio educativo consensuado.

En sus investigaciones Soar, Medley y Coker (1983) constataron que los docentes eran reacios a su evaluación, porque esta carecía de objetividad, eran muy subjetivas, sesgadas y de poca fiabilidad. Las críticas de los investigadores más relevantes, hizo posible un gran consenso de todos los expertos «el comité» en 1984 en Estados Unidos, para revisar todos los estándares de evaluación docente, tanto la entrada a la profesión como la de su ejercicio y promoción, desarrollándose posteriormente los estándares de las evaluaciones del personal.

Previo a continuar, con otros estudios es de interés la declaración de los derechos de la evaluación de los docentes realizada por Michel A. Rebell (1997) y su planteamiento de cuestiones legales relativas a su evaluación y que fue adaptada a partir de Strike y Bull (1981)³³³ adaptada y desarrollada que recopilamos en el siguiente cuadro:

Declaración de Derechos de la Evaluación de Profesorado	
Derechos de las Instituciones Educativas	<p>Las instituciones educativas tienen el derecho a supervisar el trabajo de sus empleados y a tomar decisiones al respecto con objeto de mejorar la calidad de la educación que proporcionan.</p> <p>Las instituciones educativas tienen derecho a reunir información relevante para sus papeles de supervisión y evaluación.</p> <p>Las instituciones educativas tienen derecho a actuar a partir de dicha información en interés de los estudiantes a quienes tratan de formar.</p> <p>Las instituciones educativas tienen el derecho a la cooperación del personal docente en la aplicación y ejecución de un sistema de evaluación justo y eficaz.</p>
Derechos de los Profesores	<p>Derechos Profesionales: tienen el derecho a una seguridad en el trabajo razonable; Tienen el derecho a un grado razonable de libertad profesional en el desarrollo de su trabajo; El derecho a participar en decisiones sobre aspectos relacionados con el empleo y la profesión.</p> <p>Derechos Testimoniales: Tienen el derecho a tomar decisiones sobre la base de pruebas pertinentes; Tienen el derecho a ser evaluados sobre la base de criterios relevantes; Tienen el derecho de no ser evaluados sobre la base de rumores o quejas no verificados.</p> <p>Derechos sobre Procedimientos: Tienen el derecho a ser evaluados según unos estándares generales, públicos y comprensibles; Tienen el derecho de ser avisados de cuándo van a ser evaluados; Tienen el derecho a conocer los resultados de su evaluación; Tienen el derecho a expresar su opinión sobre los resultados de su evaluación de un modo comprensible; Tienen el derecho a que se les comuniquen las razones de cualquier acción emprendida con respecto a su trabajo; Tienen el derecho a apelar cualquier decisión adversa y a tener sus propias opiniones; Tienen derecho a una evaluación ordenada y puntual.</p> <p>Otros Derechos Humanos y Civiles: Tienen el derecho a unos procedimientos de evaluación humanos; Tienen el derecho a que su evaluación sea confidencial; Tienen el derecho a procedimientos evaluativos que no se entrometan innecesariamente en sus actividades profesionales; Tienen el derecho a que sus vidas privadas se consideren irrelevantes en su evaluación; Tienen el derecho a que las evaluaciones no se utilicen coercitivamente para propósitos ajenos a los legítimos de la evaluación; Tienen el derecho a ser sometidos a criterios y procedimientos que no sean discriminatorios; Tienen el derecho a que no se utilice la evaluación para inhibir la expresión de opiniones poco populares. Tienen el derecho a una evaluación global honesta y abierta de su rendimiento.</p>
Principios de Resolución de Conflictos	<p>Las acciones correctivas son preferibles, siempre que sea posible, a las disciplinas o al despido.</p> <p>La mediación es preferible, siempre que sea posible, a cualquier forma de conflicto.</p> <p>Deberían darse intentos informales de solucionar los conflictos antes de los formales.</p>
Derechos del Público	<p>Los padres y los miembros de la comunidad tienen el derecho a esperar que el bienestar educativo de sus hijos sea el interés central de cualquier sistema de evaluación del docente y a esperar que sus hijos sean enseñados por personas competentes; Tienen el derecho a esperar que la competencia de los profesores sea evaluada regularmente de un modo justo y funcional; Además, de esperar que la evaluación sirva para mejorar la educación de sus hijos y para proteger a éstos de la malicia y de la incompetencia; Los padres y los miembros de la comunidad tienen derecho a que se tengan en cuenta sus intereses y quejas; Y, que los profesores sean evaluados según los estándares y prácticas públicamente conocidos.</p>

Tabla: 7.1. Elaboración propia a partir de Rebell (1997:482 y ss). Declaración de derechos de la evaluación de profesorado.

³³³Puede consultarse el original en: Strike, K.A. y Bull, B. (1981). Fairness and the legal context of teacher evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond, *Handbook of teacher evaluation* (pp. 301-343). Beverly Hills, CA: Sage.

Otros estudios como los de Stiggins y Duke (1988:108)³³⁴, encontraron unas características comunes entre la correlación con la percepción que los propios docentes tenían sobre la calidad y el impacto de la evaluación:

- Claridad de los enunciados sobre políticas con respecto a la evaluación
- Grado en el que se considera que el propósito principal de la evaluación de profesorado es el crecimiento de éste
- Tiempo dedicado a la evaluación
- Grado de armonía en las relaciones de trabajo
- Disponibilidad de tiempo durante la jornada lectiva para desarrollo profesional

Para estos mismos autores: *“la política de muchos sistemas de evaluación ha exigido que el rendimiento de los profesores sea contralado anual o bienalmente para propósitos de responsabilidad. Este proceso implica que tengan lugar reuniones entre profesores y supervisores (a menudo directores), observaciones de clase e informes escritos. Profesores y administradores nos han comentado que estas actividades consumen la cantidad de tiempo que es poco menos que imposible atender al desarrollo profesional”* (Duke y Stiggins, 1997:181).

En la década de los setenta en EEUU para favorecer el desarrollo profesional docente se puso en marcha el modelo de evaluación CIPP³³⁵ de Stufflebeam y Shinkfield (1995)³³⁶ que estaba orientado al perfeccionamiento del docente como anteriormente hemos comentado, es decir teniendo en cuenta en la evaluación, el contexto, inputs, los procesos y el producto. En 1988³³⁷ el «Joint Committee on Standards for Educational Evaluation» hace hincapié explícitamente, en buscar objetivos y formas para saber cómo se puede mejorar la evaluación de los profesores, en sus centros educativos y universidad, conllevando evaluaciones internas o externas que evalúen tanto su rendimiento como su cualificación. D.L. Stufflebeam y J. R. Sanders (1997), basándose en esa publicación y en los estándares de viabilidad sobresaliendo las características de la evaluación de personal que requiere que sea eficaz, fáciles de utilizar, con una buena financiación y viables políticamente. En la década de los noventa surgen las dudas ante la escasez de nuevo profesorado como ya ocurrió en las décadas de los cincuenta a los setenta, precisándose que las quejas de los alumnos y sus padres, prosperando en el tiempo se tendrían que tener en cuenta a la hora de evaluar al docente. Por otro lado, en su planteamiento Edwin M. Bridges (1997:208-220)³³⁸, manifestaba en sus estudios sobre la

³³⁴ Puede localizarse también en pág. 180 en: Duke, D.L. y Stiggins, R.J. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. En: J. Milman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: La Muralla.

³³⁵ CIPP. El significado de sus siglas son evaluación de: «C» contexto; «I» entradas o inputs; «P» proceso y «P» producto.

³³⁶ Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1995). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós

³³⁷ Puede consultarse la publicación: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators of educational*. Newbury Park, C.A: Sage Publications.

³³⁸ Edwin M. Bridges es profesor de Educación y Director del Programa de Prospección de Directores de la Universidad de Stanford. Ha estado investigando durante una década la falta de competencia de los profesores. Véase por ejemplo: Bridges, E.M. (1986). *The incompetent teachers*. Philadelphia: Falmer Press.

competencia del profesorado y la posible influencia de la evaluación dependiente para su permanencia o despido, junto con los temores ante esa carestía de docentes que diera lugar a que, *“el periodo de prueba no será sometido a una supervisión adecuada y puede adjudicársele plazas en propiedad incluso si hay serias dudas acerca de la idoneidad de su rendimiento en la clase. Una vez que estos profesores tengan una plaza en propiedad, su evaluación la dictarán las quejas de padres y alumnos. Los estudiantes que sufrirán más las consecuencias serán aquellos que necesiten una buena educación: minorías, y estudiantes procedentes de entornos socialmente desfavorecidos. [...] El enfoque hacia la evaluación de profesorado basado en las quejas de padres y alumnos... ha dado como resultado la asignación de profesorado ineficaz a clases y escuelas en las que es poco probable que padres y alumnos presenten queja alguna”*.

Asimismo, Brigdes (1997) retomando a McLaughlin y Pfeifer (1988) insisten por un lado, en unas condiciones mínimas para la evaluación docente para la permanencia y el despido basada en las quejas de los padres y de los estudiantes. Por otro lado una buena formación de los evaluadores que les permita llevar con éxito sus responsabilidades, incluidas las que pudieran ser desagradables. Ello conlleva equiparlos con recursos tanto económicos como de asesoramiento legal y garantías para una evaluación eficaz.

Siguiendo analizando la literatura localizamos que el modelo «Teacher Performance Assessment Instrument» que es el primer gran instrumento de evaluación de profesorado a gran escala utilizándose sobre todo, para profesores principiantes (Capie et al., 1980). En este contexto, el enfoque de los modelos de evaluación docente más empleado parte de la clasificación que hace en su fundamentación teórica (Marczely, 1992)³³⁹. Aunque en todo caso, hay otras opciones como bien argumenta S.S. Stodolsky (1997:244) poniendo como ejemplo las categorías de observación que *“los procedimientos no son neutros. O bien amplían o bien limitan las propias opiniones con respecto a la enseñanza y determinados eventos pedagógicos. [...] centran la atención en algunos aspectos de la actividad pedagógica y excluyen otros. Es mejor reconocer explícitamente estas elecciones que pensar que se está siendo objetivo, científico o neutro [...]”*.

Resumiendo, el modelo fundamentado en los rasgos del profesor y los de escala de valoración han sido y son los más utilizados a pesar de las críticas recibidas por su falta de eficacia. Por otro parte, los basados en los rendimientos académicos no son bien aceptados por el grosor del profesorado como criterio para la evaluación, argumentan que este debería ser un componente más. Así, se ha de insistir en que los modelos centrados en los procesos son potencialmente más eficaces y están progresivamente utilizándose con mayor asiduidad, en definitiva la evaluación docente depende de las características de los sistemas educativos de la cultura de cada país y de sus necesidades, y no debe medirse el rendimiento de un profesor dependiendo únicamente del rendimiento de sus alumnos ya que, será probable que fracase como sistema de evaluación docente (ver p.e. Centra; Cohen y McKeachie, 1980; French-Lazobik, 1981; Feldman, 1984; McLaughlin y Pfeifer, 1988; Nevo, 1994b; Stufflebeam y Shinkfield, 1995; Mateo et al., 1996;

³³⁹Véanse en este sentido los modelos en el bloque 3.3. de este trabajo: «modelos de evaluación docente».

Millman y Darling-Hammond; Stufflebeam y Sanders, 1997; Jimena Quesada, 1998; Murillo, 2005 y 2015; Lukas y Santiago, 2004, 2009 y Díaz Alcaraz, 2007). También hay otras voces que piden que se ajusten los modelos de evaluación para el desarrollo profesional, o que se utilicen múltiples criterios y diferenciados por ejemplo si se evalúan a los docentes por un lado, a los profesores expertos y por otro a los principiantes. Centrándose más en el rendimiento eficaz, es decir, en las capacidades, ya que es evidente que sería ventajoso para aquellos alumnos con rendimiento inferior, y por lo tanto que adquieran más oportunidades de aprender con docentes más capacitados.



Figura: 7.1. Adaptado a partir de Stufflebeam y. Sanders (1997). Tipos de Evaluaciones y Decisiones Implicadas en la Preparación y Desarrollo de Educadores Profesionales.

Dada las condiciones de la evaluación Ken Bain (2007:181), opina que si se preguntara a los profesores convencionales sobre la evaluación de la docencia, la mayoría negaría que se pudiera llevarse a cabo sin sesgos, y a continuación se justificaría argumentando que no hay estándares que se puedan utilizar para medir su desempeño. En todo caso lo que se podría evaluar serían los métodos. Es decir, en lo que hace el profesor, pero no en lo que los alumnos aprenden. *“El modelo basado en el rendimiento juzga a los instructores sobre si y con qué frecuencia cumplen en el aula con algunos de los hábitos aceptados. ¿Usan la tecnología avanzada, generan discusiones en clase, llaman a los estudiantes por su nombre, escriben con claridad en la pizarra, devuelven pronto los exámenes corregidos, restringen las clases magistrales, utilizan debates o los estudios de caso, explican con claridad en clase?”*

Siguiendo el hilo anterior y según el estudio financiado por la UNESCO y coordinado por el profesor F.J. Murillo (2006:24) en el que compararon el desempeño docente en 50 países de América y Europa llegaron a la conclusión que: *“los sistemas educativos de tradición anglosajona, de los países nórdicos, de los países de Europa central y del este y de los países de tradición latina (Europa del Sur y América Latina) configuran formas coherentes de entender la educación y su organización, e influyen fuertemente en cada una de las soluciones adoptadas. No en vano, los elementos que configuran los sistemas de la carrera docente y de la evaluación del desempeño, están fuertemente entrelazados entre sí, al igual que lo están con otros factores del sistema educativo, y con decisiones relativas a la organización de la función pública”*.

Continuando con el decir de estos investigadores Murillo et al. (2006), confirmaron que la tradición educativa si influye en las decisiones que se toman. Como así lo demuestra la evaluación del desempeño docente de diferentes países, por ejemplo, en Finlandia que es el país europeo en el que más se confía en sus maestros y profesores, la evaluación docente externa no existe sin embargo, está amparada en su autonomía escolar. Todas sus decisiones se toman en el interior del centro, incluidas la selección del personal docente, la promoción, o la evaluación de sus profesores, que es tomada como enfoque reflexivo. Se observa claramente que se confía en sus docentes y se les reconoce. Hay que dejar claro que aunque no tengan evaluación docente como tal el director del centro, como líder del mismo podrá tomar las acciones precisas para la mejora de su centro. El acceso al cargo de director necesita una titulación acorde (máster especializado según la especialidad de los centros), formación y experiencia; En Francia el criterio para evaluar la docencia es el de la equidad y es la autoridad educativa la que se encarga de la evaluación, promoción y selección. Por ejemplo, en los cursos de pre-escolar y primaria, suelen ser los profesores los que piden ser evaluados por la inspección para poder promocionar. Sin embargo ya en la educación secundaria son evaluados por la inspección cada cuatro o cinco años. La evaluación tiene en cuenta dos notas la del inspector (60% de la nota final) y otra administrativa que es evaluada por el director del centro (40% de la nota final); El desempeño docente individual en Italia no está contemplado, solamente se realiza para aquellos profesores

con un procedimiento de exención abierto y a petición propia. Los directores³⁴⁰ de los centros son los que evalúan a sus profesores por ejemplo, en la República Checa y Suecia entre otros, pero sin unos criterios objetivos, y solamente como incentivo al salario base. Por otra parte en Escocia, los docentes, no son evaluados individualmente, sin embargo en Inglaterra, Irlanda del Norte y Gales en el año 2000 y 2003 se introdujeron políticas de mejora de desempeño de las escuelas y de sus docentes y directores, incluyendo tres etapas en su evaluación (planificación, el registro de los progresos y la retroalimentación)³⁴¹.

En definitiva y como ya apuntaban en la década de los noventa los profesores especializados en la evaluación docente y su desarrollo profesional, Daniel L. Duke y Richard J. Stiggins, (1997:186) *“la investigación sobre evaluación orientada al crecimiento, aunque muy limitada en la actualidad, sugiere que los profesores competentes y con experiencia se pueden beneficiar de la evaluación que no trata de medir una serie de estándares de rendimiento básico y la responsabilidad, sino que proporciona oportunidades para que el individuo desarrolle su grado de consciencia, establezca objetivos, y se desarrolle profesionalmente”*.

Los países de Europa Occidental en su prioridad está contratar a los mejores profesores y proporcionarles formación y los recursos necesarios para que estén motivados; En América Latina y países del Este de Europa entre sus consideraciones para mejorar la educación se encuentra elevar la calidad de sus docentes primando la evaluación externa. Por ejemplo, en Argentina corresponde a la dirección de los centros o al superior jerárquico, llevando un «legajo» con sus antecedentes profesionales que debe incluir una escala de calificación, autoevaluación docente, evaluación del superior y en algunas ocasiones un examen.

Resulta oportuno comentar ya que fue muy controvertido el sistema de evaluación del desempeño docente en Chile puesto en marcha en 2003 dentro del marco de la buena enseñanza. Esta evaluación se llevó a cabo a través de instrumentos como el portafolio docente, autoevaluación, entrevistas estructuradas y los informes emitidos por terceros, etc. sus resultados no convencieron, a los profesores. La evaluación a partir de los 90 en Europa, destaca que se empieza a compensar económicamente a los profesores por su rendimiento pedagógico siguiendo la línea anglosajona. En España, Francia, Italia, Bélgica y Alemania se hacen evaluaciones sistemáticas para concursos de méritos, destinos, promociones, etc. De estas evaluaciones se encargan los directores de los centros y los inspectores. Se utilizan un modelo de evaluación de estilo administrativo y otro con dimensiones y aspectos educativos (Murillo et al., 2006). De acuerdo con todo lo anterior, en el siglo XXI, prácticamente en toda Europa se utiliza la evaluación de los estudiantes, para evaluar el desempeño de sus docentes.

³⁴⁰ Y en general como constata Fullan (2010:14) *“los buenos directores están obsesionados con la dimensión pedagógica, para personalizar el aprendizaje y obtener resultados para cada uno de sus estudiantes. Hacen de la enseñanza una prioridad. En particular, tratan eficazmente con los distractores de esa prioridad. Crean una cultura de trabajo centrada en el aprendizaje”*.

³⁴¹ Véase el estudio llevado a cabo por la UNESCO en 2006 «evaluación del desempeño y carrera profesional docente» Págs. 371-376.

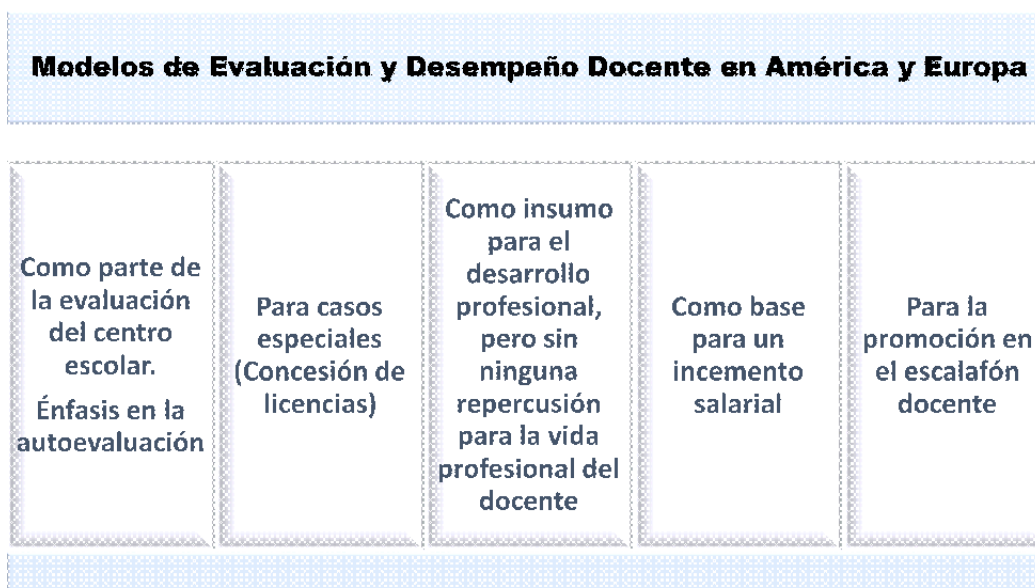


Figura: 7.2. Elaboración propia, a partir de Murillo et. al (2006:29). Modelos de evaluación y desempeño docente en América y Europa.

Como referente actual de evaluación tenemos «TALIS». Este informe es “*el primer estudio internacional que examina los entornos escolares de enseñanza-aprendizaje. En él se solicita a profesores y directores información sobre su trabajo, sus centros y sus aulas. Este análisis transnacional permite a los países identificar a aquellos que se enfrentan a desafíos similares y conocer sus políticas*” (OECD, 2013:1)³⁴². Los últimos informes PISA tienen algo en común, afirmar que el profesor es la clave para tener una enseñanza de calidad.

Por otro lado, más concretamente el informe TALIS³⁴³ del 2009, es el primer estudio sobre docentes que abarca los asuntos claves que afectan principalmente a su desempeño en la primera etapa de educación secundaria. En el mismo participaron 23 países entre ellos España, con las conclusiones que al respecto interesan, ya que, como reseñaremos posteriormente son necesarias para nuestra investigación, dichos resultados aseveraron que: “...los profesores que no recibieron evaluación ni retroalimentación tenían menos probabilidad de obtener niveles altos de auto-eficacia declarada. No obstante, esta relación no fue significativa en modelos finales lo cual indica que está relacionada con otros factores. No existen conclusiones significativas que vinculen el clima disciplinario de las aulas o la auto-eficacia de los profesores con si los profesores trabajaban o no en colegios que habían llevado a cabo evaluaciones escolares.

Los datos que arrojaron el informe TALIS de 2013 cuatro años después que el anterior reseñado es que: “*hay mayores diferencias en los hábitos de colaboración entre los propios docentes. En*

³⁴² OECD 2013 Teaching in Focus – n° 3 (Marzo). Consultado el 27 de abril de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif-3-esp.pdf?documentId=0901e72b8171a423>

³⁴³ OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>.

la media OCDE, alrededor del 70% de los profesores trabaja en centros en los que se asigna un profesor tutor que ayude al profesor a mejorar su práctica docente, mientras que en España (25%) apenas alcanza a uno de cada cuatro profesores, siendo la cifra más baja de todos los países y regiones OCDE participantes”³⁴⁴.

Resaltamos en el siguiente cuadro los aspectos más relevantes que influyen en el docente, como la evaluación y la retroalimentación; el reconocimiento y el buen clima; la evaluación y la retroalimentación como rol pro-activo.

INFLUENCIA DE LAS EVALUACIONES Y AUTOEVALUACIONES EN EL DESEMPEÑO DOCENTE³⁴⁵	
EVALUACIÓN Y LA RETROALIMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La evaluación y retroalimentación de profesores enfocadas en prácticas innovadoras de enseñanza tenían más posibilidades de estar relacionadas con niveles más altos de auto-eficacia en 3 países TALIS³⁴⁶ y con un clima disciplinario de las aulas en 4 países TALIS. Esto es potencialmente muy importante dada la mayoría de profesores que declararon haber recibido poco o nada de reconocimiento por ser innovadores en su trabajo y que era significativo en un mayor número de países dentro de los modelos bloque estimados para cada país.
EL RECONOCIMIENTO Y BUEN CLIMA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los profesores que recibieron reconocimiento público del director del colegio o de sus colegas como consecuencia de su evaluación y retroalimentación tenían más probabilidad de un clima disciplinario de las aulas en 5 países TALIS y declararon auto-eficacia en 11 países TALIS.
LA EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN JUEGA UN ROL PRO-ACTIVO DE LOS DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se ha encontrado que los cambios en las responsabilidades de trabajo que hacen más atractivo el trabajo de los profesores tienen una importante relación positiva con el auto-eficacia declarada de los profesores en 5 países TALIS. Esto podría indicar que la evaluación y retroalimentación juega un papel pro-activo e importante en el desarrollo de los colegios y en la organización de la enseñanza en las escuelas. Pudiera ser que las escuelas eficaces evalúan el trabajo de los profesores y modelan sus responsabilidades educativas para hacer el mejor uso de las destrezas y habilidades identificadas en la evaluación del trabajo de los profesores.

Tabla: 7.2. Fuente: OCDE, (2009:238). Elaboración propia adaptando datos del Informe Talis de la OCDE. Influencia de las evaluaciones y autoevaluaciones en el desempeño docente.

Sobre las evaluaciones externas reseñamos que son realizadas normalmente por evaluadores ajenos a los centros que se evalúan. De la misma forma, más de media Europa usa las notas de los alumnos para evaluar su modelo, como por ejemplo, en Francia, Bélgica u Holanda miran los resultados de sus estudiantes. En el caso de Alemania o España, solo en algunas zonas. Italia

³⁴⁴ Nota de prensa de 24 de junio de 2014 sobre el informes TALIS. Consultado el 21 de octubre de 2015 en la página web http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html.

³⁴⁵ Datos del Informe Talis de 2009. Disponible en: OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Disponible en: <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>

³⁴⁶ Todos los resultados son de los modelos netos finales estimados para cada país si no se especifica lo contrario.

o Finlandia no hacen pruebas externas. En Alemania: Cinco de los 15 landers alemanes utilizan los exámenes de los alumnos para evaluar. En España, la situación varía por Comunidades Autónomas (Álvarez, 2015)³⁴⁷.

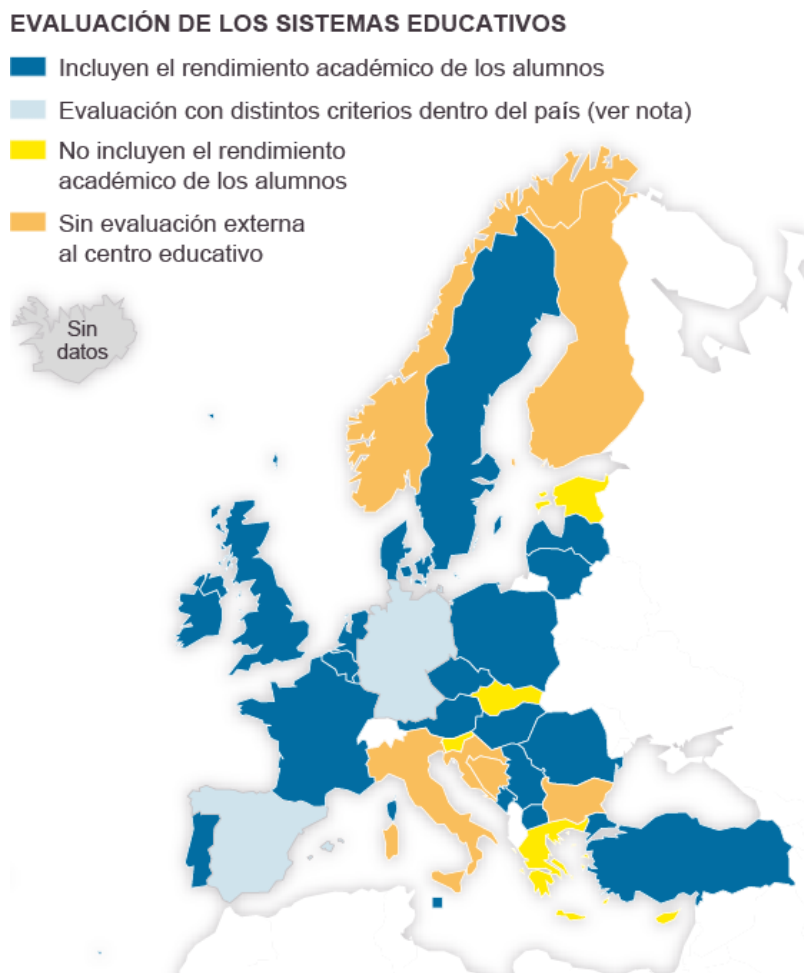


Figura: 7.3. Fuente: Eurydice. Evaluación de los sistemas educativos de Europa.

³⁴⁷ El rendimiento de los estudiantes —las notas y los exámenes— forma parte de lo que más de la mitad de los países europeos analizan para evaluar sus escuelas a sus docentes. Hasta 20 países de la Unión Europea y su entorno —como Francia, Reino Unido, Dinamarca, Holanda o Bélgica— los emplean. En España, igual que en Alemania, solo se aplica en algunas zonas. Y hay otros 10 países, entre los que se encuentran Finlandia, Grecia o Italia, que no utilizan los datos de los alumnos o directamente no someten a sus centros a ningún tipo de evaluación externa. Son conclusiones que forman parte de un informe recién publicado por la Comisión Europea: Indicadores estructurales para sistemas de formación en Europa. El trabajo analiza múltiples indicadores y datos educativos de los 28 Estados miembros de la UE, a los que suma Bosnia-Herzegovina, Montenegro, Macedonia, Noruega, Serbia y Turquía. Véase: Álvarez, P. (13 de noviembre de 2015). Más de media Europa usa las notas de los alumnos para evaluar su modelo. El PAÍS. Consultado el 22 de diciembre de 2015. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2015/11/13/actualidad/1447418488_346952.html.

Si se tiene en cuenta que en España los alumnos hacen una media de seis evaluaciones y en Estados Unidos, por ejemplo, hacen más de un centenar de evaluaciones. Son tantas que la Administración de Obama³⁴⁸ se ha pronunciado sobre la necesidad de limitarlas. Pero no todas se miran para evaluar a los docentes. En general, los profesores no están en contra de las evaluaciones, para medir cómo funcionan los centros pero sí que sirvan para decidir su salario.

El Consejo de La Unión Europea³⁴⁹ prácticamente en todos los informes recomiendan: “promover la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación o de la garantía de la calidad en la enseñanza superior y favorecer su interconexión. Esta cooperación podría centrarse total o parcialmente en los siguientes aspectos”:

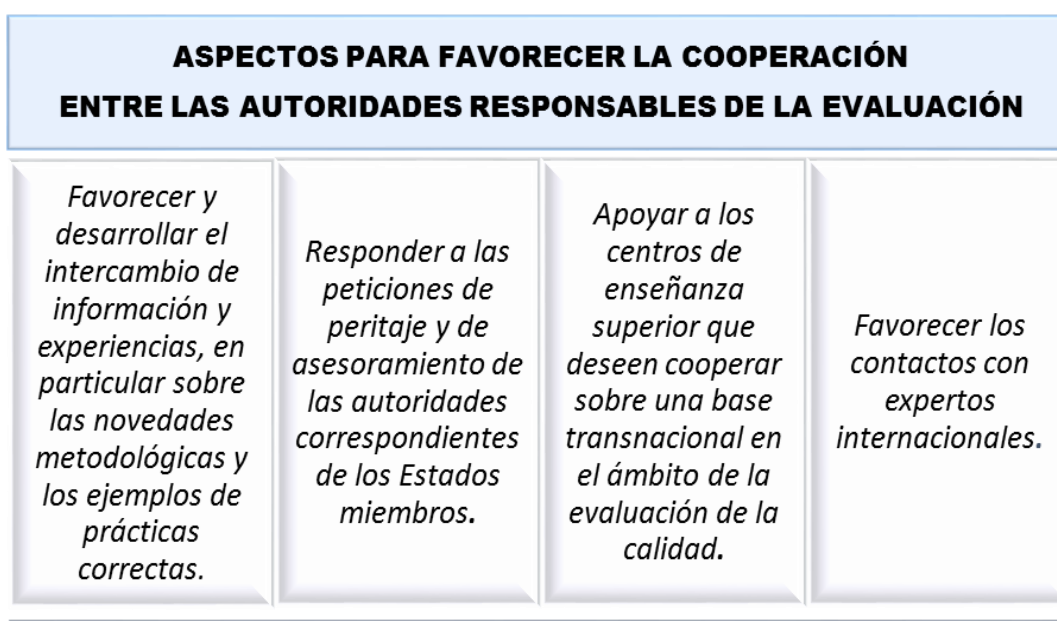


Figura: 7.4. Elaboración propia a partir de Consejo de la Unión Europea (1998). Aspectos para favorecer la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación.

Como consecuencia, para alcanzar estos objetivos en 1998 el Consejo de la Unión Europea recomienda que: “deberían tomarse en consideración las relaciones desarrolladas entre la evaluación de la calidad y otras actividades comunitarias existentes fundamentalmente en el marco de los programas comunitarios Sócrates y Leonardo da Vinci, así como el acervo comunitario en el ámbito del reconocimiento de las cualificaciones a efectos profesionales”.

³⁴⁸ Estas son algunas de las palabras que escribió en una carta el presidente Obama sobre las evaluaciones: “Mis profesores me inspiraron para abrir una ventana a aspectos del mundo sobre los que nunca había pensado antes. Y esas no son el tipo de cosas que se pueden medir fácilmente marcando una X en un test”. Disponible en: http://www.nytimes.com/2015/10/25/us/obama-administration-calls-for-limits-on-testing-in-schools.html?hp&action=click&pgtype=Homepage&module=second-column-region®ion=top-news&WT.nav=top-news&_r=0.

³⁴⁹ Recomendaciones del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior (98/561/CE). Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A31998H0561>.

7.1.2. Panorámica de la evaluación docente en España

“Una nueva conciencia empieza a surgir: el hombre enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura. Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento ya que existe” (Morín, 1999:46).

¿Pero cómo es la evaluación docente en nuestro contexto? En España no ha existido sistemáticamente evaluación del profesorado, dejando al margen a la universidad, que desde 1989 está regulada y se evalúa la actividad docente e investigadora de los docentes universitarios. Además, existe una carencia de investigaciones sobre evaluación docente en las etapas de primaria y secundaria, así, encontramos algunos estudios que proporcionan información sobre lo que piensan los propios docentes sobre su evaluación como el promovido en 1992 por unos inspectores. En la muestra participaron 1207 profesores de secundaria de Madrid, los resultados de los encuestados entre otros ponían de manifiesto que estaban de acuerdo en la evaluación de profesores entre el 40% y el 50% sobre todo en los procesos de selección, inspección y licencias. Prácticamente en la misma proporción, el 45%, opinaban que la evaluación se utilizara para la mejora de la práctica docente.

Cabe agregar que las investigaciones del ICE de la Universidad de Zaragoza en 1993, reflejaba el rechazo de los profesores a su evaluación como sanción en las retribuciones, aunque fueran con la participación en determinadas actividades de formación para consolidar los sexenios. Los datos de los maestros y profesores que pensaban que no era razonable para aumentar este incremento era superior en los niveles educativos inferiores, los resultados fueron los siguientes: 66.1% de EGB, 50.3% de los de FP y el 56,1% de los de BUP. A la par, en la década de los noventa se desarrolló el estudio del gabinete de estudios de la federación de enseñanza de CCOO se obtuvieron los siguientes datos: el 66.4% de los docentes apreciaba que debía evaluarse su trabajo, solamente un 20,5% se oponía y el 13.1% no contestaba. En ese mismo trabajo, el 71,9% de los encuestados consideraba que la evaluación debería de interesar para detectar necesidades de formación; El 49,1% opinaba que sería útil para promociones a otros puestos educativos, y el 66,2% para ajustar las retribuciones. Pero se contrastó que un elevado número de docentes el 83,5% se oponían rotundamente a que se interesara para sancionarles.

Llegados a este punto otros trabajos interesantes por una lado las investigaciones de Marcelo y Vaillant (2009), en ella dejaron constancia por un lado, que la evaluación del desempeño docente es una parte necesaria y por el otro, que ya que suscita tantas críticas, deberían ser tomadas en cuenta tanto las experiencias como las mismas críticas. Y por otro lado, la investigación financiada por el CIDE de González Muñoz et al. (1995)³⁵⁰, cuyo objetivo final

³⁵⁰ Puede consultarse en: González Muñoz, M.C. et al. (1995). *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria: análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: CIDE.

consistía en elaborar un plan de evaluación que contuviera las garantías de objetividad, fiabilidad y aplicabilidad. Para ello, se realizó un estudio comparativo con la Comunidad Europea, dónde tampoco existe un plan de evaluación docente amplio y metódico, aunque si experimentalmente había ya algunas interesantes investigaciones.

En este orden de ideas se pueden citar los trabajos en primer lugar, de Mateo et al. (1995, 1996) manifestando, por un lado, los modelos de evaluación más empleados, y por otro, aportando las opiniones del profesorado ante su evaluación profesional. En segundo lugar, el estudio sobre la evaluación del profesorado y los equipos docentes de Álvarez y López (1999) que informaron de manera analítica de una diversidad de modelos y procedimientos de evaluación del profesorado.

Y para cerrar, esta breve aproximación la investigación de Murillo en 2006, financiada por la UNESCO, que engloba unos de los estudios internacionales más completos de la evaluación del desempeño docente y la carrera profesional en América y Europa. Esta publicación es interesante desde el punto de vista comparativo ya que explicita y compara cómo se accede y cómo es el ejercicio en cada país, la carrera docente y sus particularidades³⁵¹.

Hechas las observaciones anteriores resulta oportuno hacer referencia a la tesis defendida por Héctor Núñez (2013:129 y 131) cuando enmarca la evaluación a partir de la participación de todos los agentes educativos y sociales, es decir las personas, él propone proyectos de acción socioeducativa ya que, *“la evaluación participativa es un enfoque de trabajo que fomenta la colaboración entre personas que tienen un dominio teórico y metodológico sobre evaluación y otras personas no formadas en estas prácticas. [...] Los enfoques de la evaluación participativa transformadora y la evaluación para el empoderamiento son los que mejor se ajustan para valorar los objetivos que persiguen las acciones comunitarias”*.

El informe TALIS 2013³⁵², publicado en junio de 2014, apuntaba: *“que el impacto de la información recibida por profesorado tras una evaluación en España. De media, entre los países y economías participantes en TALIS, son muchos los docentes que dicen notar los efectos positivos posteriores a la información que reciben tras una evaluación de su trabajo, incluyendo la enseñanza en el aula. En comparación con otros países, en España, hay menos profesores que manifiestan que las valoraciones que recibieron tuvieron cambios positivos en sus prácticas docentes (45%), en sus métodos para la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales (40%), o para el uso de la evaluación como herramienta de mejora del aprendizaje de los alumnos (53%)”* (OCDE, 2014:2)³⁵³.

³⁵¹ Disponible en: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluacion_desempeno_carrera_profesional_docente_unesco.pdf.

³⁵² Representan a docentes de educación secundaria de primera etapa y a sus directores de centro

³⁵³ ESPAÑA– Nota País –Resultados de TALIS 2013. OCDE. (junio, 2014). Consultado el 2 de octubre de 2015 en la página web: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis-2013-country-notespanishfinal.pdf?documentId=0901e72b819e1a85>.

Es decir, los informes institucionales como «TALIS»³⁵⁴ indican que “*cuanto más énfasis se pone en aspectos concretos de la evaluación del profesorado y de la **comunicación de los resultados a los docentes**, mayor es el cambio que se produce en las prácticas de los profesores para mejorar su actividad docente*” (OECD, 2013:4)³⁵⁵.

Ciertamente, a la vista de todos estos consistentes informes y sus recomendaciones, y los resultados y los efectos a la hora de valorar y maximizar las ventajas o desventajas que pudiera tener hacer públicos los resultados, ya que siempre su comunicación resulta desmesuradamente controvertida, y sesgados los datos o sacados de contexto, merece la pena reflexionar al respecto ya que, no es lo mismo interpretar un informe por los expertos en educación, que por la sociedad en general, que solamente se limitará a indagar en que número del ranking ha quedado el colegio o la universidad en la que estudia su hijo.

Por lo tanto, la forma actual de informar los datos resultantes de las evaluaciones institucionales, crea en la sociedad alarmas que no ayudan, a la implantación de una forma natural la evaluación del sistema educativo, y de sus profesores.

Sin embargo, tal y como defiende Sancho Gargallo (2016:100) “*para que la evaluación sea un instrumento eficaz en los centros educativos. En el ámbito público no se ha desarrollado una evaluación del personal docente, ni de los programas e innovaciones didácticas que se realizan en los centros. Otras veces se ha abusado del término y su uso no responde propiamente a lo que debe ser una evaluación, porque técnicamente se desconocen los requisitos para que puedan establecerse relaciones causales. Los textos normativos la regulan con afirmaciones teóricas, que la mayoría de las veces han tenido una implementación muy escasa, y en otras ni siquiera se ha producido tal posibilidad, con la incertidumbre añadida de la inestabilidad de esa regulación*” (LOMCE art.106 y 136, 2)³⁵⁶.

La OCDE (2014:2) publicó el informe internacional sobre **los profesores y la docencia** denominada Teaching And Learning International Survey (TALIS) consistente en un Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje sobre la evaluación de la docencia en España en 2013 con los siguientes resultados resumidos: En España, según la información aportada por los directores de centros, el 36% de profesores **nunca ha sido formalmente evaluado por método alguno**, cifra más de cinco veces superior a la de la media OCDE (7%), el segundo peor registro a este respecto entre los países de la OCDE.

→ El 87% de los profesores españoles declaran que **nunca** han observado y comentado las clases de otros compañeros docentes, frente a un 45% de media entre los profesores de la

³⁵⁴ Teaching and Learning International Survey (TALIS).

³⁵⁵ OECD 2013 Teaching in Focus – nº 3 (Marzo). Consultado el 27 de abril de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif-3-esp.pdf?documentId=0901e72b8171a423>.

³⁵⁶ “Actualmente, el debate educativo mundial sobre las relaciones dialógicas entre politeia educativa (política educativa) y paideia política (**educación política**) tiene como protagonistas adversarios a los defensores de una educación básica orientada al desarrollo del neoliberalismo económico (**plutocracia**) y a los defensores de una educación básica orientada a la promoción del ecohumanismo democrático (democracia cívica, política y económica). La bandera de los neoliberales es el instrucciónismo intelectualista tecnológico y tecnocrático. La bandera de los ecohumanistas es el holismo educativo o educación integral” (Domínguez: 2017:42).

OCDE. La OCDE señala también que las buenas prácticas de los docentes españoles **no obtienen reconocimiento**.

- De hecho, cuatro de cada cinco profesores españoles afirman que no encuentran incentivos para participar en este tipo de actividades, porcentaje muy superior a la media de la OCDE (48%).
- Las conclusiones del Informe TALIS de 2013 muestran que hay muchos docentes de la OCDE que afirman que la información que reciben tras una evaluación de su trabajo tiene efectos positivos en la enseñanza en el aula.
- Por el contrario, la mayoría de los profesores españoles trabajan en centros en los que apenas se producen consecuencias una vez realizada la evaluación formal del profesorado³⁵⁷.

Dadas las condiciones que anteceden J. Gimeno (1996:64) observa que las malas circunstancias de la enseñanza limitan negativamente el aprendizaje de los estudiantes, lo que da lugar a la insatisfacción, al fracaso escolar, a la conflictividad potencial entre profesores y alumnos, y a un clima enrarecido en las relaciones educativas, que si no desemboca en un conflicto, se debe a la anomía estudiantil y a la conciencia colectiva de ser una prestación limitada en definitiva, que no se le puede reclamar mucho más.

Y ante las condiciones de la enseñanza planteadas J. M. Esteve (1994:153) piensa que *“el malestar docente es una enfermedad social productiva por la falta de apoyo de la sociedad a los profesores, tanto en el terreno de los objetivos de la enseñanza como el de las retribuciones materiales y en el reconocimiento de estatus que se les atribuye”*.

El Consejo de la Unión Europea³⁵⁸ en su Anexo, recomienda unos elementos indicativos de la evaluación de la calidad que en su literalidad indica:

- Los procedimientos de evaluación de la calidad deberían incluir, por regla general, un elemento interno de reflexión y un elemento externo basado en la opinión de expertos externos.
- El elemento interno de reflexión debería hacer participar a todos los interlocutores, en particular al personal docente y, en su caso, a los administradores responsables de la orientación académica y profesional, así como a los estudiantes. El elemento externo debería ser un proceso de cooperación, consulta y asesoramiento entre expertos independientes externos y personas competentes del centro en cuestión.
- En función de los objetivos y los criterios utilizados en el procedimiento de evaluación de la calidad y de las estructuras de la enseñanza superior de los Estados miembros, las

³⁵⁷ En este análisis sobre la docencia han participado 34 países, 10 más que en la edición anterior de TALIS de 2008. TALIS se basa en una detallada encuesta a más de 106.000 docentes de 34 países -casi 4.000 españoles- a través de la cual se comparan y analizan diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Secundaria. Toda la información contenida en el Informe trata de percepciones de los propios profesores, así como de directores de centros educativos. Informe publicado por la OCDE el 25 de junio de 2014. Consultado el 6 de diciembre de 2015 en: <http://www.cdlmadrid.org/cdl/htdocs/ultimasnoticias/pdfs/ocde-talis-2013.pdf>.

³⁵⁸ Recomendación del Consejo de 24 de septiembre de 1998, 98/561/CE sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior. Diario Oficial n° L 270 de 07/10/1998 p. 0056 – 0059.

asociaciones profesionales, los interlocutores sociales y los antiguos alumnos podrían estar representados en los grupos de expertos.

- Es recomendable la participación de expertos extranjeros en los procedimientos, con el fin de favorecer el intercambio de las experiencias adquiridas en otros países.
- Los informes con los resultados de los procedimientos de evaluación de la calidad deberían publicarse en una forma adaptada a cada Estado miembro y constituir un material de referencia satisfactorio para los interesados y para la información de los ciudadanos en general.

El Consejo de La Unión Europea³⁵⁹ sigue recomendado a los Estados miembros: apoyarles y la creación de sistemas transparentes con evaluación de calidad entre sus objetivos estarían, teniendo en cuenta que el mundo cambia y evoluciona muy rápido la protección de la calidad de enseñanza superior tanto en su contexto económico, social y cultural de cada país; ayudando y estimulando sus centros de enseñanza superiores fomentando la evaluación tanto comunitariamente como mundial, fomentar la cooperación entre centros, con el fin de mejorar no solamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, también fomentando la investigación y formándose en ella, es decir: *“Basar los sistemas de evaluación de la calidad en los siguientes elementos (explicados en el anexo): Autonomía o independencia, con arreglo a las estructuras correspondientes de cada Estado miembro, de los organismos encargados de la evaluación de la calidad en la elección de procedimientos y métodos; Adaptación de los procedimientos y de los métodos de evaluación de la calidad al perfil y a la misión de los centros de enseñanza superior, dentro del respeto de su autonomía o de su independencia, con arreglo a las estructuras correspondientes de cada Estado miembro; Utilización, en función de los objetivos, de los elementos de evaluación interna o externa de la calidad, adaptados a los procedimientos y a los métodos utilizados; Participación de las distintas partes interesadas en función del objeto de la evaluación; Publicación de los resultados de la evaluación en una forma adecuada a cada Estado miembro. De ser necesario, alentar a los centros de enseñanza superior, en cooperación con las estructuras competentes de los Estados miembros, a adoptar las medidas de seguimiento adecuadas. Invitar a las autoridades competentes y a los centros de enseñanza superior a que concedan especial importancia al intercambio de experiencias y a la cooperación en materia de evaluación de la calidad con los demás Estados miembros, así como con las organizaciones y las asociaciones internacionales activas en el ámbito de la enseñanza superior”*.

A continuación se presentan, por un lado, las conclusiones referentes a la evaluación docente y rendición de cuentas de los últimos indicadores sobre el Estado del Sistema Educativo Español publicados conjuntamente por la Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces con los datos recogidos en el informe publicado por Education at a Glance 2015, y por otro lado dos gráficos comparativos por países (Ruiz Rosillo et al., 2016:77

³⁵⁹ Recomendación del Consejo, de 24 de septiembre de 1998, sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior (98/561/CE). Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A31998H0561>.

y ss.)³⁶⁰. En el primero, se muestra la frecuencia de los distintos tipos de evaluación de profesores y directores contempladas en el marco de las políticas educativas del año 2015³⁶¹ por una parte la autoevaluación como parte del sistema del control y por otra la existencia de los inspectores en los diferentes países. En el segundo, se muestra la regulación de la evaluación de profesores y directores en el año 2015.

- ⇒ Con respecto a la evaluación de profesores y directores, forma parte de las tareas de la Inspección educativa en 20 países, no existe como tal en 2 países y lo está parcialmente en 6.
- ⇒ Las inspecciones escolares cubren una amplia gama de temas, más comúnmente el cumplimiento de la normativa y la calidad de la instrucción y, con menor frecuencia, la gestión financiera.
- ⇒ Los resultados de las inspecciones escolares se utilizan para evaluar el rendimiento escolar, la administración de la escuela y para determinar si se debe evaluar a los maestros individualmente. Las inspecciones escolares raramente afectan a las decisiones sobre la remuneración y las bonificaciones de los profesores o los presupuestos escolares.
- ⇒ En los sistemas de autoevaluación, la escuela revisa sistemáticamente la calidad de los servicios de instrucción y educación proporcionados, y los resultados escolares a partir de un conjunto de herramientas y cuestionarios facilitados por la administración educativa. Sus resultados pueden utilizarse para informar al personal del centro o bien para informar a los inspectores escolares o equipos de acreditación y pueden también servir como base para planes de mejora.
- ⇒ La autoevaluación escolar en Secundaria Obligatoria forma parte del sistema de rendición de cuentas en 27 países. En 3 países sus escuelas se involucran habitualmente en prácticas de autoevaluación que no forman parte del sistema de rendición de cuentas formal.
- ⇒ Las evaluaciones del profesorado están reguladas en 30 países y las evaluaciones del director en 22 países.
- ⇒ En otros casos y, pese a no existir legislación sobre esta materia, se dan prácticas similares.
- ⇒ Según el informe de la OCDE Education at a Glance 2015, el seguimiento y la valoración de los docentes son fundamentales para mejorar las escuelas y entornos de aprendizaje.

³⁶⁰ Autorizada expresamente por la Fundación Areces, para la reproducción de sus datos, conclusiones y gráficos para esta investigación. Para saber más véase: Ruiz Rosillo, M^a A.; Esteban Villar, M. Sancho Gargallo, M.A. (Dir.). (2016). *Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>.

³⁶¹ Autorizada por la Fundación Areces, para la reproducción de estos datos. Véase Frecuencia de los distintos tipos de evaluación de profesores y directores contemplados en el marco de las políticas educativas. Año 2015. Gráfico 43. Frecuencia de los distintos tipos de evaluación de profesores y directores contemplados en el marco de las políticas educativas. Ruiz Rosillo, M^a A.; Esteban Villar, M. Sancho Gargallo, M.A. (Dir.). (2016). *Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Pág. 81 Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>.

Bien diseñada, la evaluación de los profesores se puede utilizar como herramienta para aumentar la eficacia de los docentes y lograr mejores resultados de aprendizaje.

- ⇒ Los sistemas de evaluación también pueden ayudar a crear una mejor organización de la escuela, al permitir a los docentes progresar en su carrera y asumir nuevas funciones y responsabilidades sobre la base de una evaluación sólida de su rendimiento. También ofrecen una oportunidad para reconocer y recompensar la enseñanza eficaz.

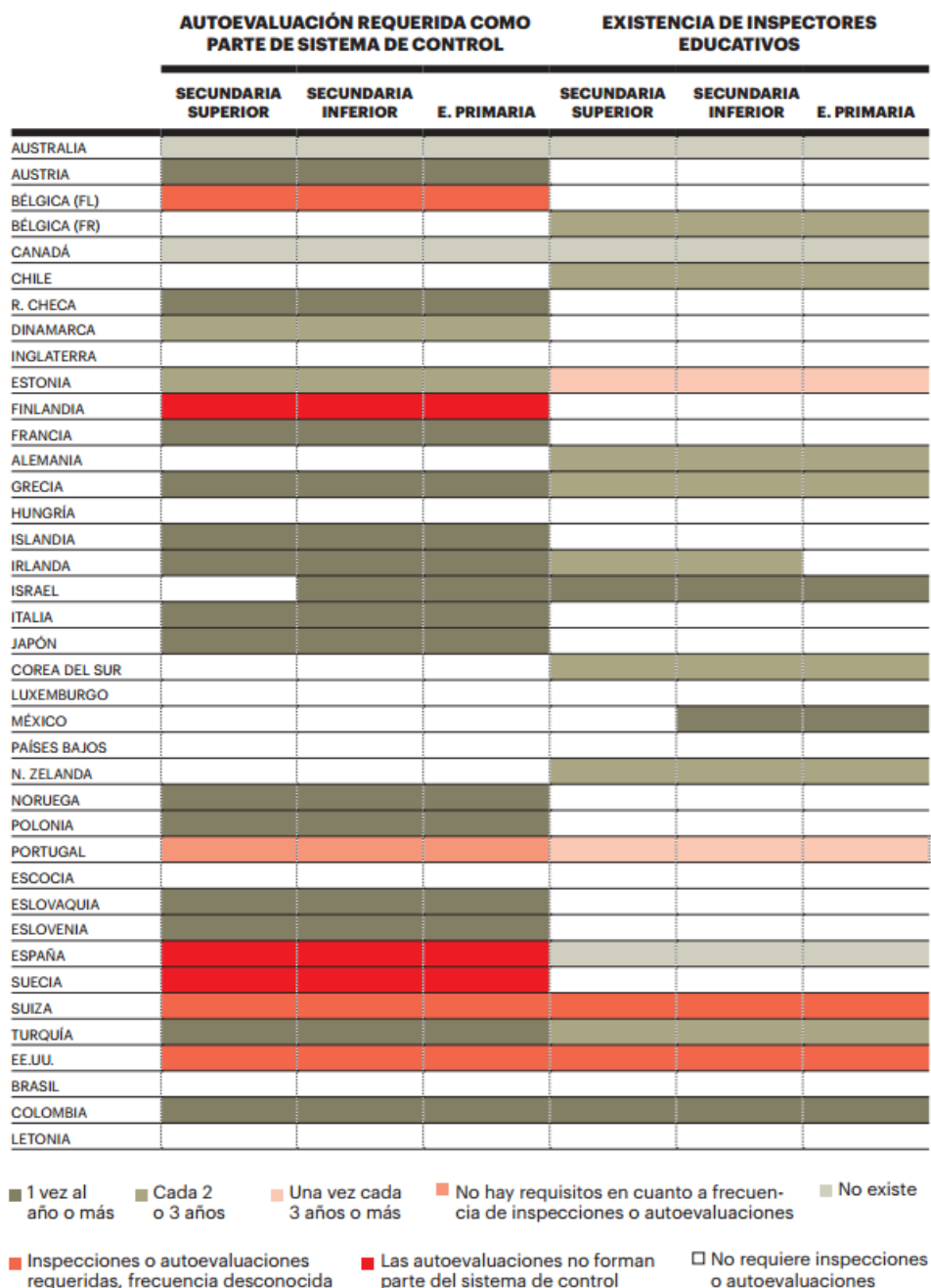


Gráfico: 7.1. Fuente: Fuente: Ruiz Rosillo, Esteban Villar y Sancho Gargallo (2016:81) a partir de estudio de la OECD. (2015). Frecuencia de los distintos tipos de evaluación de profesores y directores contempladas en el marco de las políticas educativas del año 2015.

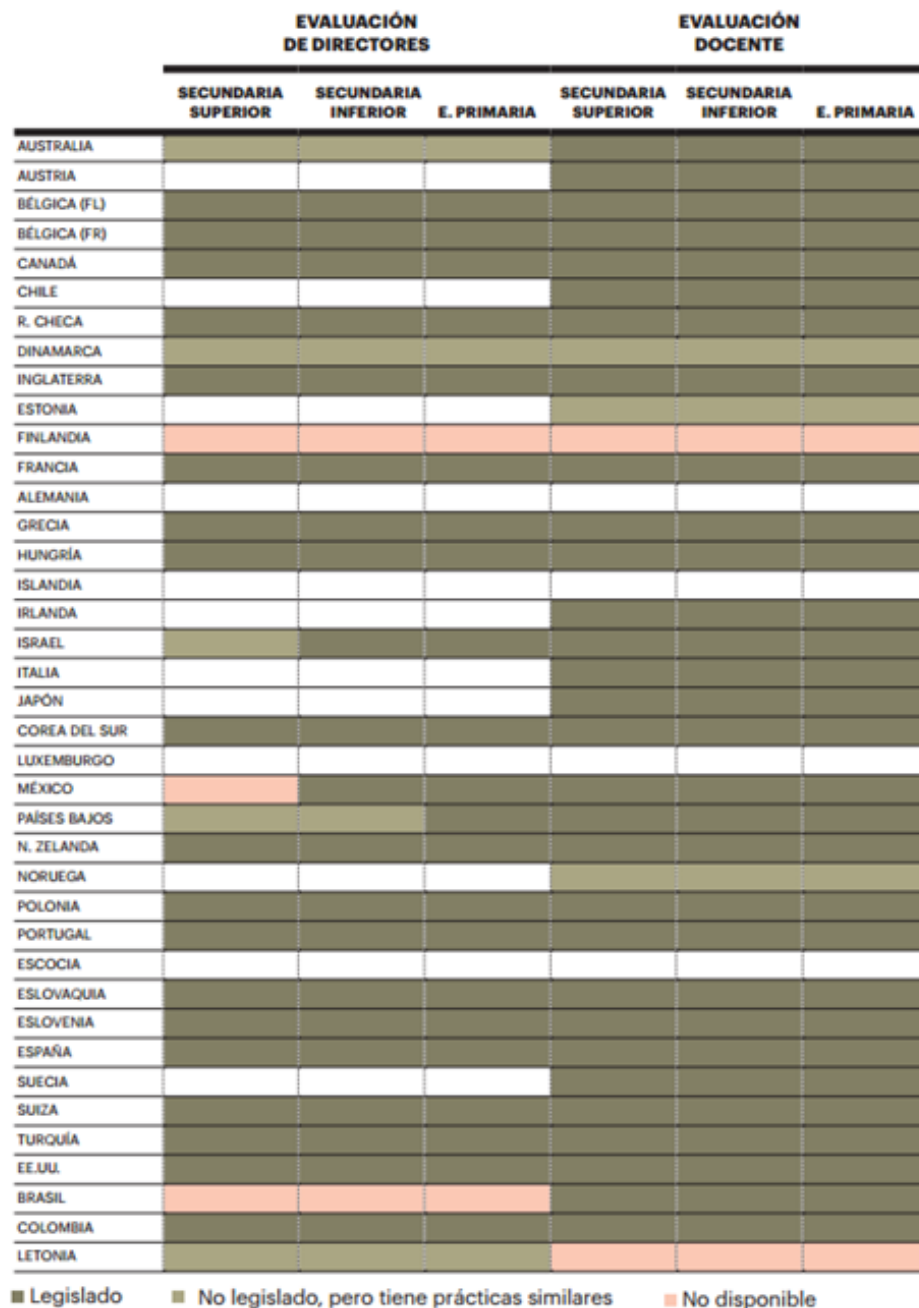


Gráfico: 7.2. Fuente: Ruiz Rosillo, Esteban Villar y Sancho Gargallo (2016:82), a partir de estudio de la OECD Education at a Glance 2015. Regulación de la evaluación de profesores y directores³⁶².

³⁶² Autorizada expresamente por la Fundación Areces, para la reproducción de sus datos, conclusiones y gráficos para esta investigación. Para un conocimiento más en profundidad véase: Ruiz Rosillo, M^a A.; Esteban Villar, M. Sancho Gargallo, M.A. (Dir.). (2016). Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadyededucacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>. Gráfico, 44. Regulación de la evaluación de profesores y directores. Año 2015. Pág. 82. También se puede consultar en: OECD. (2015), Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/eag-2015-en.

7.2. La Formación, la práctica y la evaluación de docentes en España

“Para lograr hacer de cada escuela una buena escuela, meta irrenunciable de cualquier sistema educativo, nos encontramos con el dilema de actuar por presión externa (control de resultados) o promover el compromiso e implicación interna (autoevaluación). Si bien sabemos que una política intensificadora puede inhibir los esfuerzos de mejora del profesorado y del centro escolar, perdiendo el potencial de sinergia que debía tener; tampoco cabe confiar sin más en los procesos iniciados por todo el profesorado” (Bolívar, 2008:57).

La formación, la práctica y la evaluación de los docentes, deberían estar siempre presentes en cualquier ley educativa y sus respectivos planes de estudios que deberían estar consensuados con profesionales en el ejercicio de la enseñanza por la relevancia que tienen. Asimismo, se deberían de potenciar el acceso a la profesión docente, tanto de los maestros, profesores de secundaria y de universidad «de los mejores candidatos» y para ello se necesita una evaluación de calidad y de equidad. Ya que, que no está garantizado que el aprobar una oposición o estar en la cabeza de los profesores que más publican para obtener méritos, para las diferentes acreditaciones por ejemplo de los docentes universitarios, (cada vez más exigentes)³⁶³ repercute en una buena docencia y enseñanza eficaz³⁶⁴.

Como bien señala T. González (2013:31) *“en la sociedad contemporánea, la formación docente y el currículum escolar han sido objeto de debate. Diferentes modelos de educación y diferentes concepciones de formación han estado en los últimos años, y siguen estando, en el debate público entre representantes institucionales, académicos, administradores y políticos de la educación. Sin embargo, aunque los cambios legislativos han provocado debates y discusiones entre los colectivos docentes y en amplios sectores de la población, y el magisterio ha desempeñado una función crucial como reproductores del orden social, no ha sido una cuestión extremadamente atractiva para los investigadores”*.

No se puede avanzar sin unos buenos docentes y sin que éstos tengan una adecuada formación, y una práctica de calidad, como asimismo lo expone A. Rodríguez Marcos, (1999:12), *“la escuela se espera que sea fuente de creatividad y de cambio positivo. Pero no sería realista pensar que la escuela es capaz de renovarse a sí misma con independencia del contexto sociopolítico en el que se halla inmersa. Para que pueda responder a las, cada vez más amplias y apremiantes, exigencias de excelencia que desde diversos sectores se le hacen, es necesario que la sociedad y las administraciones públicas tengan en cuenta que los maestros y maestras son el factor más importante de la calidad educativa, y que actúen en consecuencia. [...] Sin duda todos estamos de acuerdo que los maestros y maestras constituyen una influencia clave en*

³⁶³ Diferentes organizaciones y asociaciones de profesores universitarios están recogiendo firmas en protesta por las condiciones y requisitos exigidos para la obtención de las diferentes acreditaciones otorgadas por (ANECA) y que ha sido publicadas en el BOE del 26 de noviembre de 2016. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2016/11/26/pdfs/BOE-A-2016-11189.pdf>.

³⁶⁴ De acuerdo con la profesora R. M. Esteban (2012:71) cuando dice que: *“debemos seguir avanzando por este camino e invitar a todos los centros y a los profesores de las Universidades al trabajo colaborativo: que los centros educativos “pisen” las Facultades y se “cuelen” en sus aulas y que los profesores conozcamos los centros educativos desde dentro, lo que dará como resultado un aprendizaje mucho más afianzado en nuestros futuros maestros”*.

las generaciones futuras y en que las aulas del siglo XXI no pueden ser iguales que las del siglo XX, porque la tecnología pone en nuestras manos medios extraordinariamente importantes para individualizar la enseñanza y ayudar a cada uno a alcanzar su mayor grado de desarrollo personal". Ciertamente, la tecnología invade nuestro mundo, ya sea en el terreno personal, laboral, y por ende también en las escuelas. En estos tiempos de atrás, cuando la crisis no se había instalado en los hogares, en las escuelas, en las facultades, se invirtieron millones de euros en ordenadores en las aulas, que nunca llegaron a ponerse en funcionamiento y aún menos al servicio de los estudiantes. En unos casos, por no tener conexión a internet, en otros por falta de formación de los docentes, etc. en todo caso, antes que se encendieran se habían quedado obsoletos. Por otro lado, con la llegada de los recortes, donde más se ha sentido las tijeras de los mismos es en la educación, por lo tanto, las aulas, con menos medios para renovar equipos, menos docentes por ratio/alumno, en definitiva, la brecha se amplía entre los estudiantes con recursos limitados.

Del mismo modo, en las leyes educativas Españolas que han precedido a la Ley Orgánica de Educación (LOE)³⁶⁵, no quedaba claro cómo se debería evaluar a los docentes aunque, desde la década de los setenta con la derogada Ley General de Educación empezaban a plantearse la evaluación en general, igualmente se inician los seminarios permanentes de evaluación estando al frente inspectores de todos los niveles educativos bajo la Dirección General de Ordenación Educativa.

Por otro lado, se perfilan los nuevos modelos de acceso a la función docente (concurso, oposiciones y los modelos de promoción interna, concursos de méritos, etc). En 1975 se pone en marcha la evaluación de profesorado en prácticas que con el paso del tiempo se convirtieron en rutinarias, aunque sirvieron para diseñar nuevos instrumentos y modelos que interesaron sobre todo cuantitativamente para las promociones. Igualmente, en la década de los 90 aparece la encuesta de satisfacción del profesorado y se llevaron a cabo los procesos de evaluación por comisiones, en ellas la inspección en algunos casos formaba parte.

Sin embargo, la evaluación del profesorado dio un paso adelante, con la LOE³⁶⁶, (Ley Orgánica de Educación publicada en el BOE del 4 de mayo de 2006), como así queda explícito en su preámbulo: *“con el propósito de **rendir cuentas** acerca del funcionamiento del sistema educativo, se dispone la presentación de un informe anual al Parlamento, que sintetice los resultados que arrojan las evaluaciones generales de diagnóstico, los de otras pruebas de evaluación que se realicen, los principales indicadores de la educación española y los aspectos más destacados del informe anual del Consejo Escolar del Estado”*.

También hace referencia la LOE en el artículo 91 en su apartado 4) la posibilidad de una evaluación docente es decir, considera que los profesores, no sólo deben evaluar a sus alumnos sino que deben ayudar en los planes de evaluación, conviniendo **que sean evaluados**.

³⁶⁵ Ley Orgánica de Educación, publicada en el BOE, de 4 de mayo de 2006. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

³⁶⁶ Ley Orgánica de Educación, publicada en el BOE, de 4 de mayo de 2006. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

Asimismo, expresa la necesidad de fomentar las evaluaciones voluntarias. Los resultados de esas evaluaciones tendrán consecuencias sumativas: concursos de traslados, promoción a cuerpos superiores, consolidación de complementos, etc. Sin embargo, no concreta nada acerca de la labor formativa de dichas evaluaciones³⁶⁷.

En este orden de ideas, sobre la formación permanente del profesorado en su artículo 102.2 de la misma ley expresa que: *“los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”*. Cabe agregar además las palabras de J. Stuart Mill (2001:283) cuando indicaba que *“es un objeto de ambición de todo maestro de escuela, y un cambio hacia el éxito el haber preparado a los alumnos que han ganado un alto puesto público”*.

Con la entrada en vigor en 2013 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), no hay cambios significativos con respecto a la LOE, dejando abierta la puerta a que los cambios se produzca en cada Comunidad Autónoma. Del mismo modo, debido a la inestabilidad política, es posible que se modifiquen o se deroguen muchos de los artículos de dicha Ley. En definitiva, como señala Darling-Hammond, (1997:27) *“la evaluación es una cuestión política debido a que sirve como herramienta dentro de un proceso de elaboración de políticas mucho mayor y porque su propia naturaleza está destinado a hacer un juicio de valor sobre algo”*, a este respecto sería interesante añadir que dentro de esas políticas sería deseable que los juicios de valor empleados en la evaluación de profesorado cohabiten parámetros que regulen la valía de los propios docentes, independientemente de los rendimientos académicos de sus estudiantes, ya que, estos pueden estar claramente sesgados por el contexto y por los valores añadidos (estatus económico, estudios de los padres, etc.), evitándose que cada vez que se publiquen los informes PISA, por citar algún ejemplo la «lapidación» no solamente con respecto a los centros, que se tienda en primer lugar a utilizar los datos como arma política y en segundo a etiquetar en buenos o malos, también a su profesorado y a su gestión³⁶⁸.

³⁶⁷ Se publican en el BOE, de 26 de noviembre de 2016, los nuevos criterios de evaluación y acreditación de los profesores universitarios. Por resolución de 24 de noviembre de 2016, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2016/11/26/pdfs/BOE-A-2016-11189.pdf>.

³⁶⁸ El 6 de diciembre de 2016 se han publicado los últimos datos del Informe PISA Aparecen recogidos los datos, en toda la prensa y en las páginas oficiales, literalmente en resumen España *“rompe la brecha educativa y se sitúa, por primera vez en la historia, al nivel de los países más avanzados del mundo. [...] En Lectura, España obtiene 496 puntos. Se sitúa por encima de la OCDE (493) y a la altura de países como Suecia, Dinamarca, Francia, Reino Unido o Estados Unidos. En Matemáticas, España obtiene 486 puntos y se sitúa prácticamente al mismo nivel que la OCDE (490). Es la menor diferencia entre ambos desde que comenzó este estudio en el año 2000. En Ciencias, España –con 493 puntos- se coloca, por primera vez en la historia, a la misma altura que la OCDE (493). Nuestro país se sitúa junto con Estados Unidos, Francia, Austria y Suecia. En todas las áreas España tiene menos alumnos rezagados que la ODCE lo que demuestra que nuestro sistema educativo es más equitativo que el de otros países”*. OCDE (2016). Consultado el 8 de diciembre de 2016. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2016/12/20161207-pisa.html>.

7.2.1. Leyes Educativas desde 1970 a la LOMCE

“De este modo, el arte de aparentar--- y quizá también el placer de hacerlo--- se ha desarrollado en el ámbito de la competencia, aunque ha descendido la calidad de los productos. Por consiguiente, para que la razón no pierda su valor, habrá que acabar algún día con esta maniobra y establecer un principio nuevo que termine imponiéndose. Sólo el individuo experto en un oficio deberá juzgar lo que entra dentro de su campo, y el público habrá de acomodarse a ese juicio, confiando en la persona y en la lealtad del juez. Así desaparecerá el trabajo anónimo. Se requerirá, al menos que un experto garantice ese trabajo y dé su nombre en prenda cuando el autor sea oscuro o desconocido” (Nietzsche, 2011:162)³⁶⁹.

Desde que se instauró la actual democracia, se han registrado ocho denominaciones de leyes educativas, algunas no han entrado en vigor. Es decir, al cambiar el signo político, se han reformado, derogado y aprobado en su caso otras. Solamente tres han sido duraderas en el tiempo, mejorado o transformado como por ejemplo: LGE³⁷⁰, LOGSE³⁷¹ y LOE³⁷². De acuerdo con lo sostenido por M. Puelles (2016:18) *“el espectáculo servido por tantas leyes de educación está en contradicción con lo que desde Montesquieu llamamos el espíritu de las leyes. Conviene en este momento recordar algunos aspectos que, aunque elementales, a veces olvidamos. Las leyes, para alcanzar sus fines, necesitan conectar con la realidad. A las leyes no les basta con lograr la legitimidad política, necesitan también la legitimidad social, y ésta no se alcanza si no consiguen aportar soluciones a los problemas de la sociedad; por otra parte, la concepción democrática de las leyes nos enseña que nacen para regular la convivencia social y para dar seguridad a las relaciones entre los ciudadanos. De ahí su vocación de permanencia y de estabilidad”*. Después de las elecciones del 20 de diciembre de 2015 (no se llegó a ningún acuerdo para formar Gobierno) y las de 26 de junio de 2016, cuyos resultados propiciaron la ausencia de mayorías y no facilitaron el necesario consenso en materia educativa. Por ende, a la

³⁶⁹ Aforismo 275.

³⁷⁰ Ley General de Educación. Sobre el contexto de la esta ley T. González Pérez (2013:32 y 33) indica que: *“tras el fallecimiento del dictador, se fueron flexibilizando las estructuras políticas y la sociedad española entró en un proceso de transformación [...] En este contexto se produjo la renovación pedagógica y el progreso hacia la democracia escolar y la pluralidad de alternativas. La educación pretendía dar respuesta a las necesidades sociales, a los discursos que enfatizan la diferencia y las demandas frente al centralismo político. Dentro de este contexto modernizador se pretendía recuperar las tradiciones pedagógicas del primer tercio de siglo que abanderaron la educación española. El currículum se modificó y diversificó, trazando una formación académica más equilibrada entre las disciplinas. Otro aspecto significado fue el acceso de los sectores populares a la educación superior. Se produjo un trasvase de la educación de élites a la educación de masas, con lo cual España se aproxima a los países del entorno europeo”*. González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1) Págs. 29-43.

³⁷¹ Ley de Ordenación del Sistema Educativo. Opinan algunos autores, como: T. González Pérez (2013:31) que *“tras la paulatina pérdida de poder del franquismo y el inicio del proceso de democratización política, tras dotarse de un marco constitucional, se abordaron cuestiones fundamentales de interés público como la educación. Sin embargo, permaneció activa la misma legislación de la etapa anterior y se mantuvo estructuralmente el sistema educativo hasta que se aplicó la reforma legislativa emanada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, más conocida como LOGSE, en 1990. A finales de la década de los años ochenta del pasado siglo, el Gobierno socialista planteó la necesidad de revisar la educación para adecuarla a los tiempos y a las nuevas demandas de la población. Por ello, se planteó rediseñar la estructura educativa para corregir errores pretéritos, subsanar carencias y garantizar la escolarización obligatoria a la totalidad de la población”*. González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1) Págs. 29-43. Consultado el 12 de diciembre de 2013. Disponible en: <http://www.aufop.com>.; o para Manuel Puelles, (2008:12): *“Hay una práctica unanimidad en señalar que el principal logro de la LOGSE fue extender la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años de edad, facilitando de este modo una amplia formación a todos los ciudadanos. Establecer diez años de formación general fue, en principio, una buena respuesta a las exigencias de una nueva sociedad que se encaminaba ya por la vía de la información y del conocimiento; aplicar el principio de igualdad y retrasar hasta los 16 años la selección según mérito y capacidad fue un imperativo de la equidad social”*. Puelles Benítez, M. de (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, (marzo), Págs. 7-15.

³⁷² Ley Orgánica de Educación.

LOMCE, quizá no se le auguran una vida larga, aunque ha sido ya en el curso 2015-2016 su implantación, y no para todas las Comunidades ni para todas las etapas educativas, pero también es cierto que con esta inestabilidad, ha servido para que por primera vez y en todas las autonomías se paralice ciertos puntos de la ley, los aspectos más controvertidos de la LOMCE, como las reválidas, es por tanto una excelente ocasión para que los políticos intenten pactar una nueva ley educativa de todos y para todos, y sobre todo duradera en el tiempo. Es por ello, que consideraremos para nuestro estudio, como base actual la LOE. Al fin y al cabo, fue una Ley apoyada por el partido que estaba en el gobierno, el resto de partidos, con la abstención de Izquierda Unida y el voto en contra del Partido Popular. Su punto más controvertido, fue que la asignatura de religión no era obligatoria, sin embargo, se debía ofertar en todos los centros, no solamente en los religiosos.

De esta manera, destacó la aparición de una nueva asignatura obligatoria y evaluable: «Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos» que en opinión del Partido Popular es una asignatura para adoctrinar estudiantes. Lo que se sumó a la controversia fue que la inclusión de esta nueva asignatura haría que se impartieran 25 horas menos de lengua y literatura. Pero efectivamente, lo más impopular fue que se podía pasar de curso con materias suspendidas en algunos casos concretos. Sin duda, en estas coordenadas y dentro de la polémica que genera siempre cualquier publicación realizada por J.A. Marina (2016)³⁷³, donde apuesta por el estudio de los pactos educativos fallidos del pasado, para evitar futuros fracasos en los que estén por llegar. *“Una y otra vez, emergen tensiones que parecen haberse hecho inevitables y crónicas. Una de ellas se da entre las competencias educativas del Estado y el derecho de las familias a elegir la educación de sus hijos. Otra, entre la educación como servicio público gestionado directamente por el Estado y la gestión privada de ese servicio público, por ejemplo, mediante conciertos. [...] creo que necesitamos remontarnos a las fuentes y estimular el fomento del aprendizaje, de la creatividad, del emprendimiento, del capital social, del progreso”*.

En definitiva, y como acertadamente lo expresa M. Puelles (2008:14)³⁷⁴: *“los hechos son los siguientes: cinco de las citadas leyes han sido derogadas –la LOECE de 1980, la LRU de 1983; la LOGSE de 1990, la LOPEG de 1995 y la LOCE de 2002–. Permanecen vigentes, aunque con cambios, la LODE de 1985 y la LOU de 2001, modificada por sendas leyes de 2006 y 2007, mientras que subsiste en su integridad la ley de Formación Profesional de 2002. Finalmente, está la LOE de 2006. ¿Qué nos indica todo este vaivén legislativo? Que aunque el pacto escolar del artículo 27 de la Constitución fue un paso muy importante, no ha sido suficiente para lograr*

³⁷³ Marina, J. A. (13 de julio de 2016) EL CONFIDENCIAL.” ¿Qué papel debe jugar el Estado en la educación española? Posibles propuestas”. Consultado el 14 de julio de 2016. Disponible en: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-07-12/estado-educacion_1231404/.

³⁷⁴ M. Puelles Benítez, (2008:7) opina que *“cuando desde una perspectiva histórica nos asomamos al mundo de la educación, la impresión que surge de inmediato es la de una abrumadora floración de reformas educativas. Cualquiera que se haya preocupado por este tema sabe que en los últimos doscientos años se pueden contabilizar numerosos cambios, en el currículo, en la duración de la escolaridad obligatoria, en los diferentes niveles de enseñanza que integran el sistema educativo o en la formación profesional. Incluso se suele traer a colación la famosa sentencia de Unamuno (aunque no era suya ni de su tiempo, sino de Gil de Zárate, cincuenta años atrás): la enseñanza en España se asemeja a una interminable tela de Penélope en la que se tejen y destejen sin cesar las más diversas reformas educativas”*. Puelles Benítez, M. de (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. CEE Participación Educativa, 7, Págs. 7-15.

la estabilidad legislativa del sistema educativo”³⁷⁵. Por todo lo anterior, sería necesario reflexionar y actuar, ya que, como acertadamente expresa la profesora A. Rodríguez Marcos (1999:13) “*si en relación con cualquier carrera siempre resulta difícil elaborar planes de estudios o mejorar los existentes, mucho más ardua resulta la tarea cuando se refiere a la formación de los maestros y maestras*”.

Teniendo en cuenta lo anterior, como bien se sabe, las recomendaciones de la OCDE y que solamente una educación de calidad es posible con una financiación en educación sostenible. Necesitamos buenas leyes educativas duraderas en el tiempo, que garanticen a las generaciones futuras, como apoya Abellán (1995:368) “*la educación puede ayudar al individuo a entender que al actuar por el bien común está también actuando por su propio bien*”.

Formuladas las consideraciones anteriores, invertir en educación y en la formación de sus profesores y maestros, no debe de ser considerado como un gasto, ya que, repercute de una u otra manera en la productividad futura de un país. El modelo de aprendizaje en el siglo XXI sigue siendo un modelo pasivo, donde el profesor explica y los estudiantes escuchan en sus sillas, sobre este modelo el profesor Peter Senge opina que es como si se les estuviera entrenando para trabajar en una fábrica según Senge (2017) “*los docentes tienen que crear nuevas fórmulas pedagógicas para que los niños aprendan cosas sobre las que no hay respuestas claras. Singapur comenzó en el año 2000 su proceso de transformación del modelo educativo y el eje fue crear un entorno en el que todo el mundo aprendiese: profesores, alumnos y padres. Supuso un cambio radical, teniendo en cuenta que habían heredado el modelo británico, muy profesor-céntrico. El aprendizaje giraba en torno a la figura del experto. Dijeron basta y ahora los profesores plantean retos reales y los estudiantes aportan soluciones. No solo se plantean problemas artificiales para resolver en el aula. A los alumnos les motiva ayudar a su comunidad a ser más efectiva. La forma de hacerlo con un niño de ocho años o un adolescente de 18 es distinta, pero el principio es el mismo*”³⁷⁶.

³⁷⁵ Para ampliar información sobre leyes educativas se pueden consultar entre otras las siguientes publicaciones: Gil de Zárate, A. (1855): *De la Instrucción Pública en España*. Tres tomos. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos.; Nieto, Díez, J. (1996). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Departamento de didáctica y teoría de la educación. Universidad Autónoma de Madrid.; Capitán Díaz, A. (1994): *Historia de la Educación en España*. Madrid, Dykinson; Sáenz del Castillo, A. (1999). El ocaso de los movimientos de renovación pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), Págs. 785-796.; Álvarez Lázaro, P. (Dir.). (2001): *Cien años de educación en España*. En torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.; García Izquierdo, B. y Rodríguez Albarrán, S. (2003). *Perspectiva Histórica de la profesión docente: formación inicial*. En A. Romero López, J. Gutiérrez Pérez y M. Benarroch (eds.). *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Universidad de Granada.; Ávila Fernández, A. y Holgado Barroso, A. (2008). *Formación del Magisterio en España. La Legislación Normalista como Instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte.; Puelles Benítez, M. de (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, Págs. 7-15.; Rodríguez Tapia, R. R. (2008). La educación en la transición política española: Biografía de una traición. *Foro de Educación*, 10, Págs. 93-110.; González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), Págs. 29-43.

³⁷⁶ Torres Menárguez, A. (23 de enero de 2017). [Entrevista con Peter Senge profesor del MIT “*El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no saben*”]. EL PAÍS. Consultado el 25 de enero de 2017. Disponible en: http://economia.elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html.

A continuación se aporta, en primer lugar, una tabla donde hacemos una síntesis de las leyes educativas desde 1970 hasta la LOMCE³⁷⁷. En segundo lugar, unos interesantes gráficos en una sola imagen, que por otro lado radiografían la educación actualmente en España (alumnos matriculados hasta la universidad, fracaso escolar, competencias y gasto público en educación).

LEYES EDUCATIVAS DESDE 1970 A LA ACTUALIDAD		
AÑO PARTIDO EN EL PODER	LEY	CARACTERÍSTICAS
1970 (FRANCO-UCD)	Ley General de Educación LGE	Entrada de la democracia. Sobresale la escolarización. Enseñanza obligatoria de los 6 hasta los 14 años. EGB (8 años), se accedía al bachillerato (BUP) y Formación Profesional (FP). Se moderniza la Educación.
1980 (UCD)	Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Docentes LOECD No entró en vigor	Marcada por la Constitución y el Golpe de Estado del 23 F.
1985 (PSOE)	Ley Orgánica del Derecho a la Educación LODE	Incorpora el Sistema de Colegios Concertados
1990 (PSOE)	Ley de Ordenación del Sistema Educativo LOGSE	Las Comunidades Autónomas toman decisiones sobre su comunidad. Y redactar parte de los contenidos educativos. Enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Se intenta la equidad social. Se implanta la ESO. Se implanta las nuevas tecnologías.
1995 (PSOE)	Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes LOPEG (Conocida como Ley Pertierra)	Se opuso el profesorado, y fue rechazada por todos los sindicatos de profesores. Su crítica principal es que abría la puerta a la privatización de la enseñanza pública.
2002 (PP)	LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación Nunca llegó a aplicarse	Pretendía reformar y mejorar la educación. La única Ley del PP.
2006 (PSOE)	Ley Orgánica de Educación LOE	La asignatura de Religión pasa a ser optativa y no evaluable. Nueva asignatura: Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Obligatoria y Evaluable. Se puede pasar de curso con asignaturas pendientes.
2013 (PP)	La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE (Conocida como la Ley WERT)	Pretende ser la reforma de la LOE y la LOGSE Muy polémica y con oposición de grupos políticos, alumnos y profesorado. Llena de concentraciones y Huelgas La Religión vuelve a computar en el expediente. Pruebas de evaluación externa/reválida Con la crisis gran recorte en becas universitarias Subvención a colegios que segregan por sexos. Se elimina la selectividad y vuelven las reválidas

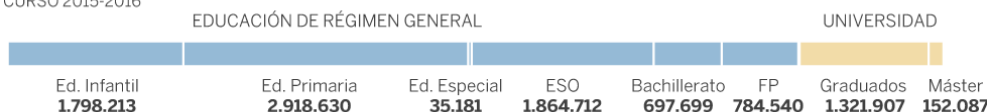
Tabla: 7.3. Elaboración propia. Leyes Educativas desde 1970 a la actualidad.

³⁷⁷ “En vez de debatir sobre qué puede y qué debe aportar la educación básica para afrontar los problemas personales, los problemas de los pueblos y sociedades, los problemas de la humanidad, los conflictos internacionales y los problemas ecológicos planetarios, nos entretienen debatiendo los problemas estadísticos generados por el instruccionismo obligatorio y arbitrario: el elevado porcentaje de educandos que no logra las titulaciones de ESO, Bachillerato y Formación Profesional vinculados al instruccionismo; el elevado porcentaje de educandos que abandonan prematuramente el proyecto instruccionista; la falaz atribución sistemática del desempleo a la deficiente Formación Profesional; la orientación rotunda de la Educación Básica a la Formación Profesional mediante el desarrollo de las competencias básicas, del bilingüismo y de las TIC como panacea para solucionar el desempleo. La educación puede mejorar la empleabilidad, pero no puede garantizar el empleo. No puede eliminar las causas estructurales del desempleo: el maquinismo, la automatización, la robotización y la informatización de los procesos productivos, financieros y comerciales; la deslocalización sistemática de las empresas para abaratar los costes, y las decisiones políticas y económicas sobre el modo de producción” (Domínguez: 2017:44 y ss).

Estos son los datos que entendemos más relevantes, es decir, la radiografía de la educación en España³⁷⁸

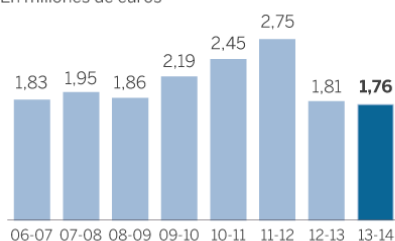
MÁS DE 9,5 MILLONES DE ALUMNOS

CURSO 2015-2016



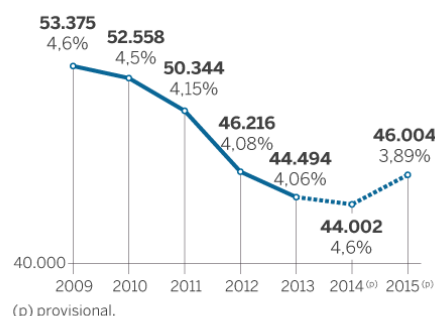
BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO

En millones de euros



GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

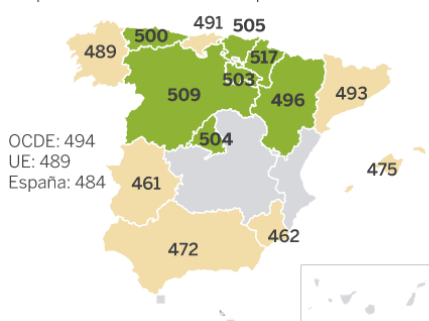
En millones de euros y % del PIB



COMPETENCIA EN MATEMÁTICAS

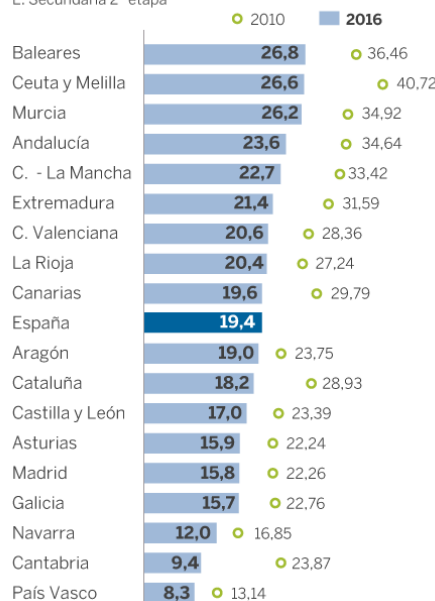
En puntos, en 2012 (prueba PISA)

■ Por encima del promedio OCDE ■ Por debajo del promedio OCDE



FRACASO ESCOLAR

% de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa



COMPETENCIAS DEMANDADAS

% de profesores encuestados sobre las materias que aprenderán los alumnos en cinco años



Gráfico: 7.3. Fuente: Clemente (2016) a partir de Ministerio de Educación. Ministerio de Hacienda Informe FAD. EL PAÍS. Radiografía de la educación en España.

³⁷⁸ Clemente, Y. (2016). *Radiografía de la educación en España*. (4 de noviembre de 2016). EL PAÍS. Consultado el 6 de noviembre de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/11/04/media/1478275043_414365.html.

7.2.2. La práctica y la formación docente. Antecedentes en España

“Ningún maestro puede ser verdaderamente neutral, es decir escrupulosamente indiferente ante las diversas alternativas que se ofrecen a su discípulo; si lo fuese, empezaría ante todo por respetar (por ser neutral ante) su ignorancia misma, lo cual convertiría la dimensión en su primer y último acto de magisterio. [...] De modo que la cuestión educativa no es «neutralidad-partidismo» sino establecer qué partido vamos a tomar” (Savater, 1997:152).

En lo que todos estamos de acuerdo es que una buena formación docente, da lugar a buenos maestros y profesores, es por ello, interesante esbozar nuestros antecedentes y como la profesora Inmaculada Egido expone (2011:34) *“nadie duda de que el sistema educativo de cualquier país es, en gran medida, fruto de su propia evolución histórica y se encuentra condicionado por el contexto político, social y económico en el que se inserta. Por esta razón, la formación del profesorado, al igual que cualquier otro aspecto de la realidad educativa, varía en diferentes lugares, existiendo una diversidad de modelos que responden a las necesidades específicas de cada caso. Sin embargo, también es cierto que ningún país se encuentra completamente aislado de las influencias internacionales, por lo que las reformas que se llevan a cabo en la formación docente no se deciden en el vacío sino que, por el contrario, reciben en mayor o menor medida el influjo de otras experiencias”*

Nuestro punto de partida será el Siglo XVII reinando Felipe IV y teniendo en cuenta el contexto de una sociedad gremial, donde los conocimientos eran transmitidos de padres a hijos. Los maestros de Madrid empiezan a asociarse en cofradías o hermandades, como por ejemplo la **Hermandad de San Casiano**. El Consejo de Castilla aprobó que dicha hermandad tuviera la potestad de examinar a los maestros. El examen consistía en pruebas relacionadas con la teoría y la práctica de la lectura, dominio de las reglas de la ortografía y la aritmética. Los requisitos para poder examinarse y obtener el certificado de maestro eran los siguientes: ser hombre, tener más de 20 años, haber practicado en escuela pública dos años continuos; tener loables costumbres y vida ejemplar y tener el documento de fe de bautismo. Igualmente había una variante, ser «leccionista» es decir, dar lecciones en las casas (semejante a las clases particulares actualmente), para ello tenías que ser ayudante de maestro o ser clérigo. Otro requisito era la necesidad de un permiso de la «Hermandad», para abrir escuelas en la Corte, por lo tanto, ejercían un «monopolio» sobre la enseñanza.

El 22 de diciembre de 1780, por Real Decreto de Provisión, se extingue la Hermandad San Casiano y se crea el **Colegio Académico de Maestros de Primeras Letras**.

Con la revolución francesa surgen en Europa los primeros sistemas educativos. En España con la Constitución de 1812, las competencias están a cargo de las Cortes y en su Título IX hace referencia a la instrucción pública, defendiendo la universalización de la educación primaria. La Constitución de Cádiz³⁷⁹ como ya hemos comentado en el apartado 4.1. por una parte en su

³⁷⁹ Constitución de Cádiz de 1812. Consultada el 28 de octubre de 2015. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/portales/constitucion_1812/.

artículo 366 dispone en su literalidad que: “*en todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles*” y por otra, en su artículo 369 expone: “**habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública**”.

El «**Informe Quintana**» de 1814³⁸⁰ con ideario liberal defiende los principios de una educación universal, libre, pública e igual. Con modificaciones dicho informe es la base de la norma de 1821 en ella, se estructura el sistema educativo en primera enseñanza universal; segunda enseñanza general y tercera enseñanza particular. Con el Alzamiento Militar, queda sin efecto lo avanzado en materia educativa, y sobre la educación primaria retorna el control por la Iglesia.

El Real decreto de 31 de agosto y la Real Orden de 8 de septiembre y de 21 de octubre de 1834, esbozan un Plan de Instrucción Primaria. La ley de Presupuestos del Estado de 1835, supuso una primera apertura con una partida estatal para la enseñanza, al mismo tiempo que la secularización de la enseñanza.

Promovido por Pablo Montesino³⁸¹ en 1839 la profesión del maestro dio un salto de calidad. Con la creación en Madrid del «Seminario Central de Maestros del Reino» creándose la primera **Escuela Normal Española o Colegio de Profesores**. Se institucionaliza la formación del magisterio. Es un gran avance, aunque era solamente para hombres. Las escuelas normarles carecían de medios, y recursos didácticos y como en la actualidad. Se cuestionaba la formación integral de los maestros. La historiadora Ivonne Turín³⁸² sostenía al respecto: “*la ausencia de personal competente era el mayor obstáculo contra el que chocaba la creación de una verdadera enseñanza primaria en España. [...] que las Escuelas Normales han sufrido las consecuencias de que la educación primaria haya sido olvidada por los diferentes partidos políticos y sus respectivas políticas educativas*” (Ávila y Holgado, 2008:25)³⁸³.

La Universidad también se seculariza desapareciendo la Facultad de Cánones y la reducción paulatina de las Facultades de Teología a los seminarios. Son años de muchos cambios y de inestabilidad política. Con el reinado de Isabel II, se pone en marcha el Plan General de Estudios más conocido como el «Plan Pidal» de 1845³⁸⁴, se centraliza en un Ministerio el de «Gobernación», se determina la enseñanza primaria y secundaria que se engrandecería con la apertura de nuevos institutos y fijándose las bases del sistema educativo español. La Ley de Bases de 17 de julio 1857 no es muy citada pero es de gran interés ya que, es la antecesora de

³⁸⁰ Denominado así porque fue elaborado por Manuel José Quintana.

³⁸¹ Estudió medicina en la Universidad de Salamanca. Como pedagogo también impulsa la creación de las escuelas de párvulos abriéndose la primera en Madrid en 1838.

³⁸² Ver en: Turín, I. (1967). La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Madrid: Aguilar.

³⁸³ Para saber más puede consultarse: Ávila Fernández, A. y Holgado Barroso, A. (2008). *Formación del Magisterio en España. La Legislación Normalista como Instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte.

³⁸⁴ Es de interés consultar el Plan Pidal de 1845 y la Enseñanza en las facultades de derecho. Consultado el 3 de diciembre de 2015. Disponible en: https://www.boe.es/publicaciones/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-H-1970-10061300652.

la Ley Moyano haciendo referencia a la titulación de los maestros, literalmente en su artículo 1 bases 8 y 9 expresan:

- ⇒ Base 8ª: para ejercer el profesorado es indispensable haber obtenido el título correspondiente.
- ⇒ Base 9ª el profesorado público constituye una carrera facultativa en la que se ingresará por oposición, salvo los casos que determine la ley, y se asciende por antigüedad y méritos contraídos en la enseñanza. Los profesores de establecimientos públicos no podrán ser separados sino en virtud de sentencia Judicial o de expediente gubernativo, oyendo a los interesados.

Esta Ley de Bases desembocó en la **Ley Moyano de 1857** (Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857)³⁸⁵, lleva el nombre del ministro que la impulsó «Claudio Moyano» (reinando de Isabel II), en consonancia con el «modelo napoleónico» es una ley basada en el reglamento de 1821; el **Plan del Duque de Rivas** de 1836 y el **Plan Pidal** de 1845. La ley legitima a la intervención eclesiástica iniciada en 1851, entre otras características: la gratuidad para la enseñanza primaria (para los que no puedan pagarla) y obligatoria, la centralización, uniformidad y secularización y la libertad de enseñanza limitada. La Ley Moyano se gesta desde las Cortes de Cádiz hasta su aprobación y ha estado presente en la educación española durante más de 100 años. La mayoría de los estudios la consideran vital, sobre todo, por ser el trampolín de la Universidad que conocemos en la actualidad. En todos estos accedentes, también influye la pedagogía francesa de la mano de Jules Ferry³⁸⁶ y su programa pedagógico.

En 1858 se incorporan a la formación del **magisterio las mujeres**³⁸⁷ en el marco de la Ley Moyano. El Decreto, de 21 de octubre de 1868³⁸⁸ hacía hincapié en equilibrar la educación pública y privada, que el tiempo para personas con discapacidad fuera distinto y se plantea la libertad de cátedra. Esta libertad se entendía en cuanto a la elección de los libros, programas, metodología y doctrina.

La Primera República Española, se proclama en 1873, su característica más relevante es que se fomenta la libertad de enseñanza. Con la Restauración de la monarquía Constitucional en 1876, época más progresista (sufragio universal, declaración de los derechos del hombre). Al ser oficial la religión católica, controlaban ideológicamente las escuelas. En 1881 por Real Orden Circular de 3 de marzo se hace efectiva la libertad de cátedra, aunque tendría que esperar hasta

³⁸⁵ Disponible en: http://elgranerocomun.net/IMG/pdf/Ley_Moyano_de_Instruccion_Publica_1857_.pdf

³⁸⁶ Fue ministro de Instrucción Pública en Francia (1879 a 1882). Y sus propuestas de cambio en el reglamento de las escuelas de magisterio. Impulsado una educación, obligatoria, laica y gratuita.

³⁸⁷ *“La irrupción de las mujeres en la Escuela, como alumnas y como enseñantes, comenzó muy tímidamente en la España del siglo XVIII, si bien no fue hasta finales del siglo XIX, con la Ley Moyano (1857), cuando se estableció la obligatoriedad de la instrucción primaria pública para las niñas. Pero las políticas educativas no sólo posibilitaron progresivamente la incorporación y la permanencia de las niñas en la institución escolar. También se hizo efectivo el ingreso de las mujeres en la profesión docente, ingreso que en un principio quedaba reducido a la enseñanza primaria y que respondía más a una cuestión de utilidad que a un interés social por darles a las mujeres la oportunidad de mejorar su formación para su incorporación al mercado laboral. En este trabajo nos proponemos analizar la trayectoria de la formación inicial de las maestras españolas, diseñada según el programa curricular concretado en diferentes planes de estudio a lo largo del siglo XIX”* González Pérez, T. (2010:133). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13 (4). pp. 133–143. Consultado el 12 de diciembre de 2013. Disponible en: <http://www.aufop.com>.

³⁸⁸ Puede consultarse: Pons Parera, E. (2001). L’autonomía universitaria. Barcelona: Universitat de Barcelona.

1931 para su institucionalización, pero sin dejar de tener vaivenes de poder con el poder eclesiástico. Así llegamos a **1900**, en esa época tuvo lugar un continuo movimiento entre el Ministerio de Instrucción Pública, Ministerio de Gobernación, de Gracia y Justicia y de Fomento. Y por Real Decreto de 18 de abril, se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se le confió las enseñanzas pública y privada sus diferentes clases y grados, el fomento de las ciencia y letras, Bellas Artes, Archivos, Bibliotecas y Museos, así como la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico. A principios del siglo XX la tasa de analfabetismo alcanzaba el 60%³⁸⁹.

En **1907** el Ministro Amalio Jimeno inicia la reforma educativa de la formación de maestros concebía la escuela como una casa del pueblo. El Real Decreto de 11 de enero de 1907, que en su artículo cuatro, expone literalmente: *“La Junta será el organismo técnico encargado de preparar las reformas de la primera enseñanza, dirigir su organización, procurar su mejoramiento y estudiar los medios de allegar los recursos necesarios.- Al efecto, le corresponderá la organización y dirección de los siguientes servicios: **Primero.** El curso o grado normal superior para formar el personal de la Escuelas Normales y de la Inspección primaria. Ministerial de Instrucción pública y Bellas Artes. **Segundo.** La Inspección primaria. **Tercero.** La primera enseñanza, en cuanto a los estudios, métodos, material higiene y edificios escolares [...]”*³⁹⁰. En los discursos de A. Jimeno hacía hincapié en la formación de maestros³⁹¹

Desde finales del siglo XIX, y principios del siglo XX, resaltan las figuras luchadoras de F. Giner de los Ríos y Manuel B. Cossío³⁹², entre otras, lucharon por la creación de un Ministerio independiente de Instrucción Pública y una Escuela de Magisterio; la equiparación entre los maestros y maestras; por presupuestos del Estado incluyeran partidas generosas para enseñanza primaria; que se fomentara la educación; colonias escolares; museo pedagógico; cursos de formación para los maestros; ampliación de bibliotecas, etc. Su gran reto sin duda, dignificar la profesión de maestro, en definitiva, un innovador de su tiempo. De todos es sabido que F. Giner solicitaba que para las zonas más pobres a los mejores maestros. *“Dame un maestro y os abandono el local, los medios materiales, cuantos factores en suma contribuyen a auxiliar su función. Él se dará arte para suplir la insuficiencia o los vicios de cada uno de ellos”* (Giner de los Ríos, 1880)³⁹³. Desde 1909 y 1911 los estudios para ejercer como maestro duraban tres años y se cursaban respectivamente en la Escuela Superior del Magisterio y en la

³⁸⁹ Real Decreto de 18 de abril de 1900. Consultado el 15 de noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=arch03a&contenido=/espanol/archivo/docheduccion/adeducativa/adeducativ a11.htm>.

³⁹⁰ Publicado el martes 15 de enero de 1907, página 13. En el Boletín Oficial de la Provincia de Madrid. Esta digitalizado por la Biblioteca virtual de Madrid. Consultado el 25 de julio de 2016. Disponible en: http://www.bibliotecavirtualmadrid.org/bvmadrid_publicacion/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1093747.

³⁹¹ Ver discurso inaugural del curso académico 1906-1907 de Amalio Jimeno de la Universidad Central Madrileña.

³⁹² Para saber más se pueden consultar: Carbonell, J. (1985). Mis recuerdos del Sr. Cossío. BILE.

³⁹³ Discurso de la apertura del curso 1880-1881 por parte del Rector de la Institución Libre de Enseñanza Francisco Giner de los Ríos. Para saber más sobre estos periodos se pueden consultar las páginas de su fundación disponibles en: <http://www.fundacionginer.org/boletin/pdf/trujillo.pdf>. Y también en: <http://www.fundacionginer.org/boletin/pdf/hattie.pdf>.

Escuela de Estudios Superiores del Magisterio³⁹⁴. En **1914**, por medio del Real Decreto de 30 de agosto, se aprueba el «Plan Benjamín», aunque es considerado como un plan avanzado, se exigía examen de ingreso sobre conocimientos de primaria, y cuatro cursos en la Escuela Normal, en su artículo primero hacía referencia a las maestras que literalmente decía: “*Las Escuelas Normales de Primera Enseñanza están destinadas a la formación del Magisterio y a ofrecer en su Escuela graduada práctica un modelo para las demás escuelas, así públicas como privadas. Las Escuelas Normales de Maestras servirán además para proporcionar a las mujeres que deseen adquirirla una cultura superior a la que se da en las Escuelas de Primera enseñanza*”³⁹⁵. Y como pone de manifiesto T. González Pérez (1994:184) “*el nuevo diseño curricular surgió como modelo crítico que abordó la reforma de las normales y les concedió autonomía pedagógica y administrativa. Además, la gran novedad era la igualdad de titulación rompiendo la jerarquía entre grado elemental y superior, aunque no conseguiría zafarse de la infravaloración frente a otras carreras*”. Por Real decreto, de 1 de septiembre de 1917, se concede la autonomía pedagógica a la Escuela Superior.

A partir de **1923** los gobiernos son inestables y no hay coherencia en el sistema educativo, con el golpe militar de Primo de Rivera, se negocia la libertad de cátedra, reformas tanto en la universidad como en el bachillerato. Se permite en las escuelas primarias la enseñanza en otra lengua que no sea el castellano (lengua materna), la enseñanza religiosa deja de ser obligatoria. Se regula las inspecciones tanto de la primera como de la segunda enseñanza, además, se reforma la formación inicial de los profesores. “*Todos estamos completamente convencidos de que nuestras escuelas Normales y, en general, nuestro sistema de educación y de formación de maestros, no satisface la necesidad sentida en este orden... Por tanto, si queremos impulsar el mejoramiento de nuestra enseñanza, el primer problema que hemos de abordar es el de la formación profesional del magisterio*” (Altamira, 1923:39)³⁹⁶. Asimismo, se pretende que los maestros pasen a ser pagados por el tesoro público no por los ayuntamientos.

En el año 1931 surge el primer plan de formación para responder a las necesidades de profesionales docentes, para el ingreso además del título de bachiller por primera vez se exigía un examen-oposición, tres años académicos de formación disciplinar, pedagógica, psicológica, didáctica y realizar prácticas docentes y al final el examen. Los alumnos que lo culminaran accederían a la condición de alumno-maestro y serían destinados un año a las escuelas nacionales ya percibiendo un salario³⁹⁷. “*La selección del personal docente y la formación del*

³⁹⁴ Entre los años de 1919-1927 los estudios durarían cuatro años. En 1930 vuelve a denominarse Escuela Superior del Magisterio y la duración de los estudios también era de tres años. Desaparecen en 1932.

³⁹⁵ En las primeras décadas de la centuria se abrieron otras posibilidades de formación para las mujeres y a la vez de ejercer otras actividades. Así por ejemplo, se crearon las titulaciones de Matrona (1911), Taquígrafas y Mecnógrafas (1916) y Enfermeras (1917). Las mencionadas titulaciones eran consideradas apropiadas para el perfil profesional de las mujeres y adecuadas para desempeñar su rol social. Tanto la formación recibida como su actividad profesional no podían oponerse a los estereotipos culturales ni romper con el orden establecido ni con las expectativas femeninas”. González Pérez, Teresa (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), pp. 133-143. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.aufop.com>.

³⁹⁶ Altamira, R. (1912). Problemas urgentes de la primera enseñanza. *BILE*, 267. Págs. 161-166. Citado por González Pérez, T. (1994:39). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, pp. 175-198.

³⁹⁷ Molero Pintado, A. (1976). La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política Educativa de la II República. *Revista de Educación*, 243. Pág. 82-90.

profesorado tuvieron una inmediata respuesta en las iniciativas ministeriales. En distintos momentos del verano de 1931 ven la luz sendas disposiciones organizando cursillos de selección profesional para los aspirantes al magisterio primario, y los reglamentos de oposiciones para acceso a cátedras de Instituto y Universidad. En septiembre del mismo año se reordenan las Escuelas Normales del Magisterio dotándolas de un nuevo plan de estudios y dando cumplida suerte a una vieja aspiración de estos centros: el ingreso directo en los escalafones del Estado a los alumnos que hubieran cursado satisfactoriamente la carrera. Para que la acción reformadora sobre estos futuros maestros primarios quedara completa, el ministerio adoptó importantes medidas con el Cuerpo de Inspección de Enseñanza Primaria publicando un nuevo reglamento en diciembre de 1932” (Molero Pintado, 1976:88, 89)³⁹⁸.

En resumen, el plan profesional de 1931, según T. González Pérez (1994), daría lugar a un perfil pedagógico y profesional, con bases sólidas para la formación de maestros. Como por ejemplo la selección de contenidos, aptitudes para ejercer la docencia, transformaciones importantes, como la coeducación, números clausus y acceso directo al mundo laboral, etc.

El Decreto de 29 de septiembre de 1931, conocido como «plan profesional», que reformaba las Escuelas Normales³⁹⁹. Se exigía estar en posesión del título de maestro conforme el «Plan Benjamín» de 1914 o el título de bachiller para poder entrar en las normales “desarrollaba probablemente el plan de formación de magisterio más completo que haya tenido la educación española en toda su historia” (Molero Pintado, 2009:88)⁴⁰⁰.

³⁹⁸ “Pero aún restaba una importante iniciativa dentro del mosaico transformador acometido por el Ministerio de Instrucción en el ámbito pedagógico. En enero de 1932 se crea la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid al mismo tiempo que desaparece una institución entrañable: la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Fundada esta última veintitrés años atrás, la Escuela había dado ya sus mejores frutos, mientras que la nueva Sección de Pedagogía aspiraba a incrementar los estudios científicos sobre los saberes pedagógicos y a extender sus contenidos entre todo el profesorado. Tres títulos daría la Sección: Certificado de Estudios Pedagógicos para licenciados aspirantes a cátedras de Instituto; Licenciatura en Pedagogía, necesaria para optar a las cátedras de la especialidad en Escuelas Normales, Inspección y Dirección de Escuelas Graduadas, y Doctorado en Pedagogía, que facultaría para el acceso a cátedras universitarias de estas disciplinas. La elevación a la categoría universitaria de los estudios pedagógicos, como muchas de las medidas que venimos comentando, satisfacía múltiples peticiones formuladas años atrás. La sombra de la Institución seguía presente en la reforma republicana”. Molero Pintado, A. (1976:89). La Institución Libre de Enseñanza y sus relaciones con la política Educativa de la II República. Revista de Educación, 243. Pág 82-90.

³⁹⁹ “El plan profesional de 1931, incluía para todos los estudiantes de Magisterio tres años de estudio y prácticas de enseñanza simultánea, más un curso completo de prácticas en las escuelas. El hecho de recibir un salario, reforzaba su status laboral y eran las Escuelas Normales junto con la Inspección quienes diseñaban y desarrollaban este período formativo” (Esteban, 2012:69).

⁴⁰⁰ “Para los más deseosos de introducir un reforma profunda en los estudios de magisterio, la propuesta era la única que podría relanzar la vida académica de una carrera que había languidecido durante muchas décadas en el mercado profesional español. Para otros, para los detractores, esta exigencia podría suponer la liquidación de las Normales ya que serían muy pocos los aspirantes a ingresar en sus aula. [...] El acceso previo examen-oposición, se haría a plaza limitadas con un máximo de 40 por normal. La carrera duraba tres años seguida de una reválida, más un año completo de prácticas en una escuela en el que los alumnos-maestros disfrutaban ya del sueldo de entrada fijado en el escalafón que era de 3.000 pesetas anuales. Al término de este tiempo de prácticas que eran tuteladas convenientemente por la Inspección y la Normal, y siempre cuando los informes preceptivos fueran favorables al alumno, éste ingresaba directamente y por lo tanto sin necesidad de realizar ninguna oposición, en los escalafones del Estado con un sueldo de 4.000 pesetas”. Molero Pintado, A. (2009:90 y ss.). La Segunda República y la Formación de Maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 14. Págs. 85-99. Sobre este tema se puede consultar: Molero Pintado, A. y Pozo André, M^a.M. (1989). *Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (1909-1932). Un precedente histórico de Formación Universitaria de Profesorado Español*. Madrid: Departamento de Educación, Universidad de Alcalá de Henares; Gutiérrez Zuloaga, I. (1991). *Instituciones para la formación del profesorado en la España contemporánea*. Madrid: CIDE; y Guzmán, M. De (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona: PPU, Promociones Publicaciones Universitaria.

Es positivo reseñar, el artículo 147 del Reglamento de las Escuelas Normales, de 17 de abril de 1933, establecía en su literalidad que: *“en cada escuela normal se creará un museo pedagógico donde los alumnos y maestros puedan informarse de cuantos problemas relativos a la escuela y a la enseñanza deseen conocer”*. El plan de formación de maestros se fue al traste en 1936, *“bajo la bandera de la España nacional, el cuadro de las Escuelas Normales quedó depurado por las mentes de los nuevos gobernantes que con las consignas de la Patria y la Religión no les preocupa la calidad educativa ni la formación docente”* (González Pérez, 1994:192).

Como anteriormente hemos mencionado, cualquier mal de la sociedad, es cargado en los hombros de los maestros y profesores en este contexto la Comisión de Cultura y Enseñanza, publica una circular dirigida a las Comisiones Depuradoras de Instrucción Pública literalmente decía *“los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada Libre de Enseñanza, forjan generaciones incrédulas y anárquicas”* (BOE, 1936:369)⁴⁰¹. En definitiva, una «purga de maestros»⁴⁰².

Las enseñanzas de Magisterio, se regularían por Orden de 14 de julio de 1939 y las asignaturas suprimidas en la República como Religión e Historia Sagrada se incluyen nuevamente. *“Durante dos décadas, 1939-1959, la escuela española es reflejo del anacrónico esquema ideológico de un Estado autoritario y dogmático anclado en unos supuestos valores nacionales tradicionales que son impuestos por la fuerza. Por otra parte, la indigencia intelectual y económica del país se traduce en una escuela pública sin pulso y sin medios, unas estructuras organizativas elementales, un profesorado luchando por la supervivencia física, y reducida su función a la de mero mecanismo de transmisión y control de la esquemática, simplista e impuesta ideología oficial”* (De la Orden, 1981:137).

El «Plan Bachiller» se le conoce así por su intención de reconvertir a bachilleres en maestros por Decreto de 10 febrero de 1940, regulados por la orden Ministerial del 17 de febrero y la circular de 28 de febrero de mismo año. Se organizaron cursos para la conversión de los bachilleres que quisieran ser maestros. El plan fue regulado posteriormente por Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1942.

⁴⁰¹Es de imprescindible lectura, en esta circular además, se recoge también las sanciones, para el régimen el carácter de las mismas no es solamente punitivas también preventivas. BOE N° 52. Publicado en Burgos el 10 de diciembre de 1936. Consultado el 17 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/052/A00360-00361.pdf>.

⁴⁰² *“Una escuela única o unificada exige, como correlato y condición estructural, un cuerpo único de profesores. Los movimientos de Escuelas Nuevas de comienzos del pasado siglo así lo ven. Por su parte, Lorenzo Luzuriaga lo defiende desde 1918 e iba a constituir la base del programa en educación del Congreso del PSOE de ese mismo año, que marcará las propuestas educativas de la II República. Además tenemos todas las experiencias realizadas por la Institución Libre de Enseñanza. Al final del franquismo, la Alternativa democrática para la enseñanza, elaborada por el Colegio de Doctores y Licenciados en 1976 (Bozal, 1977), contenía –entre otras propuestas– un ciclo educativo único (de los 6 a los 16 años) y, en paralelo, un cuerpo único de enseñantes. De igual modo, otros movimientos, como el III Congreso de MCEP (julio 1976) recogía la demanda de un ciclo único (de 4 a 16 años), con gratuidad total y no discriminación, y un cuerpo único de enseñantes, en una escuela laica y organizada democráticamente. Desde sus inicios, los Movimientos de Renovación Pedagógica han defendido un profesorado no diferenciado por niveles que trabaja en un ciclo unificado, con una titulación universitaria común a nivel de licenciatura y diversas especializaciones, así como créditos que posibiliten la movilidad entre los distintos niveles. Los que se dediquen a la enseñanza han de tener una formación básica común, que les capacite para trabajar a lo largo de todo el ciclo único de educación. Si bien se reconoce la necesidad de una especialización entre impartir en Infantil y Matemáticas en Secundaria, por ejemplo, esto no puede significar la fragmentación actual”* (Bolívar, 2017:66 y ss). Ver bibliografía. Disponible en la página del profesor A. Bolívar.

En 1961 España se incorpora al Proyecto Regional Mediterráneo (OCDE). El Ministerio de Educación Nacional, la Unesco y la OCDE desarrollan unos planes conjuntos de educación. Que da lugar a la unificación entre 1963 y 1964 de las Escuelas de Magisterio (masculina y femenina). Se crean asociaciones profesionales como el «SEM» Servicio Español del Magisterio que fomentará que se desarrolle la formación de los maestros (incluido el adoctrinamiento).

En la orden de 29 de abril de 1958 en el SEM, se incorporan además de los maestros de las Escuelas privadas y públicas de Magisterio, inspectores de enseñanza, directores de grupos escolares, etc. Entre sus finalidades destacan las siguientes: *“velar por el cumplimiento de la función docente encomendadas a sus miembros, proponer reformas sobre selección, formación, atribuciones y jerarquía del profesorado, y cuantas medidas tienen a fomentar el progreso educativo, gestionar de las autoridades competentes las mejoras profesionales y económicas e impulsar la orientación y perfeccionamiento del profesorado”* (Ávila y Holgado, 2008:196).

El Decreto 193/1967⁴⁰³, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. La Ley ciento sesenta y nueve/mil novecientos sesenta y cinco, de veintiuno de diciembre, sobre reforma de la Educación Primaria, en su disposición final segunda, autoriza al Gobierno para aprobar, por Decreto, el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria. Resulta oportuno las palabras de M. Lora Tamayo (1974:38)⁴⁰⁴ al decir que, *“la formación del maestro exige solidez de conocimientos en las disciplinas básicas, metodología actual de la enseñanza en cada una de ellas y suficiente fundamentación en psicología, el maestro tiene en su función diaria la doble misión de transmitir conocimientos por una u otra vía, y en la compulsa de sus efectos”*.

La Ley General de Educación, (LGE), de **1970**, es una ley transformadora con los cambios sociales y políticos⁴⁰⁵. Se crean más centros escolares públicos, fundamentalmente en zonas rurales y desprotegidas, por ende, aumenta la demanda de maestros y profesores y mejoran sus condiciones. La red administrativa es más eficaz y competente. La ley, no hace referencia a la formación de maestros, pero es a partir de este momento cuando las escuelas normales son integradas en teoría a las universidades «Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica», y sería efectiva su integración con la regulación de dichas escuelas en 1973.

⁴⁰³ Consultado el 12 de diciembre de 2014. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1967/02/13/pdfs/A01949-01963.pdf>.

⁴⁰⁴ Lora Tamayo, M. (1974). *Política educacional de una etapa 1962-1968*. Madrid: Editora Nacional. Se puede encontrar esta referencia en Pág. 195 de Ávila Fernández, A. y Holgado Barroso, A. (2008). *Formación del Magisterio en España. La Legislación Normalista como Instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte.

⁴⁰⁵ Puelles (2008:11). *“La ley general de 1970 impulsó un proceso de reforma que cosechó éxitos importantes: estimuló, como no se había hecho hasta entonces, la demanda social de educación, creando la conciencia pública del “problema de la educación”; fue el pistoletazo de salida para acabar con la cuestión endémica de la escolarización -lograda en la restauración democrática bajo los gobiernos socialistas-; sentó las bases por vez primera en la historia de la educación española para acometer la empresa de la gratuidad de la educación básica; fortaleció el papel del Estado como agente responsable de la educación; impulsó la renovación pedagógica de la enseñanza; homologó el sistema educativo con los patrones modernos de los sistemas europeos, pero, sobre todo, rompió la estructura bipolar del sistema educativo español: a partir de 1970 todos los niños y niñas españoles recibieron una educación básica común desde los seis hasta los catorce años de edad, terminando así con la discriminación secular que a los diez años separaba a la población infantil, por razones fundamentalmente sociales y económicas, en dos grupos escolares destinados casi fatalmente a dos tipos de enseñanza distintos y con distinto futuro”*. Puelles Benítez, M. de (2008). *Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. CEE Participación Educativa*, 7, (marzo), Págs. 7-15.

Con el Plan de estudios experimental de 1971⁴⁰⁶, es obligatorio acceder con C.O.U. (Curso de Orientación Universitaria).

Entre sus objetivos las escuelas se marcan, la preparación del profesorado de EGB, el desarrollo profesional de los profesores en activo, de su orientación educativa y profesional de la enseñanza primaria y la difusión de la cultura e investigación (Ávila y Holgado, 2008).

“Las reformas educativas durante la transición política se proyectaron en la extensión del sistema de enseñanza, de manera que abarcara a todos los sectores sociales, haciendo efectiva «la educación para todos». También se orientaron a superar los males endémicos de la formación docente, como la desfasada metodología, con el fin de reparar la antigüedad didáctica. Las novedades daban fuerza a las utopías pedagógicas que comenzaban a hacerse realidad, como la dignificación del magisterio. Los maestros y maestras, tan defenestrados y subestimados, con ínfimos salarios, vieron como se les aumentaba el salario y se transformaba su denominación, ahora por profesores de EGB. Las escuelas de magisterio de centros de formación profesional pasaron a ser Escuelas Universitarias. Incorporaron nuevas metodologías y se adaptaron a los tiempos, pero la pedagogía comenzaba a infiltrarse preluando su futuro, que las derivó en Facultades de Educación o Ciencias de la Educación” (González Pérez, 2013:40).

En los años setenta, es necesario estar en posesión del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) para ejercer en los niveles superiores de la educación, regulado por la Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación⁴⁰⁷.

El CAP, era obligatorio, para ejercer como profesor de secundaria y bachillerato, pero no quedaban reguladas el resto de las enseñanzas, adultos, formación profesional, etc. En 1995 se regula el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), aprobado por Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre regulado en el artículo 24 de la LOGSE⁴⁰⁸. Y en 2004 se regulariza el Título de Especialización Didáctica (TED) aprobado por el Real Decreto 11872004, de 23 de enero pero desarrollado por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación⁴⁰⁹. Estas dos últimas certificaciones convivieron con la desaparición del CAP, y no se llegó a implantar en todas las facultades de educación. Por todo lo anterior es oportuno retomar de nuevo las palabras de Laín, (1968:61,62)⁴¹⁰ “[...] No menos grave es, creo yo, la carencia de preocupación por la didáctica universitaria. El docente universitario suele pasar de la

⁴⁰⁶ Para Teresa González Pérez (2013:35): “La formación de maestros con el Plan 1971 resultó avanzada en muchos aspectos, a pesar de que adolecía de un reducido periodo de prácticas. La reforma implicaba un nuevo proceso de formación que comportaba cambios en la formación inicial así como la modificación de las tareas docentes. Se reforzaba la pedagogía moderna que venía postulándose desde las primeras décadas del siglo xx, aunque no suponía la liquidación del sistema anterior. Los cambios de rumbo con respecto a las directrices educativas anteriores desconcertaron a buena parte del profesorado de enseñanza primaria y también a los aspirantes y estudiantes de Magisterio”. González, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1) Págs. 29-43.

⁴⁰⁷ Puede consultarse en: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>.

⁴⁰⁸ Véase BOE, N° 268. .Pág. 32569. Publicado el jueves 9 de noviembre de 1995, Consultado el 3 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/09/pdfs/A32569-32574.pdf>.

⁴⁰⁹ Ver BOE, N° 307. Pág. 45188 publicado el martes 24 de diciembre de 2002. Consultado el 25 de julio de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

⁴¹⁰ Puede consultarse también en: la Conferencia pronunciada por Pedro Laín en la Asociación de Mujeres Universitarias y publicada en «Cuadernos para el Diálogo», n.º V extraordinario (mayo de 1967).

biblioteca, el laboratorio o la clínica a la cátedra, bien como profesor adjunto, bien como profesor agregado o catedrático titular, totalmente ayuno de lo que como «técnica» es y debe ser hoy la enseñanza que va a impartir. A lo sumo, se habrá limitado a ordenar algunas lecturas o algunas ocurrencias improvisadas para cumplir con el trámite de lo que a la didáctica se refiere en el segundo ejercicio de sus oposiciones. Tal situación, ¿es aceptable? No propugno la creación entre nosotros de algo semejante 61 a la Ecole Normale Supérieure de Francia. Me conformaría con que, dentro del marco que fuese, la Universidad misma o cualquier dependencia del Ministerio de Educación, hubiese un modesto, pero serio y eficaz Instituto de Didáctica Universitaria, por el cual pasaran algunas semanas los futuros docentes. No es, creo, pedir mucho”.

En 1989 es publicado el «Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo»⁴¹¹.

Las reformas de la formación de profesores y maestros empieza a ser realidad a partir de **1990** con la LOGSE⁴¹², Ley Orgánica 1 /1990 de 3 de octubre y el RD 1457/1991⁴¹³ de 27 de septiembre, gobernando el partido Socialista y siendo Ministro de Educación Javier Solana, se crean Centros y se autorizan enseñanzas en las Universidades de Alcalá de Henares, Islas Baleares, Autónoma y Complutense de Madrid, Murcia, Oviedo, Salamanca, Valladolid, Zaragoza y Uned⁴¹⁴. Esta ley determina la enseñanza obligatoria y gratuita durante los diez años de escolarización (6-16 años). Pretende garantizar la formación común a todos los alumnos determinando en ella los aspectos principales del currículo en conexión tanto con los objetivos, contenidos, los principios metodológicos, los criterios de evaluación. Refuerza la diversidad y se introduce el concepto de alumnos con «necesidades educativas especiales».

Por lo anteriormente expuesto, la LOGSE, es cierto que es una ley que no fue bien acogida por los docentes como opina M. Puelles (2008:13): *“la transversalidad, auténtica innovación, no fue operativa, posiblemente porque no se preparó al profesorado ni se tuvo en cuenta la llamada cultura escolar. El profesorado, situado frente a una nueva reforma, la vivió como otra reforma «desde arriba», a pesar del intenso debate público que la precedió, y presentó importantes resistencias”.*

La Educación General Básica (E.G.B.), estaba formada por dos etapas, de primero a quinto de EGB y de sexto a octavo de EGB, en total ocho cursos obligatorios. Divididos a su vez en tres ciclos (inicial 1º a 3º; medio 4º-5º y ciclo superior 6º, 7º y octavo). La realización de todos los cursos, conducía a la obtención del Graduado Escolar, que permitía acceder indistintamente al

⁴¹¹ “Con motivo de la reforma de las titulaciones universitarias, justo cuando se planteaba una Reforma de las Enseñanzas Medias, el ministro Maravall nombró (1987) un Grupo XV encargado de las nuevas titulaciones pedagógicas. Este propuso una cualificación académica específica que se concretaba en la creación del título de Profesor de Educación Secundaria con dos licenciaturas: una para los profesores de Educación Secundaria Obligatoria, cuya formación sería por áreas y no por materias específicas; y otra para profesores de educación Secundaria Postobligatoria (Bachillerato) cuya formación se centraría en las disciplinas correspondientes. Se trataba de dos licenciaturas de segundo ciclo. Para su acceso se exigía un primer ciclo universitario de tres años, que suministraría los conocimientos científicos precisos y que se cursaría en las facultades correspondientes” (Bolívar, 2017:66 y ss).

⁴¹² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Puede consultarse en BOE en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

⁴¹³ RD 1457/1991. Se puede consultar en BOE: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-24851

⁴¹⁴ La Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid integraría las Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica María Díaz Jiménez y Pablo Montesino.

Bachillerato Polivalente Unificado (B.U.P.) de una duración de tres cursos y la Formación Profesional (F.P).

Con la LOGSE, se produjeron algunos cambios, se estableció que los primeros seis cursos de EGB, que formaran la Educación Primaria y los dos últimos, completando con los dos de BUP, concernirían a la Educación Secundaria Obligatoria.

La denominación de profesor de E.G.B desaparece en 1991 con el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto⁴¹⁵ por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. Las especialidades son maestro de educación: infantil; primaria; especial; física; lengua extranjera; musical y audición y lenguaje.

La Ley, conocida como Ley Villar converge con **El Plan experimental de 1971**, de tal suerte que los estudios de magisterio empiezan a integrarse a la universidad llamándose «Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado».

Aunque, hasta la Reforma Universitaria de 1983 (LRU), no se lograría plenamente hasta 1990 con la LOGSE⁴¹⁶, se implantan modificaciones en la formación de maestros.

Para poder acceder a los estudios de magisterio, se necesitaba tener superado el COU, y superada la prueba de la selectividad. La duración es de tres años, existiendo varias especialidades, entre otras: ciencias y ciencias humanas, preescolar, educación preescolar y filología. La titulación final será maestro de educación primaria. Según los expertos se basa en un paradigma tecnológico positivo. La planificación es esencial, y la evaluación debe ajustarse a los fines previstos en la programación, interesa el producto. Todavía se está lejos de dar importancia a la pedagogía. La formación de maestros y profesores insiste en que deben saber la teoría para ejercer una buena práctica. En su artículo 55 de la LOGSE⁴¹⁷, los poderes públicos, expresamente daban prioridad a los factores que influyen a la calidad y la mejora de la enseñanza, entre ellos señalaban: cualificación y formación del profesorado; programación docente; recursos docentes y función directiva; innovación e investigación educativa; orientación educativa y profesional; inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

En resumen, la LOGSE es una ley considerada como el paradigma por una parte, práctico interpretativo. Por otra parte comprensivo o reflexivo. Algunas de las características de esta ley, es que la formación de los maestros se basa en la práctica; con una duración de tres años y por último, se accedía a la titulación de diplomado en Maestro de las diferentes especialidades: Maestro de Educación Primaria, Maestro de Educación Infantil, Educación Especial, etc.

La Ley Orgánica 5/1995 de la Participación, La Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEG) que pretendía ser evaluada cada tres años en conferencias

⁴¹⁵ BOE, Nº 244. publicado el viernes 11 de octubre de 1991. Pág. 33003. Consultado el 25 de julio de 2013. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf>.

⁴¹⁶ LOGSE. BOE. Nº 238. Jueves 4 de octubre de 1990. Págs. 28927 y ss. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>.

⁴¹⁷ LOGSE. BOE. Nº 238. Jueves 4 de octubre de 1990. Págs. 28936 y ss. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>.

ministeriales. Teniendo con objetivo la introducción de sistemas compatibles, ser más competitivos y una enseñanza de calidad se crea un Espacio Europeo de Educación Superior⁴¹⁸. Conocida como Ley Pertierra y Gobernando el Partido Socialista, fue también una ley controvertida y rechazada por los sindicatos de profesores, que temían que fuera un punto de partida para la privatización de la enseñanza.

El 19 de junio de 1999 se firma el **Tratado de Bolonia**, con la Declaración de Bolonia⁴¹⁹ que permite la principal reforma, se crea un Espacio Europeo de Educación Superior, con la intención de ser más competitivos y que la enseñanza universitaria fuera de más calidad. A finales de siglo XX las escuelas de magisterio se convierten en Facultades de Formación de Profesorado y Educación e imparten no solamente las diferentes diplomaturas de magisterio, también la licenciatura de pedagogía, o carreras de segundo ciclo como psicopedagogía, entre otras. La Universidad Autónoma de Madrid, y la Universidad Complutense por ejemplo, también ofrecen las asignaturas adaptadas a créditos European Credit transfer System, los comúnmente ECTS, para facilitar las convalidaciones con los alumnos Erasmus⁴²⁰.

Con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre de 2002 (LOCE)⁴²¹, en 2004 es paralizada por el Gobierno Socialista, en ella no hace prácticamente referencia a la formación del profesorado, el artículo 11 hace relación al tramo educativo de los tres a seis años la docencia, indicando que será impartida por los maestros de la especialidad correspondiente. Y literalmente el artículo 19 expresa *“La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia docente en todas las áreas de este nivel y en las tutorías de los alumnos. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con las especialidades correspondientes”*.

El 19 de julio de 2002, por acuerdo de Consejo de Ministros, se pone en marcha la «Fundación ANECA» La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación⁴²² «ANECA», ha visto asumidas sus funciones por el «Organismo Autónomo ANECA» el cual ha comenzado sus actividades el día 1 de enero de 2016. Con su creación da comienzo a sistemas de evaluación no solamente del profesorado, también de las diferentes titulaciones y la posibilidad de que algunas se extingan o confluyan con los futuros grados. Con el objetivo de mejorar la calidad de los sistemas educativos.

⁴¹⁸ El proceso de Bolonia: creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11088>.

⁴¹⁹ The European Higher Education Area (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

⁴²⁰ Véase Bartolomé Cenzano, J.C. (de) (2014b). “Nuevas perspectivas de las políticas académicas en Europa y en el Mundo: participación e intercambio universitario en el espacio europeo de educación superior: el cambio de paradigma”.

⁴²¹ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE, Nº 307. Publicado el 22 de diciembre de 2002. Págs., 45188 a 45220. Consultado el 3 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>.

⁴²² La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es un Organismo Autónomo, adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que ha sido creado por el artículo 8 de la Ley 15/2014, de 16 de septiembre, de racionalización del Sector Público y otras medidas de reforma administrativa, procedente de la conversión de la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en organismo público, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Se puede consultar su portal en: <http://www.aneca.es/ANECA>.

En 2003 en Ciudad Real se reúnen todos los Decanos y Directores de las facultades y escuelas de educación. Y por Real Decreto 1125/2003⁴²³, de 5 de septiembre, se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Ya en el año 2004, la Agencia Nacional de Evaluación y de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA) publica el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio⁴²⁴. Así y todo cabe constatar que: *“en el invierno del curso 2004-2005 se produjo un intento de alcanzar un pacto social sobre los problemas más importantes de la educación, en el que intervinieron las asociaciones nacionales de padres y madres, las organizaciones titulares de los centros concertados y las centrales sindicales más representativas, un pacto, se pensaba, que podría ser la antesala de un acuerdo político. [...] Hubo también un intento de pacto político, aunque fallido. No se conoce aún la verdadera historia del desencuentro entre ambos partidos nacionales. Como los politólogos saben bien, no es posible consenso alguno si las partes implicadas, en virtud de su particular estrategia política, en realidad no lo desean. El hecho fue que, a pesar de la incorporación al texto del proyecto de varios de los puntos presentados por el PP, no fue posible, lamentablemente, el consenso entre los dos grandes partidos”* (Puelles, 2008:14). Una década después, la ANECA, se ha instalado en la vida de todos y cada uno de los docentes, y se convierte en la mayoría de los casos, más en un controlador que en facilitador.

Llegados a este punto, y como base de la actual es aprobada por el gobierno socialista la Ley Orgánica de Educación, del 4 de mayo de 2006⁴²⁵ ya en su preámbulo indica que: *“el interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de los sistemas educativos contemporáneos. Esas estructuras dedicadas a la formación de los ciudadanos fueron concebidas como instrumentos fundamentales para la construcción de los Estados nacionales, en una época decisiva para su configuración. A partir de entonces, todos los países han prestado una atención creciente a sus sistemas de educación y formación, con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico”*. Y en su artículo 100 sobre la formación expresa: *“1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. 2. Para ejercer la docencia en las diferentes enseñanzas reguladas en la presente Ley, será necesario estar en posesión de las titulaciones académicas correspondientes y tener la formación pedagógica y didáctica que el Gobierno establezca para cada enseñanza”*.

⁴²³ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte «BOE» núm. 224, de 18 de septiembre de 2003 Consultado el 23 de septiembre de 2016. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-17643-consolidado.pdf>.

⁴²⁴ ANECA (2004): Libro Blanco Título de Grado en Magisterio. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación y de la Calidad y Acreditación. Volumen 1 y 2. Consultado el 25 de noviembre de 2015. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf.

⁴²⁵ Ley Orgánica de Educación publicada en el BOE del 4 de mayo de 2006. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.

Del mismo modo, los artículos 92 a 99⁴²⁶ de la citada ley hacen referencia a la titulación que se exige para ser maestro o profesor de educación infantil primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y otras enseñanzas como adultos. Así como que profesionales impartirán, materias como música, idiomas, educación física, es decir maestros especializados en educación infantil y primaria y para las especialidades maestro de educación musical, de idiomas o de educación física⁴²⁷.

Asimismo, el Artículo 100 de la LOE expresa que la formación del profesorado de secundaria, sea formación universitaria, de postgrado. En resumen, en 2007 queda reguladas todo el sistema educativo, desde la educación infantil hasta la modificación de la LOU se produce en 2007 por Real Decreto de Enseñanzas Universitarias Oficiales 1393/2007.⁴²⁸

Al mismo tiempo, en el 2007 el Real Decreto 1834/2008 de 8 de noviembre se amplía las exigencias del Máster de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, extensivo a las enseñanzas artísticas y deportivas. El conocido como Plan Tiana de 2013 es en la actualidad, con la última reforma se retorna al modelo generalista, enfocado desde el paradigma de las competencias. Se necesitará la titulación de grado para los maestros con 240 créditos ETCS (cuatro años)⁴²⁹, poniéndose en marcha las dobles titulaciones, como ya estaba ocurriendo como por ejemplo, en derecho y ciencia política⁴³⁰. También se le pueden añadir certificaciones al grado de maestro para una mención calificadora hacen falta de 30-60 créditos. Y un máster de formación de profesorado de secundaria y bachillerato⁴³¹.

⁴²⁶ BOE núm. 106, de 04/05/2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Reformada.

Consultado el 17 de enero de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&tn=1&p=20150729&vd=#a96>

⁴²⁷ El Artículo 94 de la LOE dice literalmente: “*Para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas*”.

⁴²⁸ Las órdenes siguientes son las que regulan: las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil por Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria junto con la junto con la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo. Por otro lado, las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria por Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre y por la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo; el Bachillerato es regulado por el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre. Asimismo, la Formación Profesional será regulada por Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre.

⁴²⁹ “*En la actualidad, todos los planes de estudios de las Facultades de Educación para la Formación de Maestros, tanto en el grado de Magisterio de Educación Infantil, como de Magisterio en Educación Primaria, contemplan como parte fundamental para la formación de los futuros maestros, las prácticas en los centros educativos. De tal manera se valora actualmente esta formación, que del modelo de las prácticas en el último curso de la Diplomatura y como final de los estudios, se ha pasado a un modelo donde los estudiantes acuden a los centros educativos en varios momentos y hasta tres veces en los diferentes cursos*” (Esteban, 2012:69).

⁴³⁰ El BOE de 3 de febrero de 2015, Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Los planes nuevos de magisterio vuelven a ser más generalistas y por competencias. En 2016 se publica la última modificación de 3 de junio el Real Decreto 1393/2007⁴³⁰, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

⁴³¹ Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, por el que se desarrollan determinadas disposiciones relativas al ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las enseñanzas de régimen especial, a la formación inicial del profesorado y a las especialidades de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria. Consultado el 12 de diciembre de 2016. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/18/pdfs/BOE-A-2015-8043.pdf>.

Desde el punto de vista de Feito, Bolívar y García (2008)⁴³² “[...] un profesor o profesora de secundaria -y por aquí van los tiros del master-precisa tener un profundo conocimiento de su materia y del correspondiente currículum escolar, de los alumnos y de su desarrollo y aprendizaje, así como un conocimiento de la enseñanza (metodología, gestión del aula, evaluación), además de un trabajo en colaboración en el centro y con las familias. Esto no lo proporcionan los grados en una disciplina y son requisitos previos para el ejercicio profesional”. En este sentido, y estando de acuerdo con la opinión del profesor Antonio Bolívar (2017), cunado señala que se han dejado de pasar y perdido grandes oportunidades de legislar con acierto la formación de los futuros maestros y profesores⁴³³.

Todos estos variados y prolija normativa, nos ha conducido al actual sistema educativo, pero efectivamente como John Hattie (2015b) afirmaba que si se quiere elevar el rendimiento de los alumnos hace falta que los profesores y los directores sean muy expertos, que no significa experimentados. Éstos tienen que estar motivados y elevar sus expectativas y eso conllevará, la maximización de los esfuerzos y de los efectos en sus estudiantes.

En definitiva, competencias colaborativas entre el sistema educativo que tiene que proporcionar tanto recursos materiales como humanos. Pero también hay que revisar el sistema de evaluación: “[...] no es admisible dejar sólo en la evaluación, el trabajo conjunto centros educativos - universidad, cuando el profesor de aula cumplimenta el informe de evaluación, más o menos detallado, con evaluación cuantitativa y/o cualitativa para hacerla llegar al profesor de la Universidad. Es necesario establecer un sistema de coordinación conjunta donde el profesor del aula pueda aportar el seguimiento conjunto que se está llevando a cabo con el estudiante. Conseguir este aspecto pasa por desarrollar una cultura de colaboración que, comenzando con los enfoque periodos de prácticas, se extienda a otros proyectos, investigaciones o innovaciones pedagógicas que se realicen de forma conjunta” (Esteban, 2012:70 y 71)⁴³⁴.

No solamente en España, también en algunos países de Europa se ha puesto de manifiesto los problemas de la preparación de los maestros y profesores y la controversia en el diseño de los modelos de formación: pedagogía, contenidos, didáctica, prácticum, generalista, especializada, etc. Resulta oportuno entonces las indicaciones de la profesora Egido (2011:47) “estas cuestiones deberían ser objeto de estudios rigurosos, con el fin de que las decisiones que se

⁴³² Feito, R, Bolívar, A. y García R.J. (17 de noviembre de 2008). *Facultades de Filosofía y la Profesión de Profesor*. EL PAÍS. Consultado el 15 de enero de 2013 en: http://elpais.com/diario/2008/11/17/educacion/1226876403_850215.html.

⁴³³ “[...] oportunidad perdida lo ha sido con motivo de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior. Por un lado, la homologación de Grado (Magisterio y Profesorado de Secundaria) ha llegado con motivo del EEES, aunque ya tan tarde que ni ha dado lugar a reivindicar mayoritariamente el cuerpo único. De otro, las nuevas Titulaciones de Grado de Ciencias y Letras donde las competencias didácticas están prácticamente ausentes (excepto Matemáticas o Lengua Extranjera). De modo yuxtapuesto, consagrando la separación, la formación inicial del Profesorado de Secundaria está dispersa en diversas licenciaturas o titulaciones de Grado en las facultades correspondientes. El Máster de Formación del Profesorado de Secundaria no ha solucionado dicha dualidad ni resuelto los problemas pendientes” (Bolívar, 2017:66 y ss). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/316558664_Formacion_del_profesorado_para_una_educacion_basica_holistica.

⁴³⁴ “En la Universidad Autónoma de Madrid, un grupo de profesores trabaja hace muchos años en la mejora de las prácticas y ha tenido experiencias muy exitosas de colaboraciones conjuntas, abriendo las puertas de la Universidad a los centros educativos. [...], En el actual plan de prácticas de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de esta universidad se ha hecho una apuesta importante por esta colaboración conjunta, que se debe ir ampliando en los sucesivos cursos” (Esteban, 2012:71). Puede verse en el libro de Rodríguez Marcos (2005).

adopten sobre ellas se basen en la medida de lo posible en las evidencias derivadas de la investigación y no en las opiniones o intereses de sectores particulares, como ha sucedido en ocasiones”.

A juicio de Mañu (2009:29) “si el centro está en condiciones de elegir sus profesores, debe dedicar el tiempo suficiente a hacer una buena selección” y para ello, hace algunas consideraciones sobre la formación de los docentes, como por ejemplo, cree imprescindible que hay que tener en cuenta que el trato con los profesores es esencial y las reuniones aunque son importantes no la suplen. También hay que expresarles con claridad qué se espera de ellos y evaluarles de acuerdo con lo dicho. Se debe de valorar a los que mejor trabajan, para crecer hacia adentro, y que la base de su excelencia sea su propio trabajo⁴³⁵.

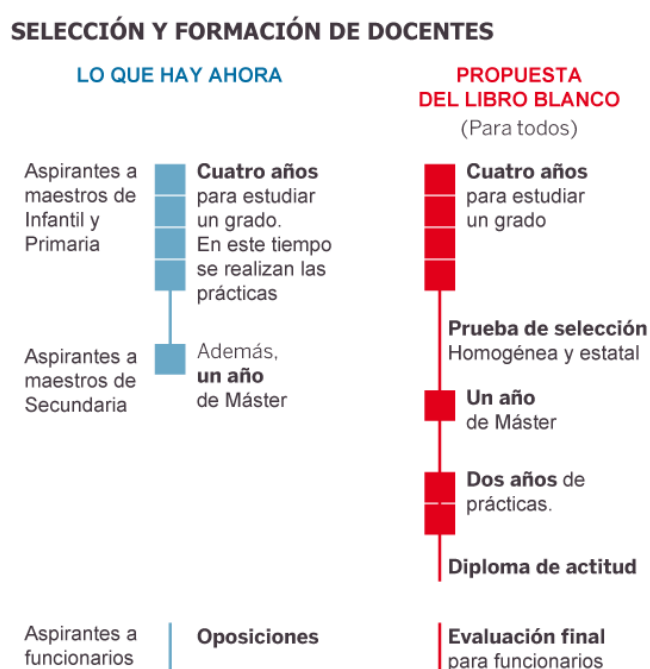


Gráfico: 7.4. Fuente: Álvarez (2015)⁴³⁶. Selección y formación de docentes.

La mayoría de los investigadores consideran que la formación inicial de los docentes, a través de la última reforma, ha sido un gran paso principalmente al equiparar la titulación de magisterio al resto, y convertirse en una carrera de cuatro años. Pero también opinan, que ha sido una reforma incompleta e implantada sin medios materiales y sin recursos humanos, sobre

⁴³⁵ Véanse los siguientes documentos, publicaciones e informes por el interés que aportan los datos: European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>. Rodríguez, G. (2002). El reto de enseñar hoy en la Universidad. En V. Álvarez y A. Lázaro (Coords.), Calidad de las universidades y orientación universitaria (pp-49-58). Málaga: Aljibe. OCDE (2001). Knowledge and skills for life. PISA (p. 229). OCDE (2004). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective. Paris: OCDE. OCDE (2009). Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Paris: OCDE.

⁴³⁶ P. Álvarez (7 de diciembre de 2015). Marina quiere convertir a los profesores en una «profesión de élite». EL PAÍS. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2015/12/04/actualidad/1449260808_843313.html.

todo de profesores y su autoeficacia, para poder afrontar con un mínimo de calidad las exigencias del «Plan Bolonia» por un lado y la puesta en marcha del máster de formación de profesorado de secundaria y bachillerato, y por otro lado, que se permita el fomento de un modelo de desarrollo profesional, y la relación positiva entre enseñar y los valores en derechos humanos y democráticos (Véase: Tom, 1984; Villar Angulo, 1990, 1991; Gutiérrez Zuloaga, 1991; Esteve, 1994; Jimena Quesada, 1998; Marrero y Cols, 1999; Tourón; Albacete, Cárdena Delgado, 2000; Gaviria y Tourón, 2000, 2001; Rodríguez Marcos; Bolívar, 2002; Cochran-Smith y Litle, 2003; Jimena Quesada; Bolívar, 2000; Fraile; Tardif, 2004; Rodríguez Marcos, et al., 2006; Gómez y Lupiáñez; Bain; Bandura et al, 2007; Egido, 2008; Sáenz del Castillo, 2009; Gimeno, 2010; Egido, 2011; Esteban; Cantón Mayo; Rodríguez Jiménez y otros; Day y Gu, 2012; Tiana; Aubusson y Schunck, 2013; Hernández Pina; Rodríguez Marcos, et. al.; Santín y Sicilia; Manso y Martín, 2014; Hartie, 2015; de la Orden y Pimienta, 2016, Bolívar; Domínguez; Méndez-Núñez y Murillo 2017). Es decir, las investigaciones apuntan y están de acuerdo con que se debe capacitar a los futuros maestros y profesores para el ejercicio de su enseñanza entre otras: que se integre la formación científica; que se dote a los alumnos una actitud indagadora y práctica; que se formen en coaching, tutoría y mentoría además de la supervisión; que se acerquen a la realidad perdiendo su carácter dogmático; que se eduque en valores y justicia social; además de una formación didáctica y de contenidos; formación de docentes eficaces; críticos con su enseñanza, experiencia docente, etc. Conjuntamente, que la formación de los futuros maestros y profesores, especialmente en el prácticum, tenga peso real en su formación⁴³⁷. Y dado que en la mayoría de los países investigados faltan profesores cualificados, sobre todo para atender las necesidades de diversidad funcional y de los estudiantes con sobredotación dedicar un peso importante a esta formación, etc.

En definitiva, y de acuerdo con lo sostenido por M. Puelles (2016:18) *“el espectáculo servido por tantas leyes de educación está en contradicción con lo que desde Montesquieu llamamos el espíritu de las leyes. Conviene en este momento recordar algunos aspectos que, aunque elementales, a veces olvidamos. Las leyes, para alcanzar sus fines, necesitan conectar con la realidad. A las leyes no les basta con lograr la legitimidad política, necesitan también la legitimidad social, y ésta no se alcanza si no consiguen aportar soluciones a los problemas de la sociedad; por otra parte, la concepción democrática de las leyes nos enseña que nacen para regular la convivencia social y para dar seguridad a las relaciones entre los ciudadanos. De ahí su vocación de permanencia y de estabilidad”*.

⁴³⁷ *“La Universidad debería crear puentes sólidos y fluidos entre la Didáctica general y las didácticas específicas y los centros, contribuyendo también a la creación de un conocimiento pedagógico bien fundamentado y útil para los profesores y los Colegios de prácticas. Sería necesario también **gestar la investigación conjunta entre Universidad y Escuela**, para que también diera lugar a programas de innovación educativa, formación de los profesores y puesta en marcha de nuevas experiencias”* (Esteban, 2012:70).

ESTUDIOS DE MAGISTERIO: ANTECEDENTES, PLANES DE ESTUDIOS, REQUISITOS		
PLAN DE ESTUDIOS	REQUISITOS FORMALES: ingreso y duración	EL PRÁCTICUM : duración y lugar y responsabilidad alumno
15 de octubre de 1843 Primer Reglamento de EE.NN	16 años. Leer y escribir, cuatro reglas, etc. Dos años	Sin tiempo determinado, contactos escuelas esporádicos, realizadas en escuelas prácticas de niños, las mejores de cada localidad. Mero observador
15 de mayo de 1849 Reglamento de EE.NN,	17-25 años. Certificado médico, fe de bautismo, autorización paterna, examen de instrucción primaria. Elemental: 2 años Superior: 3 años	Observación e iniciación sin tiempo determinado. En escuelas prácticas, divididas en 2 secciones 1ª y 2ª. observación e iniciación práctica enseñando, ejercicios como ayudantes para aprender y ejecutar los métodos
9 de septiembre de 1857 Ley Moyano	Elemental: examen materias primera enseñanza elemental y 2 años Superior: Haber aprobado el elemental y 1 año	2º semestre, observación, ejercicios prácticos Último semestre, prácticas responsable total del aula. En Escuela Práctica, la superior corresponde a la localidad
Reforma de 1898 Plan Gamazo	Edad 16 años. Examen de ingreso. Buena conducta. Mismos programas en las escuelas masculinas y femeninas. Elemental: 2 cursos más Reválida Superior: 2 cursos más Reválida	Segundo curso, tres horas diarias. Escuela Práctica graduada de 3 secciones para EE.NN elementales y de 4 secciones para las superiores y otras oficiales localidad. Observación y práctica guiada siempre en presencia del maestro o regente
29 de agosto de 1899 Reglamento de EE. ANEJAS	Edad 16 años. Examen de ingreso. Buena conducta. Mismos programas en las escuelas masculinas y femeninas. Elemental: 2 cursos más Reválida Superior: 2 cursos más Reválida	Segundo curso, tres horas diarias, en escuelas anejas graduadas y otras oficiales localidad. Guiada por maestro y regente, fundamentalmente en tareas expositivas y presenciada por los compañeros
17 de agosto de 1901 Plan de 1901	Continúa el plan 1898 Elemental: 3 años más Reválida. Superior: 2 años más Reválida	Diario durante el último curso, prácticas con las diferentes materias. En escuelas graduadas anejas. Práctica guiada por regente y profesores de instituto
24 septiembre de 1903 Plan de 1903	Elemental edad 14 años y examen de ingreso Superior: haber superado elemental Elemental y Superior dos años.	Todos los cursos, cuatro horas y media semanales. En escuelas anejas. Margen de iniciativa del alumno y escaso control
30 de agosto de 1914 Plan de 1914	Edad 15 años después 14, examen de ingreso. Acceso a bachilleres. Cuatro años más reválida	En los dos últimos cursos, compatibilizando con la asistencia a clase en la Escuela normal. En escuelas anejas y escuelas nacionales. Observación de la realidad y ensayo de prácticas guiadas por el maestro, el regente y en su caso el profesor de pedagogía
29 de septiembre de 1931 Plan Profesional	Edad 16 años, grado de bachiller y examen de ingreso con plazas limitadas Tres años formación; examen y año práctica docente	Sin asignación de tiempo, prácticas de cada materia y seis meses de prácticas guiadas, repartidas en dos meses por curso y un año de prácticas autónomas. En escuelas anejas y otras escuelas localidad
10 de febrero de 1940 Plan Bachiller	Edad 16 años y grado bachiller Dos años	Dos años. En escuelas anejas y nacionales. Prácticas aisladas en grupos asesorados por el regente y el maestro.
24 septiembre de 1942 Plan Provisional	Edad 12 años y examen de ingreso Cuatro años (tres de formación más uno de formación profesional)	Cuarto curso, cincuenta horas. Responsable único el gerente. Escasa práctica a parte de la observación
7 de julio de 1950 Plan 1950	Edad 14 años, bachillerato elemental de cuatro cursos y examen ingreso Tres cursos y prueba final, asistencia campamentos o albergues	Asignatura teórica 1 hora semanal en todos los cursos. Y primer curso 10 sesiones prácticas; 2 curso 15 sesiones prácticas Y en el tercero 20 sesiones prácticas. En escuelas anejas. Primer curso observación, 2º explicación, juegos, recreos y servicios del centro, 3º curso todas las actividades de la escuela
2 de febrero de 1967 Plan 1967	Título de Bachiller superior Dos cursos, prueba de madurez, un año prácticas y asistencia a Campamentos o Albergues	Primer y segundo curso: dos horas semanales con programa teórico y un año completo en colegio. En cualquier colegio nacional o escuela a excepción de los colegios nacionales anejos a las escuelas normal. Primer cuatrimestre observación y participación en varios niveles. 2º Cuatrimestre responsabilidad de un aula junto al maestro
1971 Plan experimental	Haber superado el curso de Orientación Universitaria (COU) Tres cursos	Cuatrimestre completo. Colegios de prácticas anejos y cualquier otro colegio de la capital o provincia. Periodo de sensibilización, y progresión de participación en todas las tareas
Ley Orgánica de Educación 2006 y Plan por Créditos (ECTS) European Credit Transfer System	Maestro de Educación Infantil y Primaria y Especialidades (musical, física, idiomas, especial) Diplomatura de tres años (algunas universidades implantan los créditos, adaptándose y oscilaban por ejemplo desde 200 créditos de la Universidad Complutense a 207 créditos de la Universidad Autónoma. Distribuidos en Obligatorios, Troncales, Optativos, Libre configuración y Prácticos (estos créditos no hay que confundirlos con los del plan Bolonia ETCS) Secundaria, Bachillerato y otras enseñanzas: Título de Licenciado y CAP	El prácticum se hace el segundo cuatrimestre del último curso. Tutotizado desde la universidad y el centro de prácticas. Trabajo de Fin de carrera
Plan Tiana 2013 Plan Bolonia	Estudios universitarios. Se vuelve generalista. Y como en otras formaciones se ofrecen dobles grados Primaria e Infantil, Grado de 4 años, examen de ingreso Secundaria y Bachillerato, Grado de 4 años (240 créditos ETCS y Máster de formación de profesorado de bachillerato y secundaria y examen de ingreso.	Se da relevancia a un buen prácticum los créditos cada universidad los repartirá en los cursos, normalmente empiezan en el segundo. Se asigna tutor de universidad y en el centro de prácticas. Trabajo Fin de Grado

Tabla: 7.4. Elaboración propia a partir de (González Pérez, 1994 y 2013; Nieto, 1996; Ávila y Hologado y Puelles, 2008). Estudios de Magisterio. Antecedentes. Planes de estudios. Requisitos.

7.2.3. Evaluación docente en el modelo español. Entre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE)

“El papel de la universidad es promover la confrontación de ideas, evaluar los resultados de la investigación con otros académicos e impartir nuevos conocimientos a los alumnos. La libertad de expresión resulta entonces fundamental, ya que permite conservar un sentido de humanidad común y mantener la tolerancia mutua y la comprensión que apuntalan cualquier sociedad libre” (Patten: 2016)⁴³⁸.

Los profesionales de la educación⁴³⁹, reacios ya de por sí a los cambios, han recibido la entrada de la LOMCE un poco escépticos, entre otras razones argumentan que es una ley sin consenso, sin medios económicos para implantarla, y sin que sea igual para todas las autonomías. Alfredo Pérez Rubalcaba (2016)⁴⁴⁰ que fue secretario general del PSOE (2012-2014) y ministro de Educación y Ciencia (1992-1993) expone que: *“el Programa de Estabilidad, aprobado por el Consejo de Ministros, es un mal augurio para los que defendemos un pacto educativo que incluya también al PP. A cambio, nos permite recordar que no es cierto que no haya habido pactos en España en materia de educación. Las dos últimas leyes, la LOE del Gobierno de Zapatero, que modificó algunos aspectos de la LOGSE, y la ley Wert, nos hablan del tipo de consensos que se han dado en España en estos años de democracia: la LOE la votaron todos los grupos parlamentarios menos el del PP y la ley Wert la votó únicamente el PP, contra la opinión del resto de los grupos”.*

Al hilo de lo anterior, se ha escrito mucho sobre la evaluación docente. Sin embargo, con la LOMCE⁴⁴¹, no queda muy explícita de cómo se llevará a cabo. Aunque, los colectivos de maestros y profesores, opinan que se hará según el rendimiento académico de sus alumnos. Ello podría conllevar, a que se eleve la nota media de los alumnos. Ciertamente, repercutiendo negativamente en su aprendizaje, así como en la mejora del centro y por supuesto en mal proceder del profesor. Efectivamente, la evaluación no serviría para la mejora y el cambio, que transformara el aula, la escuela, el centro y la sociedad. Así, parecen actuales las palabras de hace dos décadas De la Orden Hoz, A. et al., (1998:17) al comentar que *“los sistemas educativos representan en la actualidad, junto a los sistemas de salud, las mayores empresas de intervención social. Su actividad y sus resultados afectan directa o indirectamente a todos los miembros de la comunidad. La idoneidad de su funcionamiento es, pues, un asunto de capital*

⁴³⁸ Patten, Ch. (6 de marzo de 2016). El colapso de la mente académica. El PAÍS. Consultado el 6 de marzo de 2016. Disponible en: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/03/02/actualidad/1456930150_481868.html.

⁴³⁹ La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) hace diferencias entre maestros (educación infantil y primaria) y profesores (restos de etapas educativas y universidad).

⁴⁴⁰ Pérez Rubalcaba, A. (11 de mayo de 2016). Hablemos, por ejemplo, de educación. EL PAÍS. Consultado el 13 de mayo de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/05/06/opinion/1462542677_527700.html.

⁴⁴¹ *“Durante la elaboración y el trámite parlamentario de la LOMCE, se hurtó el debate sobre los términos centrales. Sus promotores, procedentes del nacionalcatolicismo, se habían convertido, durante los años ochenta y noventa del siglo XX, al neoliberalismo educativo impulsado por Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en el Reino Unido, de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión Trilateral (Kyoto, mayo de 1975). El primer intento de imponer la concepción neoliberal de la educación fue la LOCE del 2002. Aquel intento fue sustituido por la LOE, al perder las elecciones. Cuando recuperaron la mayoría absoluta (2011), aceleraron la elaboración y la tramitación parlamentaria, haciendo oídos sordos a las protestas de padres, profesores, estudiantes, sindicatos y partidos. La prepotencia del ministro Wert y el abuso de la mayoría absoluta han creado una situación confusa, caótica y conflictiva, que tardaremos en superar” (Domínguez, 2017:43).*

importancia y de interés general. Esto, quizá, explique el alto nivel de acuerdo acerca de la necesidad de un diagnóstico permanente del sistema educativo español". Y un poco más actuales pero no menos ciertas, podríamos destacar lo que argumentaba el catedrático de sociología M. Fernández Enguita (2010)⁴⁴² *"no está en la agenda de los sindicatos asumir que una profesión con tal autonomía individual deba ser tratada de modo distinto que un colectivo operario. Pero así como en este el lema fue «A igual trabajo, igual salario», en aquella debería ser: «A igual salario, igual trabajo», es decir, rendición de cuentas, y pronto: «A cada cual según su trabajo», es decir, recompensar a quienes hacen más y mejor"*. Otros autores observan que se puede y se deben ser evaluados al profesorado pero evaluar a los profesores por el rendimiento de los alumnos sería poco aconsejable, ya que, *"pagar al profesorado por los resultados que obtienen sus alumnos es una forma de distinguirlos por un procedimiento que provoca serios reparos. Es una estrategia muy polémica y constituye un error el incorporarla como método para valorar el mérito en la carrera docente. Los docentes tienen motivaciones muy diversas, no necesariamente crematísticas. Y la calidad se encuentra por otros caminos"* Gimeno Sacristán (2015)⁴⁴³.

La LOMCE, en el momento de esta investigación está en plena fase de implantación⁴⁴⁴, en el curso 2014-2015. Con el nuevo escenario político y después de dos elecciones sin que el PP tenga mayoría absoluta, probablemente sufra modificaciones o no llegue a ponerse en marcha completamente. Por ello, centraremos la evaluación docente en La LOE, (Ley Orgánica de Educación publicada en el BOE del 4 de mayo de 2006), con relación a la misma, considera que **los profesores**, no sólo deben evaluar a sus alumnos sino que deben ayudar en los planes de evaluación, conviniendo que sean evaluados. Expresa la necesidad de fomentar de las evaluaciones voluntarias. Los resultados de esas evaluaciones tendrán consecuencias sumativas: concursos de traslados, promoción a cuerpos superiores, consolidación de complementos, etc. Sin embargo, no concreta nada acerca de la labor formativa de dichas evaluaciones.

En su artículo 91: apartado 4, dice: *"Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación"* MEC (1995)⁴⁴⁵.

⁴⁴² Fernández Enguita, M. (13 de octubre de 2010). A cada cual según su trabajo, EL PAÍS. Consultado el 22 de diciembre de 2014 en: http://elpais.com/diario/2010/10/13/sociedad/1286920802_850215.html.

⁴⁴³ Gimeno Sacristán, J. (8 de diciembre de 2015). ¿Puede y debe ser evaluado el profesorado? EL PAÍS. Consultado el 8 de diciembre de 2015 en: http://politica.elpais.com/politica/2015/12/08/actualidad/1449602673_246482.html.

⁴⁴⁴ Está disponible el calendario en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/lofce/calendario.html>.

⁴⁴⁵ La Ley Orgánica de 10/2002 de 23 de diciembre de calidad de Educación en su Artículo 61.1 dispone en su literalidad que la Evaluación del profesorado será voluntaria. *"Las Administraciones educativas fomentarán la evaluación voluntaria del profesorado. Los resultados de estas evaluaciones se podrán tener en cuenta a efectos de movilidad y de promoción dentro de la carrera docente"* Ver BOE, Nº 307. publicado el martes 24 de diciembre de 2002. Consultado el 25 de julio de 2015. Disponible en: <http://www.esuelasdearte.es/leyes/lofce.pdf>. Pág. 45204.

Si seguimos analizando la LOE encontramos que:

- Considera la evaluación como un factor de calidad, responsabilidad de toda la sociedad española. Pretende que la evaluación llegue a todos los ámbitos (alumnos, profesores, centros, administración, sistema, etc.), pero no lo precisa.
- Los profesores seguirán siendo evaluados de la misma manera que en la anterior Ley; no de forma sistemática, ni generalizada. Sólo para fines selectivos o de promoción, es decir, otra vez evaluación sumativa. Se sugiere la evaluación para “la mejora” con carácter voluntario. En este caso, no expresa el modelo de evaluación, entendiéndose de un modo ambiguo. En ningún apartado dice lo que evaluará: ¿saber?, ¿saber hacer?, ¿saber estar?
- En relación con las normas éticas, cumple con la protección de los diferentes derechos; es decir, tiene legitimidad. No menciona la utilidad, la factibilidad, como asimismo tampoco nada con respecto a las fuentes ni métodos de evaluación.

Por otra parte, Gabriela Sicilia (2016:94), se pregunta que se sabe de la calidad del profesorado ya que, *“el actual sistema de incentivos y remuneraciones docentes basados en la formación y experiencia y la escasa evaluación sistemática de las prácticas docentes, incide directa y negativamente sobre el desarrollo profesional de los profesores y la motivación para innovar en sus prácticas y mejorar la calidad de la enseñanza”*. Por todo lo anterior, A. Casanova (2015:9) citando a Gil de Zárate (1855)⁴⁴⁶ pone de manifiesto que: *“si en todos los ramos del servicio público es conveniente esta clase de funcionarios, en la instrucción pública es indispensable. Sin ellos la Administración nada ve, nada sabe, nada puede remediar”*.

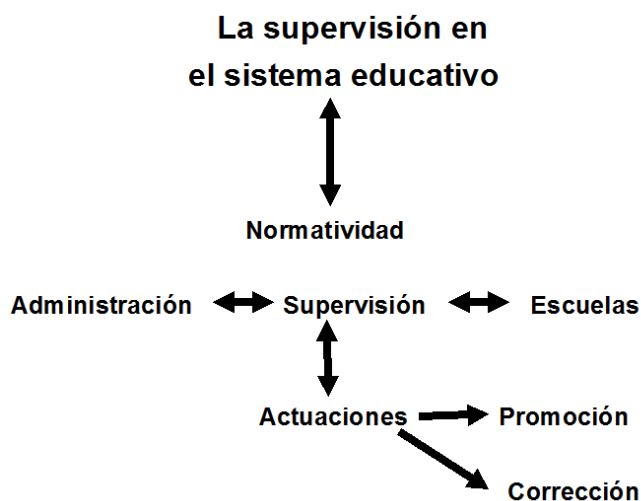


Figura: 7.5. Fuente: Casanova (2015:10). La supervisión en el sistema educativo.

⁴⁴⁶ Particular relevancia reviste la obra de: Gil Zárate, A. (1995). *De la Instrucción Pública en España*. Oviedo: Pentalfa.

Hemos reseñado una visión general de la evaluación, ahora vamos hacer un recorrido por algunas cuestiones que debemos preguntarnos a la hora de hacerla, contestando a ellas con la práctica real que se lleva a cabo en la evaluación ceñida a los docentes en España.

¿Para qué se evalúa? El resultado final de esta evaluación es básicamente sumativa. Es decir, su finalidad persigue valorar a los docentes que proyectan alcanzar un nivel superior en su escalafón (director, inspector, coordinador, etc.) o para la concesión de becas, año sabático, procesos selectivos, investigaciones, o sea, algún tipo de privilegio. Por lo tanto, para este tipo de procesos es obligatoria.

Si es aplicada la evaluación correctamente debe de tener efectos formativos, debe estimular al docente para reflexionar sobre su propia práctica en todas las facetas de su labor o en los diferentes ámbitos de su actuación.

¿Quién evalúa? Se encomienda la evaluación a las Administraciones Educativas a través de sus Servicios Técnicos de Inspección. Se crean comisiones y se deciden los baremos dependiendo de las convocatorias. Por ley (LOPEG: art. 36) los inspectores de zona son los responsables de hacer esta valoración. Así, se encargan de conseguir la información mediante unos procedimientos ya establecidos que constan de varias fases; al finalizar las mismas, se emite una valoración cuantitativa (numérica), para cada candidato.

El proceso se ajusta a las siguientes **fases**:

La inspección, encargada de la zona del centro al que pertenece el docente, manda a los responsables del mismo (director, jefe de departamento), los cuestionarios correspondientes, con el tiempo necesario para que el docente disponga de un plazo razonable para cumplimentar y remitir su informe. El MEC aporta dichos cuestionarios para las entrevistas y las observaciones de clase, con los distintos módulos a valorar, para facilitar su puntuación. Esta puntuación varía según las diferentes convocatorias, aunque no en exceso.

- La inspección concertará las entrevistas que considere oportunas, abordando la primera entrevista, con el director, y la última, con el profesor o maestro demandante de la evaluación. En estas audiencias, se aportarán al inspector los documentos que se consideren oportunos o se requieran.
- Se llevarán a cabo dos sesiones de observación dentro del aula. Si las aulas fueran de alguna especialidad, se podrá recurrir a un experto en la materia.
- La inspección se encargará de redactar el informe oportuno. En el mismo se incluirá la puntuación obtenida y se la hará llegar al docente.
- Si el docente está en desacuerdo con la puntuación, se podrá reclamar ante el Jefe de Servicio de Inspección.
- En último lugar, está la tramitación de la certificación, se certifica y se archiva la valoración.

Los instrumentos que se utilizan para esta evaluación son esencialmente de tres tipos:

Las entrevistas personales al docente y a todas las personas de su entorno educativo que puedan aportar información sobre él. Normalmente, el Director o el Jefe de Estudios; si se evalúa a un Director será el Jefe de su departamento. Aunque también existe algún cuestionario para alumnos o padres, que en realidad, no se utiliza. Las observaciones en clase, como anteriormente hemos comentado, que son dos sesiones con sus alumnos. El análisis de documentos, los aportados por el evaluado (portafolios, investigaciones, artículos, colaboraciones, currículum vitae, etc.), y todos los que tiene institucionalmente en su centro, teniendo en cuenta que varían en las diferentes autonomías como serían: Proyecto Educativo del Centro (PEC); Proyectos Curriculares de Etapa (PC); Programa de Actividades Extraescolares (PAE); Programación General Anual (PGA); Programas específicos (Atenea, Mercurio, etc.); Memoria Anual del Centro; Documento de Organización del Centro (DOC); Reglamento de Régimen Interior (RRI); Presupuestos; Actas del Claustro, Consejo, Departamento, CCP, etc.

¿Qué se evalúa? Haremos dos distinciones, si se evalúa como docente o si es evaluado como directivo. Como profesor, en un primer momento, se estimará su labor como docente, la preparación de las clases, las metodologías empleadas, los recursos utilizados, los procesos y procedimientos de evaluación, organización en el aula, atención a la diversidad, etc. En segundo lugar, su implicación y dedicación al centro, o sea, la participación en órganos colegiados, trabajo de colaboración y en equipo, iniciativas para la mejora, participación en las actividades extraescolares, dedicación a tutorías a la familia. Como directivo, básicamente se valorarán todos los aspectos relacionados con su desempeño de directivo, como la organización y gestión de los recursos humanos y materiales, dinamización de los grupos, formación, innovación, atención a las familias, y cada vez se tiene en cuenta más el liderazgo del director. No hay que olvidar, que los profesores y maestros que se dedican a una labor directiva están exentos de impartir docencia, pero tienen unas horas específicas dedicadas a esa labor, esa parte, será evaluada como a cualquier otro docente.

¿Cómo se evalúa? Resulta esencial tomar en consideración tres puntos claves: Homogeneidad: los instrumentos empleados para la evaluación estarán a disposición de los inspectores y serán para todos los mismos. **Transparencia:** los profesores y maestros demandantes de la evaluación conocerán desde el principio los instrumentos que se emplearán y las pautas y tiempos que se van a seguir. **Objetividad:** se tendrá en cuenta el contexto, la diversidad de las fuentes y se realizará por agentes expertos.

Resulta imprescindible aclarar el significado de las palabras competente, capacidad, rendimiento y eficacia. Como expresan G. Madaus y W.A. Mehrens (1997:357 y 358) da lugar a varias interpretaciones ya que, *“tener la competencia para hacer algo no significa que una persona lo vaya a hacer o, que si es así, lo vaya a realizar bien. De este modo, hay una diferencia entre*

competencia y rendimiento”. Estos mismos autores siguiendo a Medley (1982)⁴⁴⁷ definen la **capacidad** como: “*cualquier conocimiento, habilidad o valor profesional cuya posesión se crea de relevancia para una práctica docente exitosa. La capacidad se refiere a cosas que los profesores saben, conocen o creen, pero no a los efectos de estos atributos sobre los demás*”. Sobre la **competencia** argumentan “*el repertorio de capacidades que posee un profesor. Sobre todo, la competencia se refiere al grado de dominio del profesor sobre una serie de capacidades individuales, siendo algunas de las cuales más vitales que otras*”. Para ellos, el **rendimiento** sería: “*lo que hace el profesor en el trabajo más que lo que puede hacer. El rendimiento del profesor depende específicamente del trabajo a la sazón, depende de la competencia de éste, del contexto en el que trabaja, y de su habilidad para aplicar sus competencia e un momento determinado*”. Y por último, nos interesa como definen la **eficacia**, es decir, “*el efecto que tiene el rendimiento del profesor sobre los alumnos. La eficacia del profesor no solo depende de la competencia y del rendimiento, sino también de las respuestas de los alumnos. Del mismo modo que la competencia no puede predecir el rendimiento en distintas situaciones, el rendimiento del profesor tampoco puede predecir los resultados*”.

Al hilo de lo anterior, el inspector E. Soler recoge en forma de decálogo de competencias profesionales de los Inspectores de Educación, diferenciadas en tres bloques: de conocimientos, habilidades y actitudes, que son los siguientes:

DECÁLOGO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS INSPECTORES DE EDUCACIÓN	
CONOCIMIENTOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Científicos 2. Pedagógicos 3. Legales
HABILIDADES	<ol style="list-style-type: none"> 4. Experiencia docente 5. Competencia digital 6. Competencia de inspección y supervisión
ACTITUDES	<ol style="list-style-type: none"> 7. Capacidad de liderazgo profesional 8. Espíritu de observación 9. Disposición al diálogo 10. Ética profesional para procurar la equidad

Tabla: 7.5. Elaboración propia a partir de Soler Fierrez (2015:151). Decálogo de competencias profesionales de los inspectores de educación.

Y como insiste A. Bolívar (2015:17) “*el liderazgo pedagógico ha venido a ser expresión, durante décadas, del modelo añorado en una buena dirección escolar, llegando a constituirse en muchos países en un eslogan que expresa las demandas de una dirección que, no limitada a*

⁴⁴⁷ Puede consultarse en: Medley, D. (1982). *Teacher competency testing and the teacher educator*. Charlottesville: Association of teacher educators and the bureau of Educational Research, University of Virginia.

la gestión, se centra en mejorar la educación ofrecida por la escuela”. Es cierto que queda mucho camino que recorrer, y de acuerdo con lo que dice la profesora Elena Martín (2013:121) “sistemas educativos que llevan décadas aplicando programas de evaluación de la actividad docente dudan, reflexionan, ponen en marcha experiencias piloto controladas antes de generalizar un modelo. Quienes pensamos que evaluar la práctica docente es una de las piezas necesarias en el complejo sistema de mejora de la calidad del profesorado y con ello su prestigio, no podemos por menos de confiar en que su impulso se haga con la prudencia que se deriva de su complejidad”.

Precisa también Bolívar (2015) que la evaluación de la dirección escolar repercute en la mejora escolar y por ende en mejores prácticas de los docentes y de su liderazgo y propone que todos los elementos formen un todo, y así se podría aprovechar todo el potencial de las evaluaciones.



Figura: 7.6. Fuente: Bolívar, (2015:25). El marco de la evaluación.

¿Cuáles son las características a reseñar con la nueva Ley LOMCE con respecto al profesorado? El Capítulo III no varía, pero si cambia sesgadamente a lo largo de toda la Ley. Lo más significativo resumiendo sería por ejemplo que en la LOMCE a los directores y profesores se les consideraran autoridad pública. Además, para ser director deberá acreditar formación explícita de dirección y gestión y una experiencia docente de cinco años. El director podrá decidir sobre la contratación de sus docentes y podrán ser tanto internos como externos, en igualdad de condiciones, es decir, no cuenta la experiencia previa en el centro. Como hemos comentado con anterioridad, pueden vulnerar derechos recogidos en la CE.

En este sentido, apoyamos lo apuntado por dice Gimeno (1996:64) cuando sostiene que “*se debe tener presente que las condiciones poco adecuadas para una enseñanza de calidad no auspician que los profesores encuentren satisfacciones inherentes a la docencia, y se les predispone a que se proyecten con más agrado en la investigación o en actividades de extensión fuera de los muros académicos*”.

El prestigio del profesorado realizado en 2011 por European Mindset, de la Fundación BBVA, otorgaba a los maestros españoles un 7.6 sobre 10, por encima aquí de los médicos (7.5) y, en Europa de sus propios colegas (7.0). Otra encuesta de GfK, el Ranking de confianza en las profesiones (Trust Index) otorgaba a los docentes de primaria y secundaria, juntos, una confianza del 92% sobre 100, por encima de la media europea del 86%" (Fernández Enguita, 2014)⁴⁴⁸.

La carga lectiva con la LOMCE, se amplía; el ratio por clase se incrementa un 10%; la autonomía del profesor se ve reducida; a la hora de acceder a ejercer, puntúa más la oposición que la experiencia. Las autonomías pueden contratar profesores bilingües o plurilingües sin disponer de la titulación precisa. Algo de lo que siempre se han quejado los docentes es de la burocracia (papeleo) con la LOMCE aumenta. El profesorado con la LOMCE se enfrenta a un aumento del 10 % más de alumnos en su clase por el aumento del ratio por aula. Los últimos estudios en España el ratio entre profesor y alumnos se sitúa tanto en educación primaria como en educación secundaria por debajo de la media Europea como se aprecia en la tabla siguiente:

	E. PRIMARIA	E. SECUNDARIA 1º ETAPA	E. SECUNDARIA 2º ETAPA
España	13,8	11,0	11,6
Promedio OCDE	15,1	13,2	12,8
Promedio UE-21	13,7	11,7	10,6

Tabla: 7.6. Fuente Ruiz Rosillo et al. (2016:66)⁴⁴⁹. A partir de Education at a Glance 2015. OCDE. Número medio de alumnos por profesor. Año 2013.

Las aportaciones de Ruiz Rosillo, et al. (2016:87 y ss.)⁴⁵⁰, indican que “*la capacidad para contratar o despedir profesores varía mucho de unos países a otros. En más de la mitad de los países, aproximadamente el 90% de los profesores trabaja en centros que tienen un nivel*

⁴⁴⁸ Fernández Enguita, M. (2014). El prestigio del profesorado...y la terca realidad. INEE-BLOG, marzo 2014. Consultado el 3 de septiembre de 2016. Disponible en <http://blog.educalab.es/inee/2014/03/03/el-prestigio-el-profesorado-y-la-terca-realidad-2/>.

⁴⁴⁹ Ruiz Rosillo, M^a A.; Esteban Villar, M. Sancho Gargallo, M.A. (Dir.). (2016.). Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Consultado el 15 de noviembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>. Tabla, 5. . Número medio de alumnos por profesor. Año 2013. Pág. 66.

⁴⁵⁰ Ruiz Rosillo, M^a A.; Esteban Villar, M. Sancho Gargallo, M.A. (Dir.). (2016). Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>. Gráfico, 47. Porcentaje de profesores que trabaja en centros con 88 alto nivel de autonomía por ámbito. Año 2013. Pág. 88. Se pueden consultar también todos los datos en: TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Edición 2014.

significativo de autonomía para nombrar o contratar. [...] En promedio de la OCDE, el 79,9% de los profesores trabaja en centros con autonomía en esta área, mientras que ese porcentaje en España es del 26,8%. El nivel general de autonomía de los centros para despedir o suspender de funciones a profesores OCDE (71,0%) es inferior al de seleccionar o contratar”.

El siguiente gráfico representa el porcentaje de profesores que trabajan en centros con alto nivel de autonomía por ámbito⁴⁵¹.

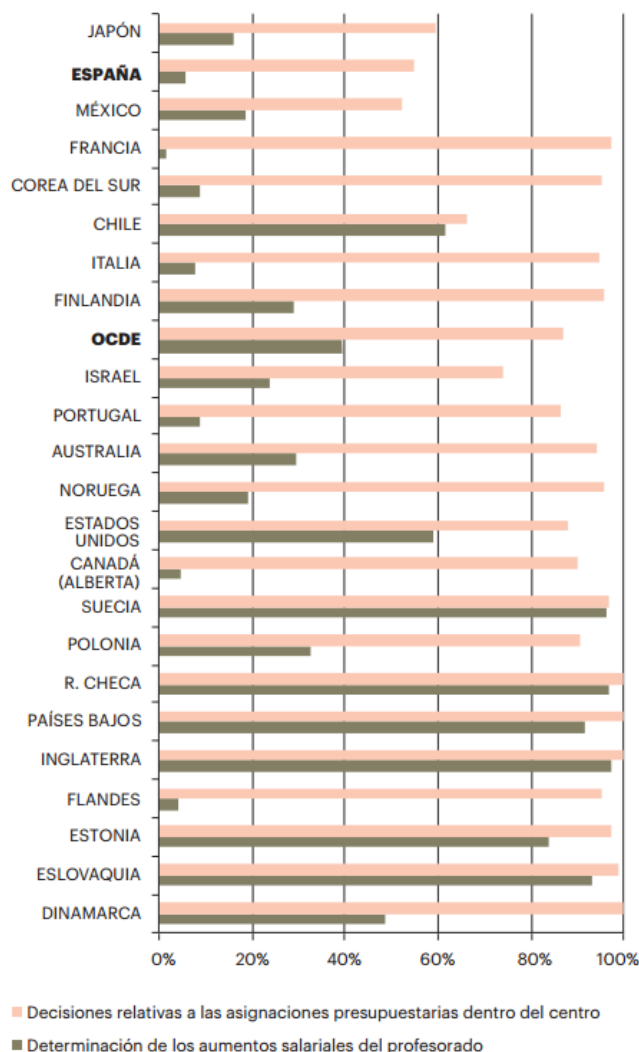


Gráfico: 7.5. Fuente: Fuente: Ruiz Rosillo et al. (2016:88) a partir de estudio de la OECD. (2015). Porcentajes de profesores que trabajan en centros con alto nivel de autonomía por ámbito.

⁴⁵¹ “El gráfico representa los porcentajes de profesores que trabajan en centros educativos donde algunas decisiones sobre aspectos relevantes son tomadas a nivel de centro, tales como contratar o despedir profesores, establecer sus salarios y presupuesto escolar, la disciplina de los alumnos, la admisión y evaluación de estudiantes y currículo” Ruiz Rosillo, M^a A.; Esteban Villar, M. Sancho Gargallo, M.A. (Dir.). (2016). Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Arecos. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>. Gráfico, 47. Porcentaje de profesores que trabaja en centros con alto nivel de autonomía por ámbito. Año 2013. Pág. 87.

Amparados por la crisis mundial, en los últimos años no se han incrementado significativamente las plantillas de maestros y profesores como se demuestran los datos del siguiente gráfico.



Gráfico: 7.6. Fuente: Ruiz Rosillo et al. (2016:66)⁴⁵², a partir de los datos y cifras del curso escolar 2014-2015 y 2015-2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Evolución del profesorado de enseñanzas de régimen general no universitarias. Cursos 2003-2004 a 2014-2015.

El estudio llevado a cabo por la Fundación Europea Sociedad y Educación pone de manifiesto que en 20 años, la profesión de docente, no está desprestigiada “*el prestigio de los docentes no se ha movido en dos décadas. La evidencia empírica de la que disponemos en lo tocante a cómo evalúan los españoles el prestigio social de las profesiones docentes*” (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013:51)⁴⁵³. Significa entonces cierto que los expertos pioneros en la evaluación como Scriven (1981:244) decía que “*la evaluación del profesor es un desastre las prácticas son mal hechas y los principios confusos*”. Una ventana abierta a la esperanza de cambios llegará con la aprobación del estatuto docente, entre los más significativos, sobresale el que los profesores podrán someterse voluntariamente a su evaluación, sea para acreditarse, para su desarrollo profesional o promoción, se produciría en un plazo más corto, a partir de los tres años.

⁴⁵² “En los centros concertados y privados no concertados, el número de profesores ha aumentado mucho menos que en el caso de los centros públicos, aunque se observa una tendencia de crecimiento más lineal. En el curso 2013-2014 los centros de enseñanza concertada y privada han visto reducido el número de profesores en activo en un total de 526. Por su parte, el volumen de profesorado en los centros públicos se ha incrementado en 40 profesores”. Ruiz Rosillo, M^a A.; Esteban Villar, M. Sancho Gargallo, M.A. (Dir.). (2016:66). Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Arecos. Consultado el 15 de noviembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadyeducion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>. Gráfico, 30. Evolución del profesorado de enseñanzas de régimen general no universitarias. Cursos 2003-2004 a 2014-2015. Año 2013. Pág. 66.

⁴⁵³ Puede consultarse el informe completo en: Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez (Dir.). Fundación Europea Sociedad y Educación (2013): El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y Realidad. Págs. 33-108. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación. Fundación Botín. Consultado el 20 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadyeducion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>.

7.3. El Artículo 27.10 de la Constitución y las Leyes que la desarrollan

“Si es fácil aceptar la tesis que establece que los docentes y su enseñanza tienen incidencia en los aprendizajes de los estudiantes y sobre la educación en general, cabe preguntarse: ¿qué cualidades, actuaciones o relaciones son los más influyentes y desde estos conocimientos extender las más valiosas? ¿La evolución de las capacidades profesionales mejora con el tiempo; es decir, progresan, se estancan o se deterioran? ¿La antigüedad es necesariamente un mérito o puede llegar a significar un demérito? ¿Se detiene el desarrollo profesional en algún momento del curso de la experiencia? ¿Podemos encontrar un consenso en la utilización de criterios éticos y técnicos para que a partir de ellos valoremos los desempeños de las y los docentes?” (Gimeno, 2010:255).

Quiero empezar este apartado recuperando las palabras que hace casi medio siglo escribió sobre los problemas de la universidad Laín Entralgo (1968:21), podría decirse prácticamente lo mismo hoy, sobre los planes de estudios de las últimas décadas, aprobados sin preguntar a los docentes, sin medios, ni económicos, ni de formación, sin dotar de más profesorado las facultades, etc. *“la indudable deficiencia de nuestros métodos de enseñanza. Nuestros planes de estudios suelen ser viejos y excesivamente rígidos. (¿Por qué — valgan estos dos ejemplos— no ha pervivido el espíritu que inspiró el «plan Morente» en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid y lo no poco que de bueno había en la Universidad Autónoma de Barcelona?) La preocupación por la didáctica universitaria es entre nosotros punto menos que nula. El más grave y urgente de los problemas pedagógicos que plantea la masificación de nuestras Facultades — la distinción entre la formación de profesionales y la formación de técnicos superiores y hombres de ciencia— no puede ser eficazmente abordado, dentro de la actual estructura de la Universidad. La orientación doctrinal de nuestra docencia no tiene el suficiente pluralismo. En suma: pese a la buena voluntad de tantos y tantos profesores, nuestra enseñanza universitaria está muy lejos de ser buena”.*

La autonomía universitaria queda reflejada en el artículo 27.10 de la CE, aunque en otras leyes de educación, ya se hacía referencia a la autonomía de la enseñanza y centros de las otras etapas educativas como la LODE en su aspecto organizativo de los centros, o en el art. 120 de la LOE. Lo que caracteriza a este precepto 27.10 constitucional es que ha sido regulado normativamente su funcionamiento explícitamente, pero matizando *“en los términos que la Ley establezca”*.

En esta línea, el Tribunal Constitucional ha dictado sentencias⁴⁵⁴ que avalan esta autonomía, por un lado su dimensión individual con respecto que garantiza la libertad de cátedra, por otro lado su dimensión colectiva que garantiza la libertad académica. Según Satrústegui, (2010:346) *“esta construcción conduce, sin embargo, a una conclusión consistente en reconocer la titularidad de este derecho jurídico a la “comunidad universitaria”, es decir, a los miembros de esa institución que en ella ejercen la docencia, la investigación y el estudio. En consecuencia el Tribunal Constitucional ha considerado que el derecho a la autonomía no es sólo efectivo ad extra, frente a los poderes públicos, sino también ad intra, en el seno de la propia Universidad,*

⁴⁵⁴ Véanse sentencias STC 26/87, caso LRU, la STC 106/1990 y STC 47/2005.

y ha declarado inconstitucional que un órgano de la misma, como el Consejo social, en el la representación de la “comunidad universitaria” es minoritaria, tenga poder decisorio en asuntos de organización del profesorado”.

Así, primero en la Ley Orgánica de 11/ 1983⁴⁵⁵, de 25 de agosto (en adelante, LRU), le dedicaba en su Título Quinto (artículos 33-48) todo lo referente al profesorado y explícitamente en su artículo 45.3 dice: “los Estatutos de la Universidad dispondrán los procedimientos para la **evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado**, que será tenido en cuenta en los concursos a que aluden los artículos 35 a 39, a efectos de su continuidad y promoción”.

Esta Ley es reformada por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, entrando en vigor el 13 de enero de 2002 (LOU de 2002)⁴⁵⁶, en su apartado V señala uno de los motivos de la nueva Ley y que literalmente decía: “una de las principales innovaciones de la Ley viene dada por la introducción en el sistema universitario de **mecanismos externos de evaluación de su calidad, conforme a criterios objetivos y procedimientos transparentes. Para ello se crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación** que, de manera independiente, desarrollará la actividad evaluadora propia de sistemas universitarios avanzados y tan necesarios para medir el rendimiento del servicio público de la enseñanza superior y reforzar su calidad, transparencia, cooperación y competitividad. **La Agencia evaluará tanto las enseñanzas como la actividad investigadora, docente y de gestión, así como los servicios y programas de las Universidades**; su trabajo proporcionará una información adecuada para la toma de decisiones, tanto a los estudiantes a la hora de elegir titulaciones o centros como a los profesores y a las Administraciones públicas al elaborar las políticas educativas que les corresponden. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación promoverá y garantizará la calidad de las Universidades, objetivo esencial de la política universitaria”. La LOU de 2001 fue modificada en 2007 y es conocida como la LOU II⁴⁵⁷, los cambios se producen al incorporarse España al Espacio Europeo de Educación Superior. Desde entonces y teniendo en cuenta que hay más de un centenar de universidades entre públicas y privadas, que hay 17 comunidades, cada una con su propia normativa, sus propias agencias de evaluación, etc., habrá que tener en cuenta las palabras de Satrústegui (2010:347) “la autonomía universitaria, incluso concebida como derecho fundamental, admite muchos límites legales, pero tiene necesariamente un contenido indisponible para el legislador y además garantiza a las Universidades la posibilidad de recurrir en amparo ante los tribunales ordinarios y ante el Tribunal Constitucional, para defender sus prerrogativas”.

Lo que es evidente, como apunta Peter Senge expresa, es que: “solemos decir que el profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe. Ahí empieza la innovación. Lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales. Es muy difícil

⁴⁵⁵ Puede consultarse en el BOE. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>.

⁴⁵⁶ Puede consultarse en el BOE. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>.

⁴⁵⁷ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la se modifica la Ley Orgánica 6 /2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Se puede consultar en BOE. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>.

porque tienen una identidad muy fuerte y se sienten orgullosos de estar al frente de la clase. Creen que mantener el orden y la atención en su discurso es lo que les hace buenos profesores y tal vez sea ese el problema, las lecciones magistrales brillantes. Para que se produzca el cambio tiene que haber una masa crítica de esos adultos en las escuelas que diga basta”⁴⁵⁸.

7.3.1. La Ley Orgánica de Universidades (LOU) y sus antecedentes

“El establecimiento de estándares, criterios y sistemas de vigilancia y rendición de cuentas es, hoy en día, el lugar donde se define cuál es la calidad en cuestión, en qué ha de consistir y de qué forma ha de ser vigilada, medida y sancionada. El análisis de ese espacio permite dar cuenta de quiénes son los agentes con mayor poder a la hora de establecer sus verdaderos contenidos en forma de indicadores y tasaciones, sistemas de evaluación y rendición de cuentas, así como de producción y publicación de datos objetivos y comparables que componen ranking, ideados para gobernar no solo a los individuos y las instituciones, sino también a los países y los poderes públicos” (Escudero Muñoz, 2014:13).

El docente universitario según Galán y Rubalcaba (2007), presenta cuatro rasgos comunes: a) Investigador puro: el que le dedica mucho tiempo a la investigación, ese es el motivo principal de ser docente en la universidad, por el reconocimiento académico, las publicaciones, etc. b) Investigador pragmático: le interesan sobre todos los resultados de sus investigaciones, cuantas más mejor, que le proporcionan sexenios e ingresos extraordinarios además de los de los contratos de investigación. Elige ser profesor universitario por la flexibilidad laboral y prestigio social. c) Docente: el que es fiel a su vocación, dar clases le motiva cada día. d) Comunitario: su vida gira en torno a la universidad, docencia / investigación. Su departamento y sus compañeros y su grupo de investigación forman un equipo y se convierten de compañeros en amistad⁴⁵⁹.

En este orden de ideas se puede citar a Huberman (1992) que destaca las siguientes fases en la carrera docente: la de exploración; la estabilización; la especialización; la diversificación y la serenidad. Dentro de este análisis Knight (2008:87) opina que *“ser profesor universitario es algo que cada persona construye por su cuenta con las materia primas que le ofrece el lugar de trabajo”⁴⁶⁰.*

⁴⁵⁸ Torres Menárguez, A. (23 de enero de 2017). [Entrevista con Peter Senge profesor del MIT “El profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no saben”]. EL PAÍS. Consultado el 25 de enero de 2017. Disponible en: http://economia.elpais.com/economia/2017/01/15/actualidad/1484514194_176496.html.

⁴⁵⁹ Concluye Fernando Savater (2016) “[...] Abracé dócilmente esta rebeldía, hasta darme cuenta de que los críticos más contundentes son quienes mejor han aprendido aquello de lo que se habla: por plácido que sea su talante, los que saben aritmética no aguantan a los que dicen que dos y dos son cinco. Y tienen sus razones. Son precisamente esas razones las que deben enseñarse en la escuela, porque con ellas vendrá por añadidura el espíritu crítico, que no es simple afán de contradicción” Savater, F. (14 de mayo de 2016). ¿Qué es lo que hay que aprender? Pues aprender a aprender, a ser críticos con lo que pretenden enseñarnos. EL PAÍS. Consultado el 15 de mayo de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/05/13/opinion/1463153165_802392.html.

⁴⁶⁰ Don Finkel (2008:39) describe el comentario de un profesor de psicología sobre la observación de una profesora “era una entusiasta de su materia. Parecía que sabía todo lo que había de saber de la misma, y aún más. Poseía un dominio pasmoso de su asignatura y, en respuesta a cualquier pregunta, podía hilar una contestación brillante durante tanto tiempo como quisiera. Resultaba cautivadora cuando hablaba, hacía que su materia pareciera viva, se entusiasmaba explicándola, y su entusiasmo era contagioso. Sus explicaciones eran claras; sus preguntas muy acertadas, eran seguidas de respuestas iluminadoras. Cuando sus clases, los estudiantes abandonaban el aula emocionados por lo que había contado; deseaban llegar a dominar la materia así, ellos también, esa materia o, como mínimo alguna materia. Sus mentes se sentían vivas y sus espíritus complacidos. Querían ser como su profesora”.

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), pretende dar impulso a la calidad de las investigaciones, disponiendo los procedimientos para una evaluación del rendimiento docente y científico del profesorado universitario, que llevará a cabo periódicamente. Así, la evaluación del profesorado universitario, conforme a su artículo 45.3 dice: *“los Estatutos de las Universidades dispondrán los procedimientos necesarios para la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tomada en cuenta en los concursos a que aluden los artículos 35 a 39, a efectos de su continuidad y promoción”*.

Por Real Decreto 1086/89, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario, se procede a dos sistemas de evaluación docente, el primero corre a cargo de cada universidad y el segundo de ámbito estatal a través del (CNEAI) la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. Se incentiva la productividad investigadora (sexenios), que se evaluarán anualmente la producción científica dentro de los seis años.

Se crea en 1986 la Agencia Nacional para la Evaluación y Análisis de Estudios (ANEP), para regular las ayudas y la financiación entre otros, apoyar a los proyectos I+D+i. Estos proyectos en su conjunto, contarán a la hora de evaluar el sistema universitario (rankings universitarios internacionales)⁴⁶¹. Desde entonces, periódicamente se publican y no todos valoran lo mismo, entre otros, estos son los que actualmente destacan: Ranking Shanghai Jiao Tong University's Academic⁴⁶²; Academic Ranking of World Universities⁴⁶³; The Times Higher Education Supplement⁴⁶⁴; High Impact Universities⁴⁶⁵; SCImago Institutions Rankings World Report⁴⁶⁶; QS World University Rankings⁴⁶⁷; Global Universities Ranking⁴⁶⁸; Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities⁴⁶⁹. No todos miden o evalúan lo mismo, en algunos recompensan si entre ellos hay profesorado con premios nobel, pero la mayoría se basa en la producción científica y en sus respectivas publicaciones con índice de impacto internacional (JCR, SRJ, SCOPUS, etc). En definitiva, algunos miden los input measure, por otro lado los process measure y por último los output measure, es decir, profesorado, alumnos, dotación económica, instalaciones, rendimiento académico etc. En la actualidad hay también algunos que tienen en cuenta a la hora de valorar la universidad, en su año de fundación (no es lo mismo una universidad de 100 años que una de 20).

⁴⁶¹ Además, de la evaluación de los alumnos y centros análogamente también se evalúan los docentes y se hacen comparaciones entre diferentes países, la más conocida en España y en los medios generalizados TIMSS, PIRLS o PISA.

⁴⁶² El conocido como ranking de Shanghai, ya están los datos de 2016. Disponible en: <http://www.shanghairanking.com/>.

⁴⁶³ Disponible en: <http://www.arwu.org/>.

⁴⁶⁴ Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/>.

⁴⁶⁵ Disponible en: <http://www.urapcenter.org/2016/>.

⁴⁶⁶ Disponible en: <http://www.scimagoir.com/>.

⁴⁶⁷ Disponible en: <http://www.topuniversities.com/university-rankings>.

⁴⁶⁸ Disponible en: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats.

⁴⁶⁹ Disponible en: <http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/>.

La LOU. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2011, de 21 de diciembre de Universidades apartado IX

- Sobre el profesorado, piedra angular de la Universidad, la Ley adopta medidas consideradas unánimemente prioritarias para la comunidad universitaria, garantizando los principios de igualdad, mérito y capacidad en la selección del profesorado funcionario y contratado.
- Se articulan distintos mecanismos que garanticen una enseñanza de calidad en el marco de la enseñanza superior.
- Así, la Ley establece un sistema de selección más abierto, competitivo y transparente, que mejorará la calidad a través de un proceso de habilitación que otorga prioridad a los méritos docentes e investigadores de los candidatos, garantiza la objetividad en las pruebas de selección del profesorado y respeta la autonomía de las Universidades al establecer éstas los procedimientos de acceso a los cuerpos docentes, según su programación y necesidades, de los profesores que hayan sido habilitados.
- Se diseña, también, el desarrollo de una carrera académica equilibrada y coherente, mediante la creación de nuevas figuras contractuales y la introducción de incentivos, según parámetros de calidad, por parte de la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades.
- La Ley fomenta el principio básico de la movilidad, así como las medidas que contiene tanto para el profesorado funcionario como para el profesorado contratado.
- Se da la máxima flexibilidad para que las Universidades puedan desarrollar su política de profesorado y planificar adecuadamente sus necesidades docentes e investigadoras; en este sentido, se posibilita la contratación de hasta un máximo del cuarenta y nueve por ciento del total el porcentaje de profesores contratados, cuya regulación y régimen jurídico serán competencia de las Comunidades Autónomas, correspondiéndose así los instrumentos financieros de los que son responsables con los normativos que ahora asumen.
- Y, por último, se crean nuevas figuras, como la del profesor ayudante doctor y la del profesor contratado doctor, y se introducen criterios de calidad para la contratación estable de este profesorado por parte de las Universidades, dotando al procedimiento de selección de un alto nivel de transparencia y rigor mediante el requisito de la evaluación externa de la actividad previa de los candidatos.

Figura: 7.7. Elaboración propia a partir de La LOU⁴⁷⁰. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2011, de 21 de diciembre de Universidades.

⁴⁷⁰ Puede consultarse en el BOE: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>.

7.3.2. Evaluación del Docente Universitario

“La negociación de perspectivas a través del diálogo generado en la acción socioeducativa es la herramienta más potente de que dispone la pedagogía social para ayudar a ayudarse a crecer y a mejorar su situación en el mundo a las personas, grupos y comunidades con los que trabaja” (Úcar 2014:15).

La evaluación de las instituciones universitarias, siguiendo la cultura evaluativa anglosajona, se han ido consolidando en las últimas décadas tanto en Europa como en los países latinoamericanos. En España la mayoría de las instituciones, rinden cuentas a las instituciones administrativas y en su caso a las entidades que las financian. Con la Constitución de 1978 y las respectivas legislaciones que regulan la evaluación del docente universitario, con el propósito de mejora y de innovación de la función docente, en estas coordenadas y como recuerdan Tejedor y Jornet (2008:2 y 3) *“se puede observar la progresiva incorporación de la evaluación para la toma de decisiones y para la gestión en diversos ámbitos educativos. [...] Adicionalmente, la democratización en la gestión de las instituciones universitarias impactó de forma decisiva en su manera de proceder, desde las formas y niveles de convivencia, la participación, los colectivos implicados en las mismas (profesores, administradores, estudiantes), hasta la profesionalización de los docentes. [...] en este proceso, la evaluación de las instituciones y del profesorado es fundamental, y se ha basado en cambios muy profundos en la legislación que ordena la vida universitaria”.*

En realidad, evaluar las competencias docentes es una asignatura pendiente, el modelo actual no tiene muchos adeptos, por ende, hay que buscar soluciones, con métodos e instrumentos acorde a lo que se quiere medir, con diferentes modelos ajustados a la docencia real, que no contribuyan a la desigualdad entre los profesores, un modelo que no perpetúe la endogamia y confrontación entre los propios docentes. Evaluación docente, sí, pero con equidad. En la misma línea, M. A. Santos Guerra (1999:46) señala que cuando algo está de moda, no es por algo inocente. *“la evaluación no ha de ser una amenaza sino un estímulo para los evaluados. Si éstos la perciben como una pistola que alguien les coloca en la sien, ¿no es lógico que traten de evitarla o protegerse?”*

En España entre los años 1992-1995 y posteriores se llevaron a cabo dentro de un proyecto europeo el primero y el segundo «Programa Experimental de Evaluación de la Calidad Universitaria»⁴⁷¹. El 9 de diciembre de 1995 se publica el Real Decreto 1947/95, y se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, literalmente exponen los siguientes objetivos: *“1. Promover la evaluación institucional de la calidad de las Universidades. 2. Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea. 3. Proporcionar información objetiva*

⁴⁷¹Pueden consultarse en los estudios realizados por: Donaldson, J., Staropoli, A., Ottenwaelter, M.O., Thune, C. y Vroeijenstijn, T. (1994). *Projects pilots européens pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur: lignes directrices pour les établissements participants*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. Y la siguiente publicación por su interés: Coffield, F. y Edward, S.H. (2009). *Rolling out goog, best and excellent practice. What next? Perfect Practice?* *Brithis Educational Research Journal*, 35 (3), 371-390.

que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones en el ámbito de su respectiva competencia”⁴⁷².

El siguiente cuadro muestra la evolución histórica de la evaluación del profesorado universitario



Figura: 7.8. Elaboración propia, a partir de Tejedor y Jornet (2008). Evolución histórica de la evaluación del profesorado universitario.

En términos generales habría que escuchar a los expertos como la profesora Martín Ortega, (2013:120) cuando explica que “[...] la evaluación de la tarea docente es percibida por la sociedad española como un factor esencial de la calidad y el prestigio del profesorado. No parece que tengamos suficiente evidencia empírica para hacerlo [...] ¿Cómo puede contribuir este ámbito de la evaluación a la mejora de la calidad de la enseñanza y con ello al prestigio de los docentes? Principalmente por dos vías, permitiendo que los profesores cuenten con procedimientos que les lleven a revisar su práctica para poder mejorarla (función formativa) y, por otra parte, vinculando los resultados de la evaluación a la carrera docente, pieza imprescindible para el desarrollo profesional (función sumativa ligada a incentivos). La primera función es irrenunciable, la evaluación, si no produce mejora, no se justifica. La segunda, si se realiza bajo determinadas condiciones, puede igualmente contribuir a una mayor calidad, pero no existe un consenso claro acerca de cuáles son los procedimientos más adecuados para alcanzar este objetivo”.

⁴⁷² BOE nº 294. De fecha Sábado 9 de diciembre de 1995. Pág. 35473. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/12/09/pdfs/A35473-35474.pdf>.

El apartado V de la LOU en su artículo 31 dispone de garantías de calidad, entre las que se encuentra **la rendición de cuentas y la evaluación** y concretamente señala:

LA RENDICIÓN DE CUENTAS Y LA EVALUACIÓN (LOU)	
1. La promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos:	a) La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.
	b) La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las Universidades en el ámbito nacional e internacional.
	c) La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las Universidades.
	d) La información a las Administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.
	e) La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.
2. Los objetivos señalados en el apartado anterior se cumplirán mediante el establecimiento de criterios comunes de garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación de:	a) Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
	b) Las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las Universidades y centros de educación superior.
	c) Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.
	d) Las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.
	e) Otras actividades y programas que puedan realizarse como consecuencia del fomento de la calidad de la docencia y de la investigación por parte de las Administraciones públicas.
<p>3. Las funciones de evaluación, y las conducentes a la certificación y acreditación a que se refiere el apartado anterior, corresponden a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y a los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determine, en el ámbito de sus respectivas competencias, sin perjuicio de las que desarrollen otras agencias de evaluación del Estado o de las Comunidades Autónomas.</p> <p>A tal fin, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y los órganos de evaluación creados por ley de las Comunidades Autónomas, de acuerdo con estándares internacionales de calidad, establecerán mecanismos de cooperación y reconocimiento mutuo. La Conferencia General de Política Universitaria informará y propondrá al Gobierno su regulación, a los efectos de garantizar el cumplimiento de los objetivos señalados en los apartados anteriores.</p>	
4. El Gobierno, previo informe de la Conferencia General de Política Universitaria, regulará las condiciones para que las universidades sometan a evaluación y seguimiento el desarrollo efectivo de las enseñanzas oficiales, así como el procedimiento para su acreditación.	

Tabla: 7.7. Elaboración propia a partir de apartado V de la LOU. Evaluación y rendición de cuentas.

Desde el punto de vista de Tejedor y Jornet (2008:13) dependiendo de los diferentes planes, el objeto de la evaluación del profesorado universitario hará referencia por un lado, a las organizaciones, es decir sistema universitario e instituciones, además de los programas o titulaciones, esto es que *“el desempeño del profesorado se analiza de forma global, sin referencias personales o individuales”*. Y por otro, los profesores, en la cual se analiza de forma individual a cada docente.

A continuación presentamos los diferentes programas que proporciona la ANECA.

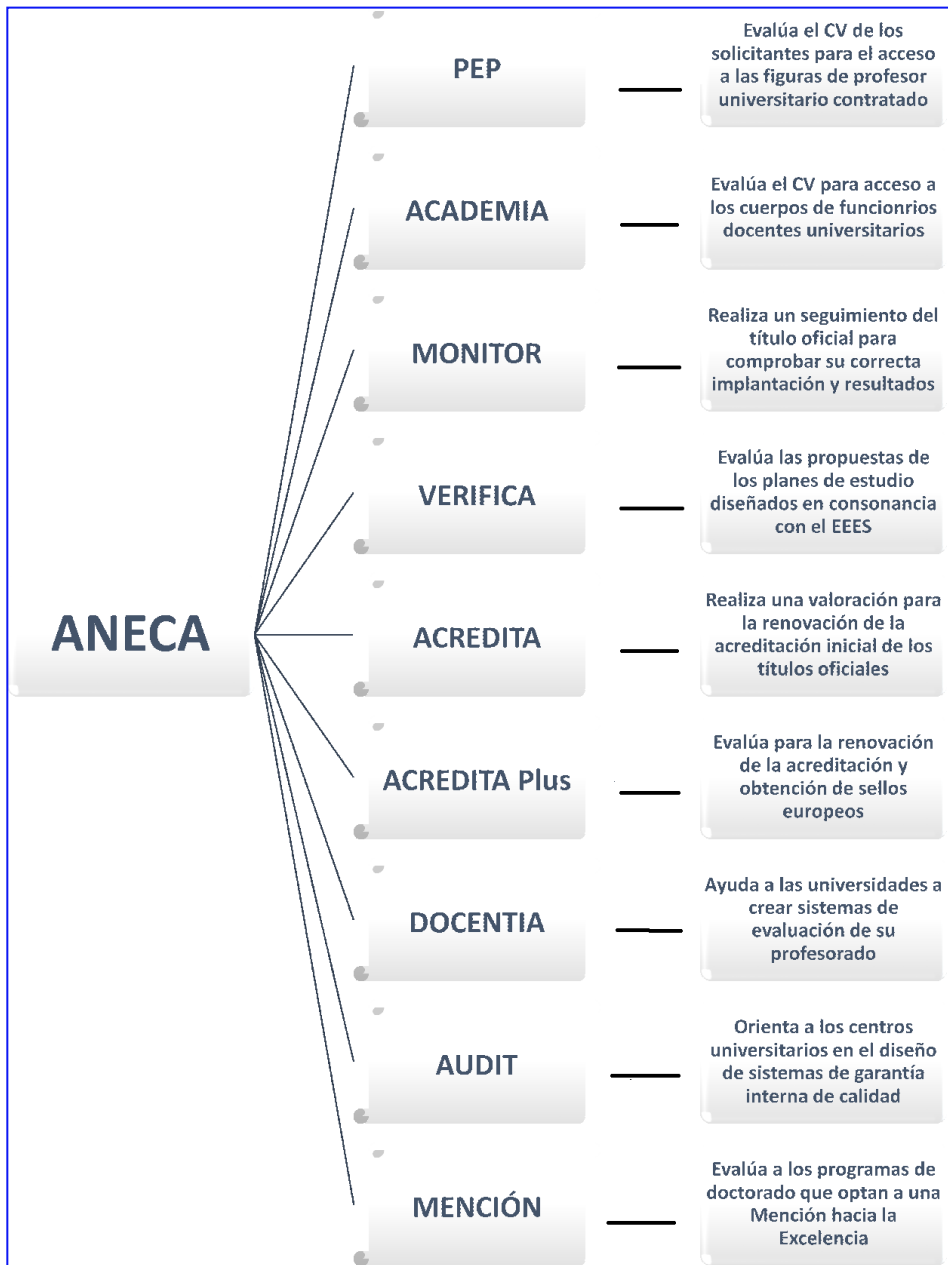


Figura: 7.9. Elaboración propia. Evaluaciones de la ANECA.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2001 solamente reflejaba la autonomía de las universidades, sin hacer referencia explícitas a la evaluación de sus docentes, aunque por otro lado si prevalecía en todas las autonomías con carácter retributivo los complementos de los «quinquenios» que por un lado, se perpetuaron automáticamente por antigüedad sin evaluación previa, y por otro los «sexenios» ya explícitamente relacionados con la investigación. Es cierto, sin embargo, que la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), a partir de 2007 y como ya hemos hecho referencia en estrecha colaboración con las agencias de evaluación autonómicas⁴⁷³, se propuso como objetivo, cambiar todo el sistema de evaluación docente, proponiendo y creando diferentes instrumentos orientados a facilitar la evaluación de la docencia. Fruto de este empeño, nació el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA), con la finalidad de prestar asesoramiento y apoyo a las universidades españolas en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento, en definitiva aunar los criterios para evaluar a sus docentes. El Programa «DOCENTIA» se configura a partir de las recomendaciones para la Garantía de Calidad en las Instituciones de Educación Superior, elaboradas por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), en su documento Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, con unos objetivos claros entre otros: proporcionar un modelo de evaluación que tenga reconocimiento internacional; favorecer el desarrollo profesional y personal del docente; potenciar los procesos de cambio a partir de los resultados para mejorar tanto las necesidades del profesorado como la gestión evaluativa. En el diseño del Programa, se han tenido en cuenta también los estándares establecidos por organizaciones internacionalmente reconocidas en materia de evaluación del personal, como «The Personnel Evaluation Standards», elaborados por el The Joint Committee of Standards for Educational Evaluation. En la actualidad, más del 90% de las universidades de España participan en este Programa.

En resumen, entre 2005 y 2007 se pone en marcha el proyecto piloto de evaluación de profesores **Modelo DOCENTIA**⁴⁷⁴, y fue desarrollado por la Universidad de Salamanca con los criterios establecidos por la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA).

El Modelo Docentia constaba:

- ⇒ Instancia de solicitud
- ⇒ Autoinforme del profesor
- ⇒ Informe del Decano / Directores
- ⇒ Encuestas a los alumnos

⁴⁷³ López González, J.L. y de Santiago, M. (2017). En prensa. La Docencia del Derecho Constitucional: Una perspectiva conceptualista y véase también la información disponible en: <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>.

⁴⁷⁴ Universidad de Salamanca (2008). Manual de procedimiento del programa Docentia. Disponible en <http://qualitas.usal.es/html/61.htm>.

- ⇒ Informe confidencial de resultados
- ⇒ Resolución de evaluación

La resolución de evaluación además de los datos personales del evaluado el informe decía así: *“La Comisión de Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la Universidad de Salamanca, según lo establecido en el “Proyecto Piloto. Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado. 2005-2007”, a partir de los resultados que se reflejan en su Informe de evaluación docente, emite una **Evaluación Negativa / Positiva / Excelente** de su actividad docente en el periodo señalado. Le recordamos que, de acuerdo con el objetivo de este Proyecto Piloto, esta resolución no tendrá ninguna consecuencia ni económica ni de ninguna otra índole para su Expediente como profesor de la Universidad de Salamanca”*⁴⁷⁵.

Es obvio que incluso los expertos en educación en Estados Unidos están de acuerdo que hay que revisar los sistemas de evaluación, especialmente el de la evaluación del profesorado así lo expresa la profesora de la Universidad de Stanford Linda Darling-Hammond (2012:2) *“los sistemas existentes no ayudan mucho a los profesores a mejorar o a distinguir claramente a los profesores exitosos de los que tienen dificultades. Las herramientas usadas no siempre reflejan los aspectos realmente importantes de una buena enseñanza”*

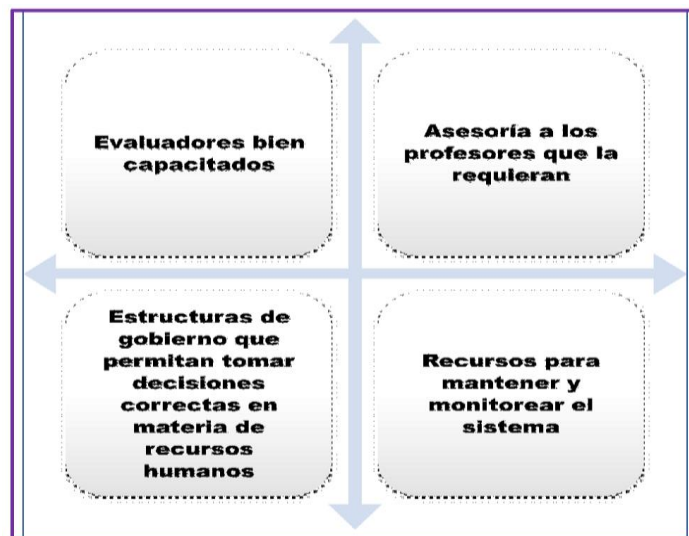


Figura: 7.10. Elaboración propia a partir de Darling-Hammond (2012). Elementos para una evaluación docente, eficaz justa y de alta calidad.

⁴⁷⁵ Puede consultarse el informe de resolución de la evaluación en: http://qualitas.usal.es/PDF/Resolucion_evaluacion.pdf.

Hay quien se pregunta si es necesario tener en cuenta la propuesta controvertida de J.A. Marina (2015) y evaluar a los profesores y ajustar a su salario a sus resultados, pagando más a los buenos, e incluso que en su evaluación se valore la opinión de las familias⁴⁷⁶. Aunque como advierte Santos Guerra (2016:17) en la actualidad hay un peligro en la evaluación del profesor universitario y como ejemplo expone la diferencia de evaluar la docencia y la investigación. Es decir, “[...] para tener un buen resultado en la evaluación de la docencia basta con haberla hecho. O peor, algunas veces ni siquiera hace falta hacer docencia. Cuando pasan cinco años, automáticamente se considera que se ha realizado bien la tarea y se produce una mejora del sueldo. Pero la evaluación de la investigación tiene otras exigencias. Se constituyen comisiones nacionales que utilizan cada año criterios más exigentes. Muchos profesores no alcanzan los mínimos exigidos. De este diferente criterio se deriva un castigo para la docencia. ¿Qué más da hacerla bien que hacerla mal? Lo que esa política de evaluación «aconseja» es dedicarse a lo que de verdad importa. Da igual cómo prepares las clases, cómo las impartas, cómo hagas la tutoría. El resultado es el mismo. Lo que tiene repercusiones en el sueldo y en la carrera docente es la estrategia de publicación”.

Ciertamente, la profesión docente cuando van mal las cosas es una de las más desacreditadas por los medios sobre todo, es por ello, que si se evalúa a los estudiantes, a sus maestros y profesores y, a los centros educativos. En ningún caso, se llevan a cabo ningún tipo de control a los sistemas y los procesos de evaluación, a las agencias y organismos que la realizan y los profesionales, es decir sus inspectores, a las administraciones, y tampoco a sus políticos. La buena docencia, necesita buenos profesores, y para eso se necesitan recursos y unos medios apropiados para ejercer la docencia, y también un sistema de evaluación eficaz y justa. “En la universidad la docencia importa mucho menos que lo que llaman investigación, el verdadero santo y seña de esa institución que nació –oh contradicción– para y por la docencia. Esa evaluación es llevada a cabo por una institución llamada ANECA, de rostro desconocido, integrada por profesores que actúan con antifaz. [...] Si atentamos contra un buen equilibrio entre carga docente y rendimiento en clase, corroeros de lleno los fundamentos de una buena docencia. Si sobrecargas las clases de alumnos, a veces con serios problemas de todo tipo, socavas de lleno los fundamentos de una buena docencia” Rupérez (2016)⁴⁷⁷.

Por lo expuesto anteriormente, planteamos las siguientes preguntas: ¿qué características tiene que tener un evaluador? ¿Cómo es elegido? ¿Quién evalúa a los evaluadores? ¿Se evalúan los resultados de sus evaluaciones? Para Tejedor y Jornet (2008:13) “el control de la evaluación se

⁴⁷⁶ Sobre estos temas se puede ampliar la información directamente en el Blog de J. Antonio Marina. Disponible en: <http://www.joseantoniomarina.net/proyecto/libroblancodocente/>. También en su publicación *Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela*. (ver bibliografía). Y los siguientes artículos del PAÍS: por un lado Evaluación docente, consultado en el País 3 de noviembre de 2015 en http://politica.elpais.com/politica/2015/11/03/actualidad/1446546546_355410.html y por otro el Rupérez, A. (22 de mayo de 2016). *Los docentes a examen*. El PAÍS. Consultado el 12 de diciembre de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2015/11/13/opinion/1447437229_340668.html.

⁴⁷⁷ Rupérez, A. (22 de mayo de 2016). *Los docentes a examen*. El PAÍS. Consultado el 12 de diciembre de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2015/11/13/opinion/1447437229_340668.html.

refiere a los agentes que tienen la facultad de poner en marcha la evaluación, así como a los responsables de realizarla”.

En este propósito, Santos Guerra (1988:155) indicaba que los evaluadores externos gozan de un punto de vista privilegiado en cuanto tienen: a) una distancia afectiva de la dinámica y del resultado. b) Unos criterios de independencia respecto al resultado. c) Unos puntos de referencia más amplios y complejos. d) Una mayor disponibilidad en el tiempo y la dedicación.

A modo de ejemplo, elegimos el Sistema de Evaluación de la Universidad Autónoma de Madrid⁴⁷⁸, reseñando que es prácticamente igual en todas las universidades españolas:

La evaluación es obligatoria para todos los docentes que impartan alguna asignatura o parte de ella, tanto en grado, como en postgrado. Se basa en dos instrumentos. a) Un cuestionario (tipo Likert) relleno por los estudiantes anónimamente que consta de dos partes. La primera, son preguntas cerradas, y la segunda para que el alumno opine abiertamente lo que proceda. b) y un informe de autoevaluación.

¿Qué se evalúa?

- La planificación y la organización
- Proceso de la docencia
- Medio de evaluación
- Aprendizaje
- Motivación
- Empatía con los estudiantes
- Valoración global

¿Cómo se trata la información y se le devuelve al docente y al alumno?

Los datos son confidenciales. El alumno a través de su expediente, puede acceder a consultarlos. Al profesor se le informará de los mismos, igualmente al rector, equipo decanal de su facultad, director del departamento. Los datos se comparan igualmente, con su departamento, la facultad y la universidad. Los resultados aunque fueran negativos, son solamente informativos, no sancionables.

Asimismo, compartimos el criterio formulado por Galán et al. (2014:156), que han aportado en su estudio datos concretos sobre la evaluación de profesorado en las universidades españolas cuando sugieren que se debe de reflexionar *“sobre el sentido de contar con 10 agencias autonómicas que acreditan para las mismas figuras contractuales con sistemas de evaluación diferentes y cuyas evaluaciones no son reconocidas fuera del ámbito autonómico. De las más de 154.000 evaluaciones realizadas por todas las agencias españolas entre 2002 y 2012, 78.291*

⁴⁷⁸ La elección de dicha universidad, ha sido fruto, de los años de experiencia durante más de cinco años, pasando las encuestas en las aulas de diferentes materias y facultades. Las conclusiones y experiencias llevadas a cabo, se trasladarán en una publicación posterior.

(el 51%) fueron realizadas por la ANECA (2012)⁴⁷⁹. Aunque no consta el dato, muchos candidatos han solicitado ser evaluados por su agencia autonómica y por la ANECA, duplicando los costes y los recursos humanos y materiales necesarios para realizar las evaluaciones”.

Efectivamente, no son pocas las voces que muestran la preocupación de la comunidad científica en relación con los requisitos y procedimientos de acceso a la docencia universitaria⁴⁸⁰. Es por ello, necesario profundizar en como revalorizar de una manera ponderada por un lado la actividad docente y por otro la actividad investigadora y por ende, replantearse construir un modelo de evaluación diferente del actual que obviamente no funciona para la mayoría de los docentes, que sea además de más eficaz que evite minusvalorar la actividad docente.

7.4. Propuestas de los partidos políticos en materia de educación. Sus programas

“Los responsables políticos se han dado cuenta de que la evaluación es una forma de tener rápidamente «la sartén por el mango», de manera que el resto del sistema tenga que seguirlos. La evidencia es que las escuelas y los docentes están trabajando mucho, aunque no siempre considerarán productivo este trabajo, sobre todo si se canaliza hacia una mayor burocracia”
Stobart (2010:143).

Inequívocamente el mundo actual gira en torno a los políticos, y a sus políticas incluidas las educativas. Los resultados electorales⁴⁸¹ de algunos países influyentes como el triunfo de Donald Trump en Estados Unidos, o por ejemplo el referéndum del «Brexit» apoyado por los británicos para abandonar la Unión Europea, estos cambios han propiciado que muchos se pregunten, cómo puede afectar a la movilidad de estudiantes y profesorado (programas Erasmus⁴⁸², becas, intercambios internacionales, etc.). Es por tanto urgente y necesario que los políticos, trabajen para llegar a los acuerdos que sean precisos para no retroceder en los derechos consolidados en el siglo XX. Aunque la ilusión del político como señala Gordon Stobart (2010:142) es *“una política que consiga que los funcionarios públicos trabajen más. Los supuestos implícitos son: mucho dinero, pocas mejoras y mucha relajación en el sistema”*. En España, *“hasta ahora, la estrategia de la imposición solo ha conducido a vaivenes legislativos que han agotado a la comunidad educativa, han enconado el debate y han acabado conduciendo a situaciones tan insólitas como la actual, en la que hay una ley aprobada, la*

⁴⁷⁹ ANECA. (2012). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Se puede consultar en: <http://www.aneca.es/>.

⁴⁸⁰ Véase al respecto: La endogamia universitaria; por José Luis Díez Ripollés, catedrático de Derecho Penal, cuando expone, por ejemplo, que: [...] *“Con aparentes buenos propósitos, ministerio y universidades están estructurando un sistema de reclutamiento del profesorado claramente clientelar. Este fenómeno, ya antiguo, se ha acelerado tras la aprobación en 2015 de una modificación de la ley de universidades, y la proliferación en las universidades de los denominados procesos de promoción interna de sus profesores a funcionarios. Nada que objetar al fomento de la carrera académica de quienes están comprometidos con su profesión. Salvo que eso suponga excluir de la concurrencia a candidatos ajenos a esa universidad con mayores méritos o capacidad. Y esto último es lo que promueve la regulación universitaria”*. Díez Ripollés, J.L. (25 de enero de 2017). *La Endogamia universitaria*. EL PAÍS. Consultado el 27 de enero de 2017. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2017/01/18/opinion/1484761381_912132.html.

⁴⁸¹ *“El gran adversario de la socialdemocracia no es quien la modula según las circunstancias históricas (no hay unas tablas de la ley socialdemócratas, como las hay contra las leyes entre los populismos) sino el abandono de la educación que, junto con la justicia partidista, anulan a los ciudadanos que mejor podrían desarrollarla”* Savater (2017).

⁴⁸² Puede consultarse un interesante artículo de J. C. de Bartolomé Cenzano (2014b). (Ver bibliografía).

LOMCE, que no puede aplicarse por falta de apoyo institucional y político. Se da la paradoja de que la norma, concebida para uniformizar el sistema, ni siquiera es capaz de garantizar que todos los alumnos tengan el mismo tipo de evaluación. Con lo que ocurre este comienzo de curso, hemos tocado fondo. Nunca más debe repetirse” (El País, 2016)⁴⁸³. Con el argumento que la esperanza dicen que es lo último que se pierde, parece que uno de los puntos más controvertidos de la LOMCE, «las reválidas», y ocupando la presidencia en Funciones Mariano Rajoy, anunció antes de su investidura el 26 de octubre de 2016, dejarlas sin efecto, para un día después ratificarse en su discurso de investidura *«Las reválidas no tendrán efectos académicos hasta que no se llegue al pacto nacional por la educación que propuse ayer»* Es decir, solamente se hará la prueba equivalente a la selectividad actual, después del bachillerato para el acceso a la universidad, y las otras pruebas como por ejemplo, la de final de la ESO, serán unas evaluaciones diagnósticas, a la espera de la nueva normativa, las movilizaciones y el caos político que vive el país. Y en efecto, a la espera que entre en vigor, se dejan sin efecto las reválidas se retorna a una prueba similar a la selectividad y se está negociando las pruebas de evaluación externas en educación primaria. Ahora, ya en 2017 como Presidente, Mariano Rajoy sigue negociando los apartados más polémicos de una Ley, que no gusta a los protagonistas del Sistema Educativo.

En efecto, en el contexto actual en el que se encuentra nuestro País, con un Gobierno sin mayorías absolutas, y sin saber al día de la fecha, si la última ley educativa en vigor (LOMCE) será definitivamente implantada en todas las Comunidades Autónomas, o derogada total o parcialmente, y a la espera, si el nuevo Gobierno y la oposición convierten en ventaja el ponerse de acuerdo con una Ley Educativa consensuada, parece interesante indagar lo que ofrecen en sus programas electorales los partidos políticos los del bipartidismo y los emergentes y las opiniones de algunos expertos políticos y en educación.

En ocasiones, parece que lo que se escribió hace casi cuatro décadas, sirva para reflexionar en el momento actual como lo que exponía de la Orden (1981:140): *“el fermento perceptible en la educación española se explica en gran parte por los profundos cambios en nuestra sociedad. Pero sólo un análisis superficial y miope podría atribuir a la transición política el profundo proceso de transformación de la escuela. La transición política ha contribuido ciertamente a poner de manifiesto la necesidad de orientar la marcha de la escuela hacia unas metas que antes aparecían más difuminadas y ha supuesto también un impulso importante al movimiento de adaptación escuela-sociedad. La escuela española está en transición desde antes de producirse los cambios políticos hacia la democracia y seguirá evolucionando cuando las formas políticas alcancen un relativo grado de estabilidad”*.

Además, es interesante tomar en consideración la advertencia de R. Moreno Castillo (2016)⁴⁸⁴ *“todavía se está a tiempo de arreglar el estropicio, pero el tiempo apremia porque cada día que*

⁴⁸³ Editorial. (6 septiembre de 2016). *Compromiso Educativo*. EL PAÍS. Consultado el 6 de septiembre de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/09/05/opinion/1473099710_163875.html.

⁴⁸⁴ Moreno Castillo, R. (29 de mayo de 2016). *Solo el saber nos hace críticos*: EL PAÍS. Consultado el 3 de junio de 2016. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464260822_419805.html.

pasa la situación se hace más difícil de revertir. Si el resultado de las próximas elecciones es parecido al de las anteriores y los políticos optan por una alianza de los partidos constitucionalistas frente a los antisistema, sería una gran ocasión para llegar a un pacto educativo. ¿Tendrán los políticos la altura de miras necesaria como para reconocer sus errores, aparcarse sus diferencias y ponerse de una vez a arreglar un problema que, si no se resuelve ya, va a tener consecuencias gravísimas para España?” En este punto, recordamos las palabras del Profesor J. L. López González (2006:233) *“el sistema constitucional español se encuentra fundamentalmente integrado, en lo que a la participación política se refiere, por los esquemas de la democracia representativa que se articula sobre la base de la función de instrumento de la expresión del pluralismo que la Constitución asigna a los partidos políticos”*.

Ante esta situación insólita en nuestro país, tendremos en cuenta las propuestas para el 20 de diciembre de 2015, ya que, en esencia no han cambiado sus programas para las elecciones del 26 de junio de 2016 y no parece que cambien en las próximas elecciones previstas, por lo tanto basándonos en los mismos⁴⁸⁵ que literalmente reseñamos a continuación, algunos puntos por un lado según los partidos más votados en las elecciones de 2015, Partido Popular⁴⁸⁶; PSOE⁴⁸⁷; Podemos⁴⁸⁸; Ciudadanos⁴⁸⁹; Izquierda Unida⁴⁹⁰ y UPyD⁴⁹¹. Y por el otro, presentamos unos cuadros comparativos. Y como planteaba Pérez Rubalcaba (2016)⁴⁹² *“la campaña electoral debería servir para discutir sobre el deseable y deseado pacto educativo: de sus contenidos y de sus dificultades”*.

Entre otras propuestas, y a modo de ejemplo, el Partido Popular (PP), propone una evaluación docente obligatoria y periódica, una vez que el docente está incorporado a las aulas. Un tema controvertido es su propuesta de tener en cuenta el rendimiento de sus alumnos y los resultados del centro donde imparte la docencia, así como la de sus pares. También incorpora a su programa las propuestas del Libro Blanco de J.A. Marina⁴⁹³ que propone un sistema lo más parecido al MIR en medicina. Es decir una preparación de siete años de carrera para convertirse en maestro y una evaluación sistemática que repercuta en el salario. También en su propuesta incluye que directamente los profesores mejor preparados sean los que ejerzan en las clases y centros más conflictivos⁴⁹⁴.

⁴⁸⁵ Véanse las resumidas por: Álvarez, P. (17 de diciembre de 2015). Los partidos incluyen el futuro de los profesores en sus planes electorales. EL PAÍS. Consultado el 16 de diciembre de 2015. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2015/12/16/actualidad/1450285109_500094.html.

⁴⁸⁶ Disponible en: <http://www.pp.es/actualidad-video/programa-electoral-20d-espana-que-queremos>.

⁴⁸⁷ Disponible en: http://www.psoe.es/media-content/2015/11/PSOE_Programa_Electoral_2015.pdf.

⁴⁸⁸ Disponible en: <https://lasonrisadeunpais.es/wp-content/plugins/programa/data/programa-es.pdf>.

⁴⁸⁹ Disponible en: https://www.ciudadanos-cs.org/var/public/sections/page-programa-electoral-20d/programa-electoral.pdf?__v=155_0.

⁴⁹⁰ Disponible en: <http://www.izquierda-unida.es/sites/default/files/doc/Programa%20Educacion%202015.pdf>.

⁴⁹¹ <http://www.upyd.es/Todos-los-programas-electorales/Programa-Electoral-UPyD-Elecciones-Generales-2015>.

⁴⁹² Pérez Rubalcaba, A. (11 de mayo de 2016). Hablemos, por ejemplo, de educación. EL PAÍS. Consultado el 13 de mayo de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/05/06/opinion/1462542677_527700.html.

⁴⁹³ Ante la controversia, visitar la página del propio autor y leer todos los argumentos de los diferentes maestros y profesores. Disponible en: [http://www.joseantoniomarina.net/proyecto/libroblancodocente/2064-2/](http://www.joseantoniomarina.net/proyecto/libroblancodocente/2064-2/http://www.joseantoniomarina.net/proyecto/libroblancodocente/2064-2/)

⁴⁹⁴ Un resumen se puede consultar en: P. Álvarez (7 de diciembre de 2015). Marina quiere convertir a los profesores en una «profesión de élite». EL PAÍS. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2015/12/04/actualidad/1449260808_843313.html.

El Partido Socialista (PSOE)⁴⁹⁵, basándose en el estatuto docente de 2007 que nunca se llegó a aplicar, ha propuesto en un documento titulado «hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente para el siglo XXI» el documento consta de 64 páginas y sobresale lo siguiente: la evaluación propuesta por el PSOE, debe ser voluntaria para estimular la carrera profesional de docente. Propone tres etapas, que pasarían de novel a experto. Y sus evaluadores serían los propios docentes universitarios, inspectores relacionados con la educación, además de la administración. También propone que se suba la nota de acceso a la universidad para los estudios de magisterio. Y reforzar la formación del profesorado. Además, en el estatuto docente de 2007, el PSOE, recogía entre los criterios de evaluación docente el rendimiento de los alumnos.

Podemos en su programa de 20 de diciembre de 2015, no detalla mucho sobre la evaluación docente, ni quien la llevará a cabo. Expone que se evaluará de conocimientos de determinadas materias, se necesitará una formación en pedagogía.

El programa de Ciudadanos elecciones 20 de diciembre de 2015 (C's) en su parte III «Un pacto nacional por la Educación»⁴⁹⁶ y propone, entre otras ideas: gratuidad de la enseñanza, que se compartan los libros de textos, independencia de los centros, modelo plurilingüe en la Escuela pública (español-inglés-lengua autonómica). Un MIR docente: concursos de provision de y formación del profesorado y Reforma Universitaria. Además indica que *“el sistema es excesivamente garantista con determinados docentes a los que resulta imposible cesar. Se puede cuestionar la funcionarización, pero sobre todo se debe poder revocar al docente en su puesto si es extremadamente ineficaz o en el ejercicio de su profesión crea alarma social”*⁴⁹⁷.

Izquierda Unida (2015)⁴⁹⁸ sugiere con respecto al profesorado lo siguiente: cuerpo único de profesorado a partir de una formación inicial con rango de postgrado. Formación inicial y permanente del profesorado de todos los niveles que combine teoría y práctica, para garantizar su óptima capacitación docente y disciplinar en la etapa y especialidad correspondiente. Estatuto docente, Estabilidad de las plantillas y reconocimiento de la experiencia del personal interino en las bolsas de trabajo. Las plazas interinas se reducirán al mínimo necesario (8%) para asegurar la funcionalidad del sistema.

UPyD (2015)⁴⁹⁹ propone al profesorado como clave de la mejora: reconocer a los profesores como los verdaderos expertos en materia educativa. Ese debe ser el punto de partida. Deben formar parte de la mesa de negociación del Pacto de Estado. MIR para profesores. Ofrecer a los mejores estudiantes de magisterio el ejercicio remunerado de la enseñanza durante un periodo de uno o dos cursos, en centros de enseñanza reales y bajo la dirección y supervisión de

⁴⁹⁵ Se puede consultar en: http://www.psoe.es/media-content/2015/11/PSOE_Programa_Electoral_2015.pdf.

⁴⁹⁶ https://www.ciudadanos-cs.org/var/public/sections/page-programa-electoral-20d/programa-electoral.pdf?_v=155_0.

⁴⁹⁷ Programa de Ciudadanos para las elecciones del 20 de diciembre de 2015. Consultado el 12 de diciembre de 2015 en: <https://www.ciudadanos-cs.org/nuestras-ideas>.

⁴⁹⁸ PROGRAMA-SÍNTESIS EDUCACIÓN IU 2015. Educación Pública de tod@s y para tod@s. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.izquierda-unida.es/sites/default/files/doc/Resumen%20Programa%20educacion%202015.pdf>.

⁴⁹⁹ Punto 6 del programa. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: http://www.upyd.es/Todos-los-programas-electorales/Programa-Electoral-UPyD-Elecciones-Generales-2015#upyd_6. Se pueden consultar especialmente las páginas del programa desde la 37 a la 46.

profesores con experiencia y competencia acreditadas. Estas prácticas serán complementadas con la formación teórica adecuada. Movilidad del profesorado en toda España en igualdad de condiciones y oportunidades. La movilidad del profesorado enriquece la realidad de su alumnado, especialmente en los territorios en los que la educación lleva décadas en manos de ideologías nacionalistas que obstaculizan la llegada de profesores de otras comunidades autónomas.

Es interesante detenerse en la siguiente tabla comparativa relacionada con el ámbito educativo propuestas en ninguna de las medidas relevantes coinciden los cuatro representantes, o no hacen referencia (Sánchez Galán, 2015)⁵⁰⁰.

ELECCIONES GENERALES 2015					
MEDIDAS DE ÁMBITO EDUCATIVO	PP	PSOE	U UNIDAD VOTAR ES	C's CONVENCIONES	PODAMOS
Ampliación de presupuesto para el sistema educativo (en % de PIB)	✗	5% 2023	7% 2017	✗	4,9% 2020
Derogación de la Lomce y elaboración de una nueva ley	✗	✓	✓	✗	✓
Mantenimiento de las pruebas externas de evaluación	✓	✗	✗	✓	✓ ₁
Creación de un proyecto específico para el aprendizaje de idiomas	✓	✓	✗	✓	✓
Aumento de autonomía pedagógica y organizativa de los centros educativos	✗	✗	✓	✓	✗
Apoyo y refuerzo de la etapa educativa de 0 a 6 años	✗	✗	✓	✗	✓
Recuperación y ampliación de los planes de compensación educativa y atención a la diversidad	✗	✗	✓	✗ ₁	✓
Medidas para garantizar la gratuidad real de la Educación	✗	✓ ₂	✓ ₃	✓ ₄	✓ ₂
Implantación de una banda ancha de 100Mbps en todos los centros	✓	✗	✗	✗	✗
Disminución de ratio por aula	✗	✓	✓	✗	✓
Refuerzo de la participación de la comunidad educativa y dotación de más competencias para los Consejos Escolares	✗	✓	✓	✗	✓
Mantenimiento de la enseñanza de la religión en horario lectivo	✓	✗ ₁	✗	✓	✗
Mantenimiento de los conciertos educativos	✓	✓	✗	✓	✓
Introducción de nuevos perfiles profesionales en la Escuela	✗	✗	✗	✓	✗
Elaboración del Estatuto Docente o regulación normativa de las condiciones de trabajo de maestros y profesores	✓	✓	✗	✓	✗
Establecimiento de un sistema de promoción profesional para la carrera docente	✓	✗ ₁	✗	✗ ₁	✗ ₁
Modificación del acceso a la función pública docente	✗	✓ ₅	✓	✓ ₅	✓

1: redacción ambigua, poco clara o insuficiente.
 2: gratuidad de libros de texto.
 3: gratuidad de libros de texto y comedor escolar.
 4: los centros educativos comprarán los libros para que sean usados por los alumnos en sistema de préstamo.
 5: establecimiento de un proceso de selección de docentes similar al MIR sanitario.

Figura: 7.11. Fuente: Sánchez Galán (2015). Comparación programas electorales.

⁵⁰⁰ Sánchez Galán, N. (6 de diciembre de 2015). Educación a las urnas: Elecciones 20D. [Mensaje en un Blog]. Consultado el 18 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://educacion20d.wordpress.com/2015/12/06/programas-educativos-para-el-20d/>.

Propuestas Partidos Políticos [Elaboración propia a partir de los Programas Electorales y Álvarez (2015)]			
PARTIDO POLÍTICO	FORMACIÓN	EVALUACIÓN	CARRERA PROFESIONAL
	POPULAR	Siete años de formación (cuatro en la carrera seguidos de una prueba de selección, uno de máster y dos de prácticas con un tutor y un sueldo por determinar). Después de ese periodo hay que hacer unas oposiciones si se quiere ser funcionario	Obligatoria, periódica y sistemática cuando el docente ya está trabajando. Se tendrá en cuenta el progreso educativo de los alumnos, los resultados del centro, la opinión de los estudiantes o la evaluación por parte del resto de docentes (claustró), entre otros aspectos
SOCIALISTA	Prevé siete años de formación (cuatro en la carrera, uno de máster y dos de prácticas remuneradas). Establece una prueba selectiva tras el máster. Después de este periodo hay que hacer unas oposiciones para ser funcionario docente. Propone MR docente	Evaluaciones voluntarias y realizadas con profesores universitarios e inspectores formados para ello. El documento no aclara qué evaluarán	Propone distintos niveles de ascenso en la carrera docente: de novel a experto, sin especificar el número
PODEMOS	Propone un nuevo sistema de acceso para los funcionarios con criterios de objetividad y transparencia, un amplio periodo de prácticas (sin duración especificada) y que se tengan en cuenta tanto méritos profesionales como académicos	Medirán conocimientos específicos de área o materia, la capacitación pedagógica y las habilidades profesionales. No detalla quién se hará cargo de esa evaluación ni si tendrá consecuencias	El desarrollo profesional a lo largo de toda la docencia, centrada en formación en igualdad de género y coeducación, acoso escolar, multiculturalidad y respeto al medio ambiente. Prometen plantillas más estables en los centros
CIUDADANOS	Prevé modificar la formación sin especificar los años. El programa recoge que hacen falta más prácticas para los futuros docentes, sin fijar duración. Hablar y escribir inglés de manera fluida debería ser requisito indispensable para poder dar clase. Propone MR docente	Será periódica y transparente y con la participación de los alumnos. Servirá para premiar a quienes lo hagan mejor. Proponen que los inspectores educativos evalúen	Los profesionales deben ver recompensados los resultados conseguidos por sus alumnos tanto para lograr su acreditación profesional como para su progresión profesional posterior. No establece niveles
IZQUIERDA UNIDA y UNIDAD POPULAR	Incluye prácticas renumeradas con tutores (no especifica años). Oposición pública que no versará sobre un temario que obligue a demostrar conocimientos teóricos ya adquiridos en la carrera	Tendrá en cuenta la diversidad de los centros y el origen sociocultural del alumnado. Promoción profesional voluntaria, retribuida y homologable en todo el Estado	Proponen formación permanente de calidad y gratuita a todo el personal docente durante la jornada laboral. Incluye periodos sabáticos de formación para los que hagan actividades de innovación, investigadoras y participación en redes de profesorado
UPyD	Que el profesor sea la clave de la mejora. Propone un MIR para tener los mejores docentes consistentes en ofrecer a los buenos estudiantes, un ejercicio renumerado durante un curso o dos en centros educativos bajo la supervisión de un profesor experto y competencias acreditadas. Y teoría adecuada	Evaluaciones de calidad de la enseñanza basada preferentemente en sus resultados, incentivando la realización por los titulados de pruebas homologadas externas	Movilidad del profesorado en toda España en igualdad de condiciones y oportunidades. La movilidad del profesorado enriquece la realidad de su alumnado, especialmente en los territorios en los que la educación lleva décadas en manos de ideologías nacionalistas que obstaculizan la llegada de profesores de otras comunidades

Figura: 7.12. Elaboración propia. Propuestas educativas a partir de los programas electorales y de Álvarez (2015). Propuestas educativas de los partidos políticos.

Ciertamente: *“difícilmente podemos aspirar a mejorar la calidad si el escenario de futuro es el de unos recursos menguantes. La crisis ha comportado una merma de 23.000 profesores en todo el sistema, un mayor índice de interinidad y el aumento del número de alumnos por clase. Esta situación es insostenible. La primera condición para mejorar la calidad de la enseñanza es la suficiencia financiera. Por buenas y acertadas que fueran las medidas organizativas y pedagógicas que pudieran acordarse, el éxito de cualquier reforma dependerá en primer lugar de una financiación adecuada y sostenida en el tiempo”* (EL PAÍS)⁵⁰¹.

Siempre que hay un cambio significativo social se echa de mano de la evaluación y se «culpabiliza» de un modo u otro a los sistemas educativos y por ende a los maestros y profesores. Que un estudiante de cualquier etapa, para superar sus conocimientos durante el curso si quiere pasar al siguiente o conseguir una titulación tiene que enfrentarse a la evaluación, y examinarse, es algo que va relacionado y es ineludible para el alumno. De ese mismo modo debería percibirse la evaluación docente, de forma intrínseca, sin temor a los cambios, y con alternativas posibles, para las diferentes formas de evaluar la docencia y la investigación. En España hay dos modelos enfrentados según J. A. Marina (2016) uno progresista y otro conservador. Es por ello, que todos los pactos anteriores fracasaron al no reconocerse como en todo sistema democrático los derechos legítimos entran en colisión, solamente podrán progresar los pactos educativos desmontando los motivos de enfrentamientos ideológicos «el talento político debe superar las ideologías», es decir haciéndoles compatibles y solidarios.

MODELOS EDUCATIVOS ENFRENTADOS	
CONSERVADOR	PROGRESISTA
Calidad	Equidad
Diferenciado	Inclusivo Comprensivo
Derechos de familia	Competencias educativas del Estado
Derecho a elegir de los padres la educación de sus hijos	Idea laica de la escuela
Gestión social	Gestión estatal
Currículo nacional	Currículo por competencias de las Comunidades Autónomas
Autonomía de los centros	Control de la Administración
Profesionalización de la dirección	Participación democrática en la gestión de los centros educativos

Tabla: 7.8. Fuente: Elaboración propia a partir de Marina (2016)⁵⁰². Modelos educativos enfrentados. Conservador vs Progresista.

⁵⁰¹ Editorial el PAÍS (17 de septiembre de 2016). Invertir en Educación. EL PAÍS. Consultado el 17 de septiembre de 2016. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2016/09/16/opinion/1474051880_125940.html.

⁵⁰² Marina, J.A. (29 de noviembre de 2016). *Progresistas contra conservadores. Educación e ideología: ¿puede haber la primera sin la segunda?* EL CONFIDENCIAL. Consultado el 30 de noviembre de 2016. Disponible en: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-11-29/educacion-ideologia-puede-haber-primera-sin-segunda_1296570/.

La mayoría de las conclusiones en los informes internacionales no acosenjan la bajada de salarios a sus maestros y profesores, por sus impactos negativos a corto y largo plazo que repercutiría en los sistemas educativos y que en su literalidad entre otros estarían los siguientes según los datos de la OCDE, 2013 en su informe Education Indicators in Focus:

IMPACTOS NEGATIVOS DE LA REDUCCIÓN SALARIAL
La reducción de los salarios de los profesores podría desincentivar a los estudiantes con mayor rendimiento a ingresar en la profesión o carrera docente, siendo un refugio menos atractivo que otras ocupaciones en momentos de inestabilidad laboral.
Para los países resultará más difícil mantener la calidad del aprendizaje. En PISA 2012 se observó que los países con mejor rendimiento tienden a pagar mayores salarios docentes.
Pagar menos a los profesores puede no ser una vía óptima para mejorar la relación calidad-precio en educación.
Los desafíos se centran entonces en mantener o mejorar la calidad del aprendizaje con menores recursos, tornando así la inversión más eficiente. En este sentido, los fondos asignados a la formación docente (tanto inicial como continua) pueden ser beneficiosos para mejorar el rendimiento de los sistemas educativos.
La formación docente constituye una pieza clave para equiparar la profesión docente con las habilidades y competencias requeridas en una economía basada en el conocimiento

Tabla: 7.9. Elaboración propia a partir de los datos del informe Education Indicators in Focus, N°18 (MEC, 2014:61)⁵⁰³. Impactos negativos de la reducción salarial.

Para que todas estas evaluaciones funcionen, hay que seleccionar y elaborar los instrumentos y tareas acordes a cada contexto y su realidad (por ejemplo: portafolio, observación por pares, trabajos de los alumnos, encuestas, entrevistas, elaboración de proyectos exámenes, etc.)⁵⁰⁴, sus correspondientes análisis y que anteriormente han sido analizados.

De igual formar a los evaluadores. La buena educación inequívocamente no será posible sin el factor humano, que está en el interior de los centros y dentro de cada una de las clases, con sus magníficos directores, profesores y maestros que están dispuestos a transformar sus escuelas y centros y no cabe duda como expone Bolívar et al. (2013:20) que *“la capacidad de un centro escolar para mejorar depende, de forma significativa, de líderes que contribuyan activamente a*

⁵⁰³ Ministerio de Educación de Cultura y Deporte. (2014). Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2014. Informe español. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Consultado el 26 de noviembre de 2015 en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>.

⁵⁰⁴ Uno de los instrumentos versionados para evaluar la autoeficacia docente y utilizado es el de la Teachers' Sense of Efficacy Scale de Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.

dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor”.

Efectivamente, de entrada, asumimos que *“se espera que los docentes de todas las clases sean profesionales con suficientes conocimientos y destrezas, dispuestos a responsabilizarse de elevar los niveles de rendimiento de todos los alumnos de manera que estimulen su interés por aprender. Se espera, también, que promuevan las relaciones entre la escuela y los padres, aborden cuestiones de cultura y lengua, problemas ambientales y cuestiones sociales, cívicas y morales, problemas de equidad, justicia social y democracia participativa y el aprendizaje durante toda la vida”* Day (2007:29).

No debe consolarnos que sea un «mal endémico», que los diferentes gobiernos, no se pongan de acuerdo en un pacto educativo, en garantizar unos recursos humanos, materiales y de formación. Que se recorte en educación, hay que seguir en la batalla y aunque en general todos los gobiernos coinciden con lo expresado por uno de los hombres más influyentes y filántropo del siglo XXI, Bill Gates, al asegurar que: *“mejorar la educación es fundamental para la economía, para crear oportunidades equitativas, pero ciertos temas llevan mucho tiempo. Si se precisan dos, o tres o cuatro años para encontrar un mejor camino, los estudiantes que lo experimenten podrán conseguir mejores trabajos. Y si hacemos cuentas tomaría por lo menos una década, antes de ver un beneficio sustancial con las reformas que se hagan ahora. Y por eso es tan fácil dejar de invertir”* (Gates, 2011).

Muchísimos maestros y profesores en el mundo (especialmente en lugares sin recursos) son héroes anónimos en cada uno de sus aulas, ellos las humanizan, hacen que florezcan las sonrisas donde no brota ni el trigo y calman su sed de aprender cada día, con su buen hacer y su buen estar. Son transformadores de la sociedad, por ello es tan relevante en esta sociedad una buena docencia e invertir en un buen profesorado, resulta imprescindible. La evaluación de maestros y profesores, igualmente que la evaluación de los estudiantes, debe ser periódica, teniendo cada vez en cuenta los resultados. Debe ser clara «poner negro sobre blanco» un compromiso, y estable, con consenso etc.; que permita construir un sistema educativo de calidad y con equidad; debe ser una herramienta al servicio de la mejora, y un impulso para una enseñanza eficaz y eficacia docente. Pero para ello, se debe cambiar no solamente la cultura evaluativa, igualmente, la cultura del centro, del aula, de los docentes.

Por todo lo anterior, y desde una mirada crítica a los sistemas de evaluación del profesorado, el modelo ANECA⁵⁰⁵ que es el sistema actual de evaluación y acreditación, afirmamos que no funciona para la mayoría de los profesores, que cumplen pormenorizadamente las exigencias derivadas de la aplicación de los planes de estudio españoles, a las exigencias del denominado «Proceso Bolonia». Tales exigencias, tienen que ver con la evaluación continua y el carácter personalizado de la docencia. En Facultades como, por ejemplo, Matemáticas, con un reducido

⁵⁰⁵ Para obtener una evaluación positiva, en la obtención de tramos de investigación, se exige que algunas de esas publicaciones sean en revistas con índice de impacto SJR o JCR, Scopus, etc.

nivel de carga docente si lo comparamos con otros centros Universitarios como Derecho, se parte de una posición de ventaja más que significativa. Incluso dentro de la Facultad de Derecho el nivel de actividad docente varía de modo muy significativo en función del área de Derecho de que se trate.

Tampoco ha funcionado demasiado bien la imprescindible imparcialidad e independencia de este tipo de organizaciones. Hay dos situaciones posibles, ambas no precisamente ideales: ser valorado por un investigador ajeno al área de conocimiento e incluso a la propia titulación o bien, como opción no menos inquietante, que el trabajo científico presentado sea enjuiciado por un investigador ajeno a la titulación del candidato.

Merece la pena insistir en que lo que se premia realmente es la publicación, y no en cualquier revista. Para que un trabajo científico sea valorado ha de publicarse en revistas con índice de impacto y en demasiadas ocasiones, se van rotando los trabajos de los mismos.

A partir de todo lo anterior, surgen algunas dudas, la primera, consiste en averiguar si resulta posible que profesores que tienen responsabilidad docente en varias asignaturas (grado, máster, seminarios), dirigen Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster, Tesis Doctorales, son coordinadores de algún programa, dictan conferencias e imparten seminarios en nuestro país y en el extranjero, y publican, personalmente o en régimen de colaboración un número importante de publicaciones anuales, estén en condiciones de ofrecer una docencia de calidad. Este supuesto se produce con bastante frecuencia en la realidad. Desde luego, estos casos son difícilmente compatibles con la vida personal del profesor y, si se nos apura, con su propia salud.

La segunda duda, que podría formularse del modo siguiente: ¿es justo que profesores que dedican más tiempo a la docencia activa, prepararse e impartir las clases, están en las horas de sus tutorías, reuniones, seminarios, etc. y sin tiempo para dedicarse a la investigación, tengan que ser excluidos de un sistema de reconocimiento de su buen hacer en la enseñanza? Ha de aclararse, que no se trata aquí de docentes abandonados a la «Ley del mínimo esfuerzo» sino que nos referimos a profesores comprometidos con todos y cada uno de sus alumnos, que vive la enseñanza de forma eficaz y eficiente, y que asumen más horas lectivas de las que les corresponden. En realidad, sin prejuzgar a los reconocimientos y valía de cada uno de estos investigadores, solamente hay que consultar «DIALNET»⁵⁰⁶ y navegar en el entorno de esta valiosísima herramienta, para comprobar en su base de datos, que los profesores que más publican, son aquellos, que a su vez dirigen más tesis, por ejemplo. Otro factor interesante, se cifra en que los doctorandos se implican de manera activa en los proyectos de su director y le siguen como un referente de liderazgo académico. Ciertamente, investigar y liderar grupos de investigación es un valor añadido a la enseñanza, pero eso conlleva que todos y cada uno de los profesores dispongan del tiempo necesario y los medios para dedicar parte de su jornada laboral a ello. En el propio concepto de lo que debe ser un profesor universitario debe figurar inexcusablemente la labor de investigación y su materialización en publicaciones. Ahora bien,

⁵⁰⁶ Esta base de datos se puede consultar en: <https://dialnet.unirioja.es/>.

¿cómo puede ordenarse este enorme catálogo de tareas surgido del binomio docencia-investigación? Quizá es hora de plantearse sistemas de evaluación docente de distinta configuración, que tomen en consideración los diferentes perfiles del profesorado. Un sistema de acreditación y de reconocimiento de méritos, capaz de diferenciar pero sin desconocer el principio de igualdad de trato a los profesores que se esfuerzan en el trabajo académico orientado a los alumnos, que están disponibles para todos y cada uno de ellos, que viven la enseñanza con pasión, que les gusta enseñar, y también ambicionan dedicarse a la investigación, pero su agenda diaria no se lo permite, porque además, son los primeros dispuestos a ayudar en las tareas comunes del área de conocimiento⁵⁰⁷. En definitiva, y como ha puesto de manifiesto en la mitad del siglo XX el profesor P. Laín, (1968:24) y acertó de pleno al señalar: *“es verdad: buenos, malos o medianos, alguna parte tenemos los profesores universitarios en la deficiencia estructural y funcional de la Universidad. Es muy probable que en lo tocante a nuestra propia casa nos hayamos contagiado con exceso del inmovilismo que afecta a casi todas las estructuras y funciones del país. Como los norteamericanos suelen decir, vivimos en un «changing 24 world», en un mundo especialmente cambiante (el mundo siempre cambia, pero en ciertas épocas más que en otras), y es muy probable que, salvo excepciones, hayamos pensado poco en la necesidad de edificar una Universidad adecuada a las exigencias de ese cambio”*.

⁵⁰⁷ A este respecto son interesantes algunas de las siguientes publicaciones, por un lado el de Héctor G. Barnés (2016). *“Todo el mundo se mata por publicar en las mismas revistas porque tienen prestigio, aunque luego las investigaciones sean malas. [...] ¿Si usted no publica lo que yo le mando por qué me pide que revise para su revista? ¿Entonces confía en mí o no?”* Barnés, H.G. (3 de diciembre de 2016). El investigador español que ha sacado a la luz «la mafia de las editoriales académicas» EL CONFIDENCIAL. Consultado el 3 de diciembre de 2016. Disponible en http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-12-03/investigador-espanol-mafia-editoriales-academicas_1298819/: Y por otro el publicado por Esteban Hernández (2015). *“Las revistas de gran impacto te piden un modelo matemático que garantice la credibilidad de lo que estás diciendo, y si no lo tienes, te reducen al nivel de un tertuliano. [...] Cada vez sabemos más sobre más lugares y más cosas, pero contamos con menos análisis generales. Tenemos un déficit de teoría claro. [...] La gente tiende a centrarse sólo en los aspectos de su trabajo o de su rendimiento que son evaluados, y deja de lado los demás. [...] A las comisiones de evaluación de la calidad científica les ha facilitado mucho la vida este sistema, porque basta con saber dónde ha sido publicado el artículo para darle una calificación. Lo peculiar en este sistema es que son los fondos públicos los que pagan para que se haga la investigación, y también para medirla, ya que hablamos de empresas privadas. Incluso algunos Journal cobran ya por publicar, con lo cual...”*. Hernández, E. (8 de abril de 2015). *La «cuantofrenia»: una definición de la estupidez que impera en la universidad*. EL CONFIDENCIAL Consultado el 3 de diciembre de 2016. Disponible en: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-04-08/la-cuantofrenia-una-definicion-de-la-estupidez-que-impera-en-la-universidad_749102/.

8. CONCLUSIONES / CONCLUSIONS

8. Conclusiones

“La educación pública debe asegurar que todo ciudadano esté recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades. Esto no puede quedar al arbitrio (y suerte) de cada escuela y su profesorado. De ahí la necesidad de contar con dispositivos (externos, además de internos) que garanticen la equidad de los alumnos (de “todos” los alumnos) en el derecho a la educación” (Bolívar, 2016:308).

Llegados a este punto, queremos aportar las siguientes conclusiones y reflexiones sobre los derechos de la esfera prestacional y la necesidad de garantizar su contenido en sus perfiles generales básicos.

Los derechos de contenido social constituyen todavía en muchas zonas de nuestro mundo textos jurídicos de carácter principialista, cuando no abiertamente inconcreto, que dan lugar a objetivos enunciados de modo atractivo pero en muchos casos condenados, casi de antemano, a la carencia de eficacia práctica. En numerosas ocasiones nos encontramos con preceptos normativos de eficacia diferida o de segundo grado, es decir, su aplicación no es posible, en tanto, derechos subjetivos a partir de su regulación en el texto constitucional sino que precisan un desarrollo normativo posterior, en el marco de la Constitución, que es el que propiciará su plena aplicación.

Con ocasión del desarrollo del tema objeto del presente trabajo de investigación, procede recordar y reafirmar el potencial de eficacia jurídica de todas las normas constitucionales, incluidas aquellas que acogen derechos de contenido social y prestacional –incluyendo las normas programáticas-, así como la legitimidad y la legalidad del uso de los diferentes procedimientos jurídicos y políticos para obtener el desarrollo y la aplicación de estas normas. Desde nuestro punto de vista, no es admisible jurídica ni políticamente la permanencia indefinida del carácter meramente programático de este tipo de normas constitucionales puesto que no dejan de ser mandatos del Constituyente al legislador que por mucho que se pueda ver afectado por eventualidades y coyunturas de sesgo político y económico, debe ser consciente de que se encuentra ante preceptos constitucionales con todas las peculiaridades que se quiera.

Una regulación constitucional de los derechos sociales carente de medidas de control mínimamente eficaces, está condenada a ser un conjunto de aspiraciones o declaraciones de buena intención sin ningún contenido imperativo. El problema radica justamente en este punto, en que el Estado social no produce en muchos casos (ni incluso en países con cierto nivel de desarrollo) una estructura institucional garantista de los derechos sociales, como el Estado liberal la construyó para los derechos clásicos de libertad.

Sin embargo, entendemos que el carácter principialista de los derechos sociales no debe configurarse como una objeción insalvable para dotarlos de garantías constitucionales. A

pesar de todo, el régimen jurídico de estos derechos es todavía en muchos ordenamientos demasiado poco eficaz aunque se va abriendo paso la idea de que los derechos sociales no son fórmulas en blanco, es decir, carentes de contenido, sino normas de las que pueden derivarse sensibles consecuencias jurídicas. Desde luego, el Preámbulo de la Constitución se hace eco de las necesidades sociales de los ciudadanos. En efecto, en dicho Preámbulo se proclama que *“La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en uso de su soberanía, proclama su voluntad de: Garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo [...] Promover el progreso de la cultura y de la economía para asegurar a todos una digna calidad de vida”*. En lo que a la presente Tesis Doctoral concierne, nos importa proyectar nuestra atención en el inciso «promover el bien de cuantos la integran» para concluir, en el ámbito educativo, que los poderes públicos deben comprometerse en dar respuesta a las diferentes necesidades educativas de nuestros niños y jóvenes. Sin embargo, en nuestro sistema constitucional, este grupo singular de derechos de ámbito económico y social presentan una eficacia debilitada al carecer de protección por medio del recurso de amparo. Es cierto que el art. 27 de la Constitución española sí cuenta con esa protección ante el Tribunal Constitucional pues se trata de uno de los derechos fundamentales en sentido propio, pero no es menos cierto que la eficacia del derecho a la educación.

Hay varias fórmulas que desde nuestro punto de vista cabría emplear para acentuar el valor jurídico de los derechos sociales en nuestro sistema normativo.

En primer lugar, el establecimiento en la Constitución de un plazo para el desarrollo de los derechos sociales previendo, en caso necesario, su aplicación directa o su derogación expresa por causas razonadas y públicas.

En segundo lugar, establecer una modalidad específica de iniciativa legislativa popular para que los ciudadanos puedan presentar proposiciones de ley sobre aquellos derechos sociales no desarrollados aún, o bien, desarrollados de modo insuficiente.

En tercer lugar, en período electoral los ciudadanos deberían forzar a los partidos políticos y en particular a sus respectivos candidatos para que se pronuncien públicamente sobre prioridades y plazos en el desarrollo de los derechos sociales.

En cuarto y último lugar, es necesario favorecer y rodear de eficacia la actividad de los órganos jurisdiccionales con la finalidad de que los derechos sociales gocen de las necesarias garantías en este trascendental ámbito.

Para concluir, cabe poner de manifiesto que las situaciones de exclusión y el desconocimiento de los derechos de naturaleza social y aquellos otros, como el derecho a la educación, que teniendo constitucionalmente la consideración de fundamentales precisan de apoyo financiero público inexcusable, invitan a pensar en la necesidad de reforzar sus garantías constitucionales a través de una eventual reforma de la Norma Suprema. No hay

porvenir sin la construcción (o reconstrucción) de un sistema educativo público que pueda atender las diferentes necesidades que se plantean en una materia, la educativa, que, en realidad, encierra la totalidad de las claves de lo que será el futuro mismo de nuestro país.

Por todo lo expuesto:

- ⇒ Se debe apostar por una enseñanza de calidad, construida desde una sólida base ética, que supere la mera preocupación por la empleabilidad, que se configure como el corazón de una sociedad democrática avanzada. Una ciudadanía capaz de participar de modo libre y responsable en los asuntos públicos. Una sociedad, además, decidida a introducir el mérito y el esfuerzo como fundamentos del auténtico prestigio social.
- ⇒ En el ámbito universitario, es difícil conciliar unas tareas docentes extraordinariamente exigentes, cuantitativa y cualitativamente, tras la implantación del modelo Bolonia, con una investigación que se pretende de excelencia. Y todo ello sin olvidar, además, el enorme incremento registrado en el apartado de las tareas estrictamente burocráticas.
- ⇒ Cuando corresponde abordar la recurrente, a la par que trascendente, preocupación por la calidad de la enseñanza en todos los niveles, se olvida con demasiada frecuencia que un dato tan elemental como el número estudiantes por aula resulta decisivo y mucho más, si cabe, cuando aludimos al ámbito de las prácticas o de las enseñanzas en régimen académico de seminarios.
- ⇒ Los procesos que verifican la calidad de la docencia deben tomar en consideración la efectiva interacción del profesor con los estudiantes a través de un método de indagación que vaya más allá del frío dato numérico para profundizar en una ponderación realmente rigurosa de la dedicación del docente.
- ⇒ Es urgente y de todo punto irrenunciable un pacto político y social en materia educativa con participación de todos los sectores concernidos. La vigencia de este pacto debe ser muy amplia y debe quedar protegido para impedir la utilización de la enseñanza como arma electoral. Todo ello parte de una premisa: el Estado debe recuperar la educación hasta ahora competencia de las Comunidades Autónomas. Ni siquiera los estados federales en sentido propio se permiten prescindir de la educación como competencia del Estado central. Únicamente si se cumple este último requisito, la educación dejará de sufrir esta inasumible dispersión caótica de estructura y contenido a manos de las veleidades, caprichos y ocurrencias de las autoridades autonómicas, a la par que se favorecerá el tan ansiado como esencial pacto por la educación.

- ⇒ Las actuales técnicas de acreditación de los docentes universitarios tienden a sobrevalorar la parcela correspondiente a las publicaciones científicas con relación al trabajo diario desempeñado por cada profesor con los estudiantes que tienen bajo su responsabilidad. Prueba de lo que acaba de afirmarse es que únicamente descuidando (o delegando en condiciones más o menos conformes con la normativa académica vigente) la faceta docente se puede llegar a alcanzar el nivel requerido en la vertiente investigadora.
- ⇒ Debe valorarse que el profesor asuma voluntariamente tareas, como las relacionadas con las bibliotecas de los centros o cargos como el de coordinador de un área de conocimiento, que en no pocas ocasiones no están correctamente valoradas ni curricular ni académicamente.
- ⇒ De igual forma que un juzgado o tribunal no puede desempeñar de manera óptima las tareas que tiene encomendadas si carece de personal suficientemente formado, convenientemente integrado en la estructura educativa y en número aceptable, la educación exige medios y profesores convenientemente formados, formación que debe abarcar también necesidades especiales como las planteadas por los estudiantes de altas capacidades o las relacionadas con alumnos aquejados de hiperactividad, etc. Esta última capacitación para estas situaciones, a la par especiales relativamente frecuentes, resulta imprescindible que quede garantizada para todos los docentes (de centros públicos y privados) si no se desea que las libertades educativas proclamadas en el artículo 27 de la Constitución española devengan inaplicables para un amplio sector de los estudiantes.
- ⇒ Los profesores, como técnicos en materia educativa, avalados además por su experiencia derivada de su desempeño profesional en las aulas, deberían ser tenidos en cuenta con carácter preferente en el diseño, reforma y evaluación de los planes de estudio. Las autoridades políticas deberían ser extraordinariamente sensibles a las recomendaciones y advertencias de quienes son, en realidad, los auténticos protagonistas, junto con los estudiantes y el personal de administración y servicios pero en planos y responsabilidades diferenciadas, a la hora de encarar la problemática de la educación en España.

8. Conclusions

“Public Education must ensure that every citizen is receiving the education which brings out their maximum potential. This cannot be left to the judgment (and luck) of schools and its teachers. Therefore we need to count on mechanisms (both external and internal) which guarantee the equity among students (of “all” students) to educational rights (Bolívar, 2016:308).

At this point, we wish to share the following conclusions and considerations regarding the rights to compensation sphere and the need to guarantee its content in their general basic profiles.

In many parts of the world those rights of social content still constitute of legal text based on principles, when not overtly vague, which lead to appealingly outlined objectives however in many cases condemned, almost beforehand, to the lack of practical efficacy. On numerous occasions we find ourselves with regulations of either differed or second degree efficacy, that is, its implementation is not possible insofar as subjective rights based on its regulation in the constitutional text, they precise latter regulation development, in the framework of the Constitution, which will foster its full implementation.

When developing the subject of this research, we should remember and reiterate the potential of the legal efficacy of all the constitutional regulations which include social and compensation rights – including programmatic rules -, as well as the legitimacy and legality of the use of the various legal and political procedures to achieve the development and implementation of these regulations. From our point of view, the indefinite permanence of the merely programmatic nature of these types of regulations is both legally and politically unacceptable since they continue being mandates from the Constituent to the legislator which no matter how affected may be by eventualities and situations of political and economic nature, must be aware that they are upon constitutional precepts with all the peculiarities involved.

A constitutional regulation of social rights lacking minimally efficient control measures is doomed to be a group of well-intentioned aspirations or declarations without any imperative content. The problem lies exactly on this issue, the social State does not, in many cases elaborate (not even in countries with a certain level of development), an institutional structure guaranteeing social rights, like the liberal State elaborated for the traditional liberty rights.

However, we understand that the principle nature of social rights should not be set as an unavoidable objection to provide constitutional guarantees. In spite of all this, the legal administration of these rights still lacks a lot of effectiveness in many codes of laws although the idea of social rights not being blank formulas, that is, lacking content, but

regulations from which considerable legal consequences result, is making its way. Of course, the Preamble of the Constitution covers the social needs of citizens. Indeed, the aforementioned Preamble declares: *“The Spanish Nation, desiring to establish justice, liberty, and security and to promote the well-being of all its members, in the exercise of its sovereignty, proclaims its will to: Guarantee democratic coexistence within the Constitution and the laws, in accordance with a fair economic and social order [...] Promote the progress of culture and of the economy to ensure a dignified quality of life for all.* As far as this Doctoral Thesis is concerned, it is important to focus our attention on the part which states: “Promote the progress of culture and of the economy to ensure a dignified quality of life for all” to conclude, in the educational environment, that public authorities must commit themselves to supply answers to the different educational needs of our children and youth. However, in our constitutional system this unique group of rights seen from an economic point of view show a weakened efficacy due to the lack of defense by means of the writ of protection. It is true that Article 27 of the Spanish Constitution does include protection before the Constitutional Court as it is one of the fundamental rights, but it is not less true that the efficacy of the right to education.

There are several formulas which from our point of view could be used to stress the legal value of social rights in our regulations.

First, the inclusion in the Constitution of a deadline for the development of social rights foreseeing, if necessary, its direct application or express abolition due to coherent and public causes.

Second, establishment of a specific mode of a popular regulation initiative to allow citizens to present law proposals about social rights which have not yet been developed have insufficiently done so.

Third, during election periods citizens should force political parties and specially their own candidates to publicly pronounce themselves on priorities and deadlines in the development of social rights.

And fourth, it is necessary to favor and surround with efficiency the activity of the legal authorizations with the aim of providing social rights which benefit from the necessary guarantees in this transcendental ambit.

In summary, one must highlight that exclusion situations and the lack of awareness of rights of social nature and those others such as the right to education which actually are considered as fundamental, inexcusably precise of economic support invite to think of the need for reinforcement of their constitutional guarantees by means of a possible reform of the Supreme Rule. There is no future without the construction (or reconstruction) of a public educational system able to deal with the various needs considered in one subject, education, which truly gathers the totality of the keys which will be the future of our country.

For all these reasons:

- ⇒ One must always bet on quality education, built from a solid ethical basis, surpassing the mere concerns about employment, assembling itself as the heart of an advanced democratic society. Citizens able to freely and responsibly participate in public matters. Furthermore, a society decided on introducing merit and effort as the foundations of true social prestige.
- ⇒ In the university environment, it is difficult to conciliate teaching tasks, extraordinarily demanding -both quantitatively and qualitatively- after the implementation of the Bolonia Model, with an investigation claimed to be of excellence. In addition, we mustn't forget the enormous increase registered in the strictly bureaucratic section.
- ⇒ When we turn to address the recurrent and, at the same time, transcendent worry for the quality of education at all levels, one too frequently forgets that a piece of data as plain as the number of students per lecture room results decisive and, if possible, even more when referring to the practice environment or teaching in seminars.
- ⇒ Processes verifying the quality of teaching must keep in mind the operative interaction between the teacher and the students by means of an investigation method that goes beyond the cold number data and deepen in a really rigorous pondering of teachers' dedication.
- ⇒ A political and social pact on educational material with the participation of all the areas concerned is urgent and in no way undeniable. The validity of the pact must be very ample and protected to avoid using education as an election weapon. This all starts from a premise: The nation must recover the education up to now in hands of the Autonomous Communities. Not even federal states, in true sense, allow themselves to do without education being the competence of the nation. Only if this last requisite is met will education stop suffering this unacceptable chaotic structural dispersion and content in the hands of the changeability, caprices and occurrences of the autonomous authorities, and at the same time the long-desired as well as essential pact for education.
- ⇒ Current certification techniques for university teachers tend to overrate the area corresponding to scientific published work over daily work carried out by each professor with the students under his responsibility. To prove this, we see that only neglecting (or delegating under conditions more or less in accordance to the academic normative in force) the teaching side, can one reach the required level in the research area.

- ⇒ One must value a teacher's voluntarily taking over tasks such as those related to the centers' libraries or positions such as knowledge area coordinator, areas which in few occasions are correctly valued neither curricula nor academically.
- ⇒ Just as a court or tribunal cannot carry out the tasks assigned in an optimal way if it's lacking a reasonable number of skilled personnel integrated into the educational structure, education requires the means and skilled teachers sufficiently qualified to deal with special needs such as highly-qualified students or those suffering from hyperactivity, etc. This last requirement for such situations, which are quite frequent, must be fulfilled by all teachers (public and private schools) if one does not want the educational liberties proclaimed in Art. 27 of the Spanish Constitution to become inapplicable for a great part of students.
- ⇒ Teachers, as technicians in education supported by the experience resulting from their professional performance in the lecture rooms, should be taken into account on a preferential basis in the design, reform and evaluation of the study plans. Political authorities should be extremely sensitive to the recommendations and advise from those who are the actual protagonists, together with the students, and the administration and services staff -however with differentiated levels and responsibilities- when facing the educational problems in Spain.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. Referencias Bibliográficas

- Abellán, J. (1995). John Stuart Mill y el Liberalismo. En Fernando Vallespín Oña (Ed). *Historia de la Teoría Política: Ilustración, Liberalismo y Nacionalismo*, Vol. 3 (pp. 339-396). Madrid: Alianza.
- Acheson, K.A. y Gall, M.D. (2003). *Clinical supervision and teacher development preservice and inservice applications*. New York: Wiley.
- Adams, M. et al. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge.
- Adegbile J.A. y Adeyemi B.A. (2008). Enhancing quality assurance through teachers' effectiveness. *Educational Research and Review*, 3 (2), pp. 61-65.
- Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación. ANECA. Consultado el 15 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://www.aneca.es/>.
- Aguado, M.T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio siglo XXI*, 2, pp. 1-24.
- Aguilar, M. et al. (1997). El Clima Social en los Centros Docentes. En R. Guil (Ed). *Psicología Social de las Organizaciones Educativas*, (pp. 177-196). Sevilla: Kronos.
- Aguilar Piñal, F. (1974). *La Enseñanza Primaria en Sevilla durante el Siglo XVIII*. Sevilla: Academia de Buenas Letras.
- Aiken, L. (1980). Content Validity and Reliability of Single Items or Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 40, pp. 955-959.
- Aiken, L. (1985). Three Coeficients for Analyzing the Reliability and Validity or Railings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, pp. 131-142.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. En: M. Ainscow (Comp). *Effective Schools For all*. Londres: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement: School improvement through special needs. En C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Comps). *Towards Inclusive Schools?* Londres: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow (2007). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuesta y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea: Madrid.
- Ainscow, M. et al. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Morata.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2012). *Developing Equitable Educational Systems*. Londres: Routledge.
- Airasian, P.W. y Gullickson, A.R. (1996). *Teacher self-evaluation tool kit*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.

- Airasian, P.W. y Gullickson, A. (2006). Teacher Self-Evaluation. En J.H. Stronge, *Evaluating teaching. A guide to current thinking and best practice* (pp. 187-208). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Airasian, P.W. y Horn, S. (2000). Consortium for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation. (CREATE) News. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (4), pp. 319-27.
- Albacete, C. et al. (2000). *Enseñar y Aprender Democracia*. Madrid: Síntesis.
- Alberta Education. (1995). *Quality teaching, quality education for Alberta students a discussion paper for consultations on enhancing the quality of teaching*. Edmonton: Alberta Education.
- Alberta Education. (1996). *An Integrated framework to enhance the quality of teaching in Alberta a policy position paper*. Edmonton: Alberta Education.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (1), pp. 11-25. Consultado el 12 de diciembre 2015. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art1.pdf>.
- Altet, M. (1993). *La qualité des enseignants, séminaires d'enseignants. Rapport final de l'étude française demandée par la Direction de l'Évaluation et de la prospective*. Centre de recherches en éducation. Université de Nantes.
- Alkin, M.C. (1991). Evaluation Theory development. En M.W. McLaughlin y D. Phillips (Eds), *Evaluation and education, at quarter century*. Chicago: National Society of Education, University of Chicago.
- Alkin, M.C. (Ed.). (2004). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alkin, M. C. (Ed.). (2012). *Evaluation roots*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alliaud, A. (2009). La formación de los docentes. En C. Romero (Coord), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores* (pp. 41-59). Buenos Aires: Noveduc.
- Alandete, D. y Aunión, J.A. (13 de octubre de 2010). *Si se examina al profesor, sube la nota del alumno*. El PAÍS. Consultado el 13 de noviembre de 2015. Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/10/13/sociedad/1286920801_850215.html.
- Alonso Tapia, J. (Dir.). (1997). *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. Madrid: CIDE.
- Álvarez Castillo, J. L. (1992). Eficacia docente y efectos de las expectativas: revisión e integración. *Tabanque, Revista Pedagógica*, 8, pp. 39-52.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez Méndez, J.M. (1997). La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción. *Heuresis. Revista de Investigación Curricular y Educativa*, 1(1), pp. 1-21.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001, 2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J.M. (2007). La Evaluación Formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 1(364), pp. 96-100.

- Álvarez Méndez, J.M. (2009). Evaluación Institucional: entre las urgencias políticas y las necesidades de mejora de los centros. *Organización y Gestión Educativa*, 78(4), pp. 21-25.
- Alzaga Villaamil, O. (2016). Comentario sistemático a la Constitución Española de 1978. Madrid: Marcial Pons.
- Anderson, B.E. (1995). *Why Am I in Scholl?* Trabajo presentado ante la European Conference on Educational Research. University Of Bath, Estocolmo: Stockholm Institute of Education Press.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate. En: G.R. Austin y H. Garber (comps). *Research on exemplary schools* (pp 97-126), Orlando: Academic press.
- Anderson, C.S. (1982). The Search for School Climate: a Review of Research. *Review of Educational Research*, 52(3), pp. 368-420.
- Anderson, H. (1946). Socially integrative behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, pp. 379-384.
- Anderson, L. W. Evertdon, C. y Brophy, J (1979). An experimental study of effective teaching in first grade groups. *Elementary Shool Journal*, 79, (1) pp. 193-223.
- Anderson, L.M. (1989). *The effective teacher: study guide and readings*. New York: Random House.
- Anderson, L. W. (1991). *Increasing Teacher Effectiveness*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Anderson, L. y Pellicer, L. (2001). *Teacher Peer Assistance and Review: A Practical Guide for Teachers and Administrators*. Corwin Press.
- Angulo, J.F. (1990). *Innovación y Evaluación Educativa*. Málaga: EAC. Universidad de Málaga.
- Angulo Rasco, J.F. (1992). *Descentralización y Evaluación en el Sistema Educativo Español*. Escuela Popular, 3, pp. 23-88.
- Angus, L. (1993). The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14 (3), pp. 333-345.
- Andrés Rubia, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10, pp 47-52. Consultado el 27 de abril de 2015. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688639>.
- Antunez, S. (2009). La Inspección Educativa y la Evaluación de la Formación Permanente de los Profesionales de la Educación Escolar. *Avances en supervisión educativa*, 10, pp. 1-8.
- Apple, M.W. (2012). *Can education change society?* Londres: Routledge.
- Apple, M.W. (2015). El docente/activista. Una introducción al conocimiento, al poder y a la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4 (2), 67-85.
- Appleton, K. y Asoko, H. (1996). A case study of a teacher's progress toward using a constructivist view of learning to inform teaching in elementary science. *Science Education*, 80 (2), pp. 165-180.

- Aragón Carretero, Y. y Bustos, A. (2013). ¿Aprender ahora toca entretenerse? *Cuadernos de Pedagogía*, 440, pp. 32-35.
- Aragón Reyes, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre Educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 98, pp. 191-199.
- Arancibia, V. y Álvarez, M.I. (1991). *Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Proyecto Fondecyt N° 1880405. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. (1997). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: LLECE, OREALC/UNESCO.
- Aristóteles (2003). *Ética Nicomaquéa. Ética Eudemia*. Madrid: Gredos.
- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16, pp. 42-56.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. et al. (2008). Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. Educación y diversidad: *Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 2, pp. 35-59.
- Atienza, E. (2009). El portafolios del profesor como instrumento de autoformación, *Revista de didáctica*, 9, pp. 1-19.
- Aubusson, P., y Schuck, S. (2013). Teacher education futures: today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, 17(3), 322-333.
- Ávila Fernández, A. y Holgado Barroso, A. (2008). *Formación del Magisterio en España. La Legislación Normalista como Instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, Política, Social y Deporte.
- Bacharach, S.B., Conley, S.C. y Shedd, J.B. (1997). Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. En: J. Milman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 188-207). Madrid: La Muralla.
- Bacharach, S.B., Lipsky, D.B. y Shedd, J.B. (1984). *Paying for better teaching: Merit pay and its alternatives*. Ithaca, NY: Organizational Analysis and Practice.
- Bailey, G.D. (1981). *Teacher self-assessment: a means for improving classroom instruction*. Washington, DC: National Education Association.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Ball, S.J. (2001). Estudios educativos, empresa política y teoría social. En R. Slee; G. Weiner y S. Tomlinson (Eds). (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, (pp. 95-112). Madrid: Akal.
- Ball, St. (1997). *La escuela participativa en el contexto de la política postmoderna y el market*. Madrid: Escuela Española.
- Bamburg, J. D. (1994). *Raising expectations to improve student learning*. Oak. Brook, IL.: North Central Regional Educational Laboratory.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, (2), pp. 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Bandura, A., y Pajares, F. (2007). Prólogo. En Prieto, L. (Ed.) *Autoeficacia del profesor universitario*, (pp. 11-15). Madrid: Narcea.
- Barber, M. (1995). From characteristics to strategy. *Times Educational supplement*, 6 de octubre, número especial dedicado a la eficacia escolar.
- Barber, M. (1995). *The learnig Gama*. Londres: Victor Gollancz.
- Barber, L.W. (1997). Autoevaluación. En: J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 300-315). Madrid: La Muralla.
- Barlow, M. (1992). *L`evaluation scolaire. Decoder son langage*. Lyon: Chronique Sociale.
- Bartolomé Cenzano, J.C. (de) (2003). *Derechos fundamentales y libertades públicas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Bartolomé Cenzano, J.C. (de) (2014a). *Como estudiar derecho*. Técnicas y herramientas para el aprendizaje del Derecho. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Bartolomé Cenzano, J.C. (de) (2014b). Nuevas perspectivas de las políticas académicas en Europa y en el Mundo: participación e intercambio universitario en el espacio europeo de educación superior: el cambio de paradigma. *RIDAA*, 64-65, pp-119-139. Consultado el 3 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/114/111>.
- Bassham, H. (1962). Teacher understanding and pupil efficiency in mathemartics. A study of relationship *Arithmetic Teacher*, 9, pp. 383-387.
- Batista, E. (1976). The place of colleague evaluation in the appraisal of college teaching. *Research in Higher Education*, 4, pp. 257-271.
- Bauch, P. (1984). *The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: implications for reserach and practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bautista Martínez, J. (2013, diciembre). [Entrevista con David Buckingham, investigador británico y profesor de la Universidad de Loughborough y experto en jóvenes y cultura digital: "La escuela debe fomentar el uso crítico de la tecnología"]. *Cuadernos de Pedagogía*, 440, pp. 63-67.
- Beach, D.M. y Reinhartz, J. (1984). Using Criteria of effective teaching to judge teacher performance. *NASSP Bulletin*, 68, pp. 31-37.
- Belda Pérez-Pedrero (2015). Educación y otras necesidades prioritarias para un voto racional en democracia. *Parlamento y Constitución*, 17 (anuario), pp. 179-222.
- Bellei, C. et al. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efecitvas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de educación – UNICEF. Consultado el 12 de diciembre de 2010 en: [http://www.unicef.Cl/centrodoc/escuelas_efectivas/](http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/).
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Berliner, D.C. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. En: P.L. Hosford (ED.), *Using what we know about teaching*. Reston, VA: Virginia Association for Supervisionand Curriculum Development.

- Berliner, D. (2011). Educar en un mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo. *Cuadernos de Pedagogía*, 410 (3), pp. 44-49.
- Berman, P. y McLaughlin M.W. (1978). *Federal programs supporting educational change: Implementing and sustaining innovations*. Santa Mónica, CA: Rand Corporation.
- Bernardo, J. (2011). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: Rialp.
- Benedito, V. et al. (1990). La evaluación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 290 (sep-dic).
- Bergós, M. (2013, septiembre). [Entrevista con Courtney B. Cazden, profesora en Harvard y experta en el análisis de las interacciones en el aula: “Los mejores resultados se obtienen con la diversidad”]. *Cuadernos de Pedagogía*, 437, pp. 36-41.
- Berk, R.A. (1988). Fifty reasons why student achievement gain does not mean teacher effectiveness. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, pp. 345-364.
- Berkowitz, M.W. y Bier, M.C. (2005). *What works in character education: a report for policy makers and opinion leaders?* Consultado el 6 de diciembre de 2015 en <http://www.character.org>.
- Berman, P. y McLaughlin M.W. (1978). *Federal programs supporting educational change: Implementing and sustaining innovations*. Santa Mónica, CA: Rand Corporation.
- Bernardo, J. (1997) *Hacia una Enseñanza Eficaz*. Madrid. Rialp.
- Best, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Beverly, F. (2003). El aprendizaje profesional a través de la evaluación. En Ann Lieberman y L.Miller (Coord), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 147-172). Barcelona: Octaedro.
- Bickel, W.E. (1983). Effective schools: Knowledge, dissemination, inquiry. *Educational Researcher*, 12 (4), pp. 3-5.
- Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.). *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary teachers*. Newbury Park, CA: Sage.
- Birt, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 332-351). Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*, pp. 231-257. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2010). Características generales de la educación emocional. En R. Bisquerra et al. (Coord), *La Educación Emocional en la Práctica* (pp. 11-38). Barcelona: Horsori.
- Bisquerra, R. et al. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), pp. 587-599.
- Bisquerra, R., Martínez Olmo, F., Obiols, M. y Pérez, N. (2006). Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional. *Revista de investigación educativa, RIE*. 24, (1), pp, 187-204.

- Bisquerra, R. et al. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19, (2), 2008, pp. 163-170.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar la sensibilidad? REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8 (2), 129-147. Consultado el 24 de agosto de 2016. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2015.8.2828/17680>
- Blanco, L. A. (1993). *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona: P.P.U.
- Blanco, L.A. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi et al. (Coord), *La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (pp. 87-100). Madrid: Fundación Santillana.
- Bloom, B.S. (1972). Innocence in Education. *School Review*, 80, pp. 333-352.
- Blackmore, J. (1996). Doing "emotional labour" in the education market place: Stories from the field of women in management, Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 17(3), pp. 337-349.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y Libertad*. Barcelona: Paidós (ICE UAB).
- Bolkan, S. y Goodboy, A. K. (2009). Transformational Leadership in the Classroom: Fostering Student Learning, Student Participation, and Teacher Credibility. *Journal of Instructional Psychology*, 36 (4), 296- 306.
- Bolívar, A. (1994a). Autoevaluación institucional para la mejora interna. En M.A. Zabalza, *Reforma educativa y organización escolar* (pp. 915-944). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Bolívar, A. (1994b). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. En M.T. González y J.M. Escudero (Coord.), *La escuela como organización y el trabajo de los profesores*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- Bolívar, A. (2000a). Los centros educativos como organizaciones que aprenden Madrid. La Muralla.
- Bolívar, A. (2000b). Globalización y Cambio Educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En A. Estebaranz (Coord.), *Construyendo el cambio: perspectiva y propuestas de innovación educativa*, pp. 17-36. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum*, 16, pp. 9-33.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69.
- Bolívar, A. (2007). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la Práctica Docente. Una revisión desde España *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2). pp. 56-74. Consultado el 3 de diciembre de 2013. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789096>.
- Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En C. Romero (Coord), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores* (pp. 41-59). Buenos Aires: Noveduc.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2012a). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2012b). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), pp. 9-45. Consultado el 3 de noviembre de 2015 en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 15-39. Consultado el 3 de marzo de 2016. Disponible en: <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol8-num2/art1.pdf>.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo*, 27, (65), pp. 284-313. Consultado el 16 de septiembre de 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/436592>.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (Eds) (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: Promoción Popular Cristiana.
- Bolívar, A. y Romero, C. (2009). El asesoramiento y la mejora escolar. En C. Romero (Coord), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores* (pp. 137-152). Buenos Aires: Noveduc.
- Bolívar, A. et al. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), pp. 69-87 Consultado el 12 de junio de 2016. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4344/4717>.
- Bolívar, A. (2017). Formación del profesorado para una educación holística. *Cuadernos de Pedagogía*, 477, (abril) pp. 66-69.
- Bolton, D.L. (1973). *Selection and evaluation of teachers*. Berkeley, CA: McCutchen.
- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y la mejora de la Educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI-FUHEM.

- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Routledge.
- Bordas Alsina, I. (1995). La evaluación de programas para el cambio. En A. Medina y L.M. Villar Angulo (Coord), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 176-205). Madrid: Ed. Universitas.
- Borich, G. (2009). *Effective Teaching Methods*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Pub Co.
- Borg, W.R., Kallenbac, M.M., Morris, M. y Friebe, A. (1968). *The effects of videotape feedback and microteaching in a teacher training mode*. Berkeley, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Borrajo, G. (2013 febrero). [Entrevista con Lourdes Montero Mesa, profesora en la Universidad de Santiago de Compostela y catedrática de Didáctica: “La escuela ha perdido glamour”]. *Cuadernos de Pedagogía*, 431, pp. 39-41.
- Borrell, N. (1995). Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes. En A. Medina y L.M. Villar (Eds), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 211-233). Madrid: Universitas.
- Boyd, R.T.C. (1989). Improving Teacher Evaluations. *ERIC Digest*, 111.
- Brady, M.E. et al. (1977). *Instructional dimensions study*. Washington: Kirschner Associates.
- Brandi, S., Berenguer, J. y Zúñiga, M. (1997). *Curriculum y conocimiento. Un proceso de construcción social en la escuela*. San Juan: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IDICE).
- Braskamp, L.A., Branderburg, D.C. y Ory, J.C. (1984). *Evaluating Teaching Effectiveness: A Practical Guide*. Newbury Park: Sage.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, pp. 13-50.
- Bratcher, S. (1997). *The learning-to-write process in elementary classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bretel, L. (2002). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial. *Presentada en el Taller Internacional sobre Carrera Magisterial “Educación para la democracia. Lineamientos de Política Educativa 2001 / 2006”*. Lima (Perú).
- Brew, A. (2010). *La autoevaluación y la evaluación por los compañeros*. En S. Brown y A. Glasener (Ed). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques*. (pp. 179-190), Madrid: Narcea.
- Bridges, E.M. (1984). The identification, remediation and dismissal of incompetent teachers. *School Management Digest*, 2, pp. 1-57.
- Bridges, E.M. (1986). *The incompetent teachers*. Philadelphia: Falmer Press.
- Bridges, E.M. (1997). Evaluación del profesorado para su permanencia o despido. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 208-221). Madrid: La Muralla.
- Brighouse, T. (1994). The Magicians of the Inner City. *Time Educational Supplement*, 22 April, pp. 29-30.
- Brighton, S.F. (1965). *Increasing your accuracy in teacher evaluation* (Successful school management series). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Brookover, W.B. y Lezotte, L. W. (1977). *Changes in scholl characteristics coincidente with changes in student achievement*. East Lansing: Institute for Reseach on Teaching Michigan State University.
- Brookover, W.B. et al. (1979). *School social systems and student achievement: school can make a difference*. Nueva York. Praeger.
- Brookhart, S.M. (2009). Assessment and Examinations. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (pp. 723-739). New York: Springer,
- Brophy, J. (1973). Stability of Teacher Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 9, pp. 245-252.
- Brophy, J. E. (1979). Advances in Teacher research. *The Journal of Classrrom Interaction*, 15, pp. 1-7.
- Brophy, J. (1982). *Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations*. Washington, DC: Michigan State University.
- Brophy, J. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, pp, 631-661.
- Brophy, J. y Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: Macmillan.
- Brown, A. (2009). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.
- Brown, S., Race, P. y Smith, B. (1996). *500 Tips on Assessment*. London: Kogan Page.
- Brown, S. y Glasener, A. (Ed). (2010). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2010). Estrategias institucionales en Evaluación. En: S. Brown y A. Glasener (Ed). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques* (pp. 23-34). Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2010). Aplicaciones Prácticas de una Evaluación Práctica. En: S. Brown. y A. Glasener (Ed). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques* (pp 117-128). Madrid: Narcea.
- Brunner, J. (1996). La pasión por renovar el conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 8-9.
- Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Brunner J.J. y G. Elacqua (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: La Araucan.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional. *Revista interamericana de desarrollo educativo: La Educación*. Volumen 48-49, número (139-140), pp, 1-11. Disponible en: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Factores_EDU_2004.pdf.
- Brunet, L. (1987). *El Clima de Trabajo en las Organizaciones*. México: Trillas.
- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw Hill: Madrid.
- Bullough, R.V. Knowle, J.G. y Crow, N.A. (1992). *Emerging as a Teacher*. London. Routledge.

- Bullough, R. (1998). Becoming a Teacher. En B. Biddle y et al. (Eds.), *Internacional Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 79-134). Londres: Kluwer.
- Bunge, M. (1981). *La ciencia: su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Burgess, S., et al. (2013). A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress. *Journal of Public Economics*, 106, pp. 57-67.
- Caballero González, A. (Eds.) (2000). *La escuela en conflicto*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Calatayud Salom, M.A. (2007). La evaluación diagnóstica: un arma de doble filo. *Organización y Gestión Educativa*, 2 (Marzo/Abril), pp. 23-27.
- Calderhead, J. (1998). La formación de los maestros de educación infantil y primaria en el Reino Unido. En A. Rodríguez Marcos (Cords.), *La formación de los maestros en la Comunidad Europea*. Madrid: Narcea.
- Calhoun, F.S. y Protheroe, N.J. (1983). *Merit pay plans for teachers: status and descriptions*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grado 3º, 5º (1993-1994)*. Bogotá: MEN.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Canole, M. y Young, M. (2013). *Standards for educational leaders: An analysis*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Consultado el 25 de Julio de 2015.
Disponible en:
http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Standards_for_EducationalLeadesrs_An_Analysis.html.
- Cantón, I. (2002). Los Centros Educativos ante los retos actuales. Evaluación, calidad y mejora. En M. Martin Bris (Coord.) et al., *Planificación de centros Educativos. Organización y Calidad*, (pp. 151-255). Madrid: Praxis.
- Cantón Mayo, I. (2012). De la contribution des pratiques enseignantes à l'explication des résultats des élèves socialement défavorisées. En: M. Altet, y M., Bru Blanchard-Laville, C. (Coord.), *Observer les pratiques enseignantes*, (pp. 239-258). París: Harmattan.
- Capie, W., Anderson, S.J., Johnson, C.E. y Ellett, CD. (1980). *Teacher Performance Assessment Instruments (T.P.A.I.)*. Athens, G.A.: Georgia Department of Education. *Teacher Assessment Project. University of Georgia*.
- Caprara, G.V. et al. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 821-832.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata.
- Carballo, R. (1990). Evaluación de un programa de Formación Ocupacional. Tesis doctoral. Madrid, Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Carballo, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social: Decisiones para su realización. *Revista Complutense de Educación*, 2 (1), pp.111-126.
- Carballo, R. (1996). Evaluación de Programas de Intervención Tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), pp. 97-118.

- Carbonell, J. (2013). Aprender cada día a ser docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 438 (Octubre), pp. 40-43.
- Carden, F. y Alkin, M. C. (2012). Evaluation Roots: An International Perspective - *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 8 (17), pp. 102-118.
- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruselas: De Boeck.
- Cardinet, J. (1988). La objetividad de la evaluación. En F. Huarte (Coord.), *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica* (pp. 92-103). Madrid: Narcea.
- Caride Gómez, J.A. (2002). Evaluación de programas sociales. Presentación. En F. Trillo Alonso (Coord.), *Evaluación* (pp. 145-147). Barcelona: Praxis.
- Carlile, A. B. (1954). Predicting performance in the teaching profession. *Journal of Educational Research*, 47, (9), pp. 641-668.
- Carreras, M.R., Guil, R. y Mestre, J.N. (1999). Estudio diferencial de la percepción de la eficacia docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2), 1-20.
- Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- Carroll, J.B. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64(8), pp. 723-733.
- Carroll, J.B. (1989). The Carroll Model: A 25-year retrospective and prospective view. *Journal of Educational Research*, 18 (1), pp. 26-31.
- Carroll, J.G. (1981). Faculty self -assessment. En J. Millman y L. Darling-Hammond, *Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 180-200). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Casanova, M.A. (1999, 2007). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y Calidad de Centros Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2012). Supervisión, evaluación y calidad educativa en el contexto español. En: VV.AA., *Pensar la Educación para Iberoamérica* (pp 323-329). Bogotá: Universidad de Santo Tomás.
- Casanova, M.A. (2014). Control, una aval de la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 441(enero), pp. 67-69.
- Casanova, M.A. (2015). La supervisión, eje del cambio en los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 7-20. Consultado el 8 de diciembre de 2015 en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art1.pdf>.
- Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Club Universitario.
- Castillo Córdova, L. (2004a). La dimensión subjetiva o de libertad del derecho a la educación. *Persona y Derecho*, 50, pp 551-576.
- Castillo Córdova, L. (2004b). Sobre el carácter consensual y abierto del artículo 27 CE. *Anuario da Facultad de Dereito da Universidad de Coruña*, 8, pp. 233-258.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos, en A. Medina y L.M.Villar: *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, (pp. 25-69). Madrid: UNED.
- Cattell, R. B. (1931). The assessment of teaching ability: A survey of professional opinion on the qualities of a good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 48-72.

- Castro Morera, M. y Gaviria, J.L. (2009). La evaluación educativa desde la perspectiva del valor añadido. *ESE. Estudios sobre Educación*, 16, pp. 147-166.
- Centra, J.A. y Potter, D. (1980). School and Teacher effects an interrelational model. *Review of Educational Research*, 80, pp. 273-291.
- Centra, J.A. (1980). The How and Why of Evaluating Teaching. *Engineering Education*, 18, pp. 379-389.
- Centra, J.A. (1982). *Determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chapman, C, Muijs, D. Reynolds, D P. Sammons, P y Teddlie, C. et al. (Eds.) (2015). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. Londres: Routledge.
- Charters, V.W. y Waples, D. (1929). *The Commonwealth teacher-training study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chauncey, C. (2005). *Recruiting, retaining and supporting highly qualified teachers* (Harvard education letter spotlight N. 3). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chrispeels, J. (1996) Effective Schools and Home-School Partnership Roles: A Framework for Parent Involvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.
- Choppin, B.H. (1985). Assesment, Evaluation and Measurement. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dirs.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Chow, A.P.Y., Wong, E.K.P., Yeung, A.S. y Mo, K.W. (2002). Teachers' Perceptions of Appraiser-Appraisee Relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16 (2), pp. 85-101.
- Cid Sabucedo, A. (2003). *El clima escolar como factor de calidad*. Educación, Desarrollo y Diversidad, 6 (1), pp.5 -18.
- Cicourel, A.V. (1964). *Method and measurement in Sociology*. New York: The Free Press.
- Cipolle, S. B. (2010). *Service-Learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change*. Lanham, MD. Rowman & Littlefiel Education.
- Clark, C.M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Casell.
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: *Some philosophical issues*. *British Journal of Educational Studies*, 54 (3), pp. 272-287.
- Claxton, G. (1994). *Educar mentes curiosas*. Madrid: Visor.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, P.A. y McKeachie, W.J. (1980). The role of colleagues in the evaluation of college teaching. *Improving College and University Teaching*, 28, pp. 147-154.
- Cohen, J., McCabe, E.M, Michelli, N.M. y Pickeral, T. (2009). Scholl Climate: Research, police, Practice ant Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Liberman y I Millar (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Coffield, F. y Edward, S.H. (2009). Rolling out «good», «best» and «excellent» practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35 (3), 371-390. Consultado el 25 de Julio de 2013. Disponible en: http://www.bath.ac.uk/education/documents/seminars/ORE_Reading_Group_01.07.13.pdf.
- Coley, D.A., y Greaves, R. (2004). The effect of low ventilation rates on the cognitive function of a primary school class. *International Journal of Ventilation*, 6 (2), 107-112.
- Coleman, J.S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coleman, J. (1968). The Concept of Equality of Educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38 (1), 7-22.
- Coleman, J. (1975). What is Meant by An Equal Educational Opportunity? *Oxford Review of Education*, 1 (1), 27-29.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, M.A.: Harvard. University Press.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaborations: The power of three*. Thousande Oaks, CA: Corwin Press.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps) *Psicología de la Educación V.II* (pp. 297-313). Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi et al. (Coord), *La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (pp. 101-112). Madrid: Fundación Santillana.
- Collins, A.B. (2002). School-Based Supervision at a Private Turkish School: A Mode for Improving Teacher Evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), pp. 172-90.
- Cook. T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Concha, C. (1996). Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad. Tesis doctoral. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Connell, R. W. (1997, 2006). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- Consejo de la Unión Europea (2014). Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz. Diario Oficial de la Unión Europea 30-2-2014.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), pp. 61-82.
- Cooper H. M. y Good, T.L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. Nueva York. Logman Press.
- Cooper H. M. y Tom, D.Y. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction. *The Elementary Shool Journal*, 85, pp 77-89.

- Corbertt, H.D. y Wilson, B.L. (1991). *Testing, reform, and rebellion*. Norwood, NJ: Ablex.
- Coronel, J.M. (1999). Evaluación de Instituciones de educación formal: administración, organización y relaciones. En B. Jiménez Jiménez (Coord), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 57-82). Madrid: Síntesis.
- Córsico, M.C. (1989). *Evaluación educacional en ideas y propuestas para la educación Argentina*. Buenos Aires: Academia de Educación.
- Costa, A. y Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, 51 (2), 49-51.
- Cotino, L. (2000). Derechos y libertades en la enseñanza y objeto constitucional de la educación: algunas propuestas de análisis. En L. Cotino Hueso (Coord), *Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza: análisis jurídico-práctico a la luz de las exigencias constitucionales*. Valencia: Generalitat Valenciana. (pp. 101-158). Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: http://documentostics.com/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,1294/.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis. 1995 updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cranton, P. y Geis, G.L. (1982). *Evaluating teaching discussion guide*. Montreal, Quebec: McGill University, Centre for Teaching and Learning Services.
- Creemers, B.P.M. (1983). De bijdrage van onderzoek aan de verhoging van de kwaliteit van het onderwijs [The contribution of educational research to the enhancement of the quality of education]. In B. Creemers, W. Hoeben & K. Koops (Eds.), *De Kwaliteit van het onderwijs [The quality of education]* (pp. 215-232). Haren/Groningen: RION/Wolters-Noordhoff.
- Creemers, B.P.M., y Schaveling, J. (1985). *Verhoging van onderwijseffectiviteit «Improving educational effectiveness»*. The Hague: WRR.
- Creemers B.P.M. y Scheerens, J. (1989). (Eds). Development in school effectiveness Research. *International Journal of Educational Research*, 13 (7) monográfico.
- Creemers, B.P.M. y Reynolds, A. (1989). The history, value and purpose of school effectiveness studies. En D. Reynolds y B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, S. Stringfield y C. Teddie (Coops). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Kidlington, pergamon, Elsevier Science.
- Creemers B.P.M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Creemers, B.P.M. (1994). The history, value and purpose of school effectiveness and school improvement. En: B.P.M. Creemers, T. Peter y D. Reynolds (Coops). *School Effectiveness & School Improvement: proceedings of the second International Congress*, Rotterdam, 1989, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.

- Creemers, B.P.M., & Reezigt, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), pp. 197-228.
- Creemers, B. P. M. (2002). From school effectiveness and school improvement to Effective School Improvement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8 (4) pp. 343-362.
- Crisol, M. y Romero, M.A. (2014). Práctica docente versus ética docente. Hacia la mejora de la práctica docente a partir de la ética profesional. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol.5 (2), pp. 23–35.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Cronbach, L.J. y Meehl. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, pp. 281-302.
- Cronbach, L.J. (1963). Course Improvement through evaluation. *Teachers College Record Rev*, 64. pp. 672-683.
- Cronbach, L.J. (1972). *Fundamentos de la exploración Psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cronbach, L.J. (1980). *Toward Reform of Program Evaluations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cronbach, L.J. (1984). Course Improvement through evaluation. En D.A. Payne y R.F. Morris, *Educational and psychological measurement, contributions to theory and practice*. New York: General Learning Press.
- Cronbach, L.J. y Snow, R.E. (1977). *Aptitude and instructional methods: A handbook for research on interations*. Nueva York: Invington.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). La competencia social y el clima del aula como práctica inclusora en el contexto escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 22-24.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Cullen, C.A. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cousins, J. B. y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New directions for evaluation*, 80, 5-23.
- D'Agostino, G. (1991). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional. Una orientación para su puesta en práctica en la enseñanza primaria*. San José: EUNED.
- Daponte, B.O. (2008). *Evaluation essentials: Methods for conducting sound research*. San Francisco, C. A.: Jossey Bass.

- Darder, P. y Mestres, J. (1994). Control, evaluación e innovación. En J. Garín y P. Darder (Coord). *Organización y gestión de los centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Darling-Hammond, L. (1986). Teacher evaluation: A proposal. *The Elementary School Journal*, 86, pp. 531-551.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-Based Assessment and Testing Policy. *Harvard Educational Review*, 64(1), pp. 5-29.
- Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: Nuevos papeles y métodos. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 23-48). Madrid: La Muralla.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the Right to Learn: Policy and Practice for Powerful Teaching and Learning. *Educational Researcher*, 35 (7), pp.13-24.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), pp.1-20.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic Assessment of Teaching in Context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5/6), pp. 523-545.
- Darling-Hammond, L., y Snyder, J. (2015). Professional Capacity and Accountability: An Introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 23 (14).
- Darling-Hammond, L. y Ascher, C. (1991). *Creating Accountability in big School Systems*. New York: National Center for Restructuring Education, School and Teaching/ERIC Clearing-house in Urban Education.
- Darling-Hammond, L., Wise, A.E. y Pease, S.R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), pp. 285-328.
- Darling-Hammond, L., Aness, J. & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds) (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: CA: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (86). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n86.2014>.
- David, D.R., Ellett, C.D. y Annunziata, J. (2002). Teacher Evaluation, Leadership and Learning Organizations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), pp. 287-301.

- Davis, G.A. y Thomas, M.A. (2007). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Day, C. (1999). *Developing teachers, the challenges of lifelong learning*. Londres: Falmer Press.
- Day, C. (2007). *Pasión por Enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea
- De Ketele, J.M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- De la Herrán, A. y González, I. (2002). *Ego docente. Punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- De la Orden, A. (1981). Evaluación del Rendimiento Educativo y la Calidad de Enseñanza. En: *Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" La Calidad de la Educación* (pp. 111-131). Madrid: Publicaciones del Consejo de Investigaciones Científicas.
- De la Orden, A. (1981). La escuela en transición. *Revista de Educación*, 266. pp. 133-149.
- De la Orden, A. (1985). Investigación evaluativa. En A. de la Orden (Ed.), *Investigación Educativa. Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- De la Orden, A. (1988). La Evaluación y la calidad educativa. Buenos Aires: Docencia.
- De la Orden (1990). Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*. Vol 1 (1), pp 11- 29. Madrid: Universidad Complutense. Consultado el 6 de diciembre de 2014 en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9090130011A/18245>
- De la Orden, A. (1992). Calidad y Evaluación de la Enseñanza Universitaria. *Ponencia presentada al Congreso Internacional de Universidades*. Madrid.
- De la Orden, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes. *Bordón*, 45 (3), pp. 263-270.
- De la Orden, A. (1995). *Hacia un modelo para evaluar la calidad universitaria*. Ponencia en el "Seminario sobre evaluación de la calidad universitaria" Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos México.
- De la Orden, A. et al. (1998). *Los resultados escolares. Diagnóstico del sistema educativo*. España: MEC/INCE.
- De la Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), pp. 381-389.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y Calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16 (2), pp. 17-36.

- De la Orden, A. Pimienta, J.H. (2016). Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), pp. 40-52. Consultado el día de 1de septiembre de 2016. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1088/1442>.
- De Miguel, M. (1988). *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. Conferencia pronunciada en el IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Santiago de Compostela.
- De Miguel, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 7(13), pp. 21-56.
- De Miguel, M. et al. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M. (1995). La evaluación de la función docente del profesorado universitario. *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario*. Universidad de Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. En H. Salmerón (Ed), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 151-174). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- De Miguel Díaz, M. (1997). La evaluación de los centros educativos una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 15, (2), págs. 145-178.
- De Miguel, M. (1998). La Evaluación del Profesorado Universitario. Criterios y Propuestas para mejorar la Función Docente. *Revista de Educación*, 315, pp. 67-83.
- De Miguel Díaz, M. (2000a). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En L. Sobrado (Ed), *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción* (pp. 193-215). Barcelona: Estel.
- De Miguel Díaz, M. (2000b). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*. 18, (2). pp. 289-18.
- De Puelles Benítez, M. de (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, 7, pp 7-15. Consultado el 17 de enero de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n7-puelles-benitez.pdf>.
- De Puelles Benítez, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3. pp, 15-44. Consultado el 11 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14760/14118>.
- De Zulueta y Escolano, L. (1924). El cuestionario del profesor. *Revista de Pedagogía*, 34, pp. 361-365.
- Dean, J. (1991). *Professional development in Scholl*. London: Open Universty Press.
- Del Pozo Andrés, M^a.M. (1996). La Escuela Graduada Madrileña en el primer tercio del S. XX. Madrid. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 7, (2) pp. 211-247.

- Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Delors, J. y et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Dembo, M. y Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86(2), pp. 173-184.
- Deming, D.; Cohodes, S.; Jennings, J. y Jencks, J. (2013). *School Accountability, Postsecondary Attainment and Earnings*, Working Paper No. 19444
- Denham, S.A. y Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York, London: Kluwer Academic/Plenum.
- Denham, C. y Liberman, A. (Cord) (1980). *Time to learn*. Washington, D.C.: National Institute of Education.
- Denner, P.R., Miller, T.L., Newsome, J.D. y Birdsong, J.R. (2002). Generalizability and Validity of the Use of a Case Analysis Assessment to Make Visible the Quality of Teacher Candidates. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), pp. 153-74.
- Denner, P.R., Salzman, S.A. y Bangert, A.W. (2001). Linking Teacher Assessment to Student Performance: A Benchmarking, Generalizability, and Validity Study of the Use of Teacher Work Samples. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (4), pp. 287-307.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y.S (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Department for Education and Employment. (Dffe) (1999). *The structure of the literary hour*. London: Dffe.
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. New York: Henry Holt & Company.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Diamond, M.H.E. (2002). The Proof Is in the Portfolio. *Principal*, 81(4), pp. 57-58.
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Díaz – Aguado, M.J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar: Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*. 73, pp.37-57.
- Díaz Barriga, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencia en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53 (1), pp. 36-56.
- Díaz Moreno, N. (2016). Debates que educan. *Cuadernos de Pedagogía*, 467 (5), pp. 86-91.
- Díez Gutiérrez, E.J. (2013). La nueva gestión pública: el modelo empresarial en los centros públicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 435 (6), pp. 53-58.

- Díaz Noguera, M.D. (1995). *Ver, saber y ser: participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*. Sevilla: MCEP.
- Diez Hochleitner, R. (1999). *Documento básico de trabajo*. En VV. AA., *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente. Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 9-26. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/paginas/200906/xviii_semana_monografica.pdf.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación cualitativa*, (pp. 203- 328). Madrid: La Muralla.
- Dumn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education. *Educational Leadership* 54 (7), pp. 74-77.
- Dvir, T. et al. (2002). Impact of Transformational Leadership on Follower Development and Performance: a Field Experiment. *Academy of Management Journal*, 45 (4), 735-744.
- Dochy, F. y Mc Dovell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), pp. 279-298.
- Doherty, R.W., Hilberg, R.S., Epaloose, G. y Tharp, R.G. (2002). Standards Performance Continuum: Development and Validation of a Measure of Effective Pedagogy. *Journal of Educational Research*, 96(2), pp. 78-89.
- Domas, S. y Tiedeman, D.V. (1950). Teacher competences: An annotated bibliography. *Journal of Experimental Education*, 5, pp. 163-198.
- Doyle, W. y Carter, K. (1984). *Academia task in classrooms*. En *Curriculum Inquiry*. Ontario: Institute for studies in Education. University Toronto.
- Doménech, J. y Fierro, J.L. (2014). ePortfolios para construir conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 442 (Febrero), pp. 33-37.
- Doménech, R. (2016). *Invertir mejor en Educación*. En M^a A. Ruiz Rosillo.; M. Esteban Villar y M.A. Sancho Gargallo (Dir). *Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Pág. 91-93. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>.
- Domínguez Garrido, M. et al. (2017). *Nuevas perspectivas en la formación de profesorado*. Madrid. UNED.
- Domínguez Rodríguez, J. (2017). El derecho a una educación Básica de calidad y su problemática. *Cuadernos de Pedagogía*, 477, (abril) pp. 42-44.
- Dworkin, R. (2003). *Virtud Soberana. La teoría y la práctica de la igualdad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dworkin, R. (2011). *Justice for hedgehogs*. Harvard University Press.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste. *Revue Francais de Pédagogie*, 146, pp. 105-114.

- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires. Siglo XXI Editores
- Ducharme, D.J. et al. (1983). *Role review surveys public, separate, and secondary school teachers.* Toronto: Ministry of Educations.
- Duk, C. y Murillo, F.J. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), pp. 8-11.
- Duke, D.L. y Stiggins, R.J. (1997). Más allá de la competencia mínima: Evaluación para el desarrollo profesional. En: J. Milman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 165-187). Madrid: La Muralla.
- Durkheim, E. (1975). La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia. En E. Durkheim, *Educación y Sociología* (pp. 117-135). Barcelona: Península.
- Duru-Bellat, Marie (2003). Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. Paris: UNESCO, Institut International de planification de l'éducation. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136282f.pdf>.
- Dwyer, C.A. (1994). Criteria for performance-based teacher assessments: Validity, standars, and issues. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), pp. 135-150.
- Educational Resources Information Center. (1994). *Differentiated evaluation in professional development schools an alternative paradigm for preservice teacher evaluation: paper presented at the CREATE National Evaluation Institute, July 10-15, 1994, Gatlinburg, Tennessee.* Kalamazoo, MI, Washington, DC: Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation, Western Michigan University. U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Earl, L. y Cousins, J.B. (1995). *Classroom assessment: Changing the face. Facing the change.* Ontario: Service Teachers' Federation.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18.
- Echeita G., Simón C., Sandoval, M. y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas.* Sevilla: Eduforma.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 8(2), 25-48. Consultado el 8 de diciembre de 2015 en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art1.pdf>.
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M. y Muñoz, Y. (2016). Debates que educan. *Cuadernos de Pedagogía*, 4 (466), pp. 76-81.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban por. *Educational Leadership*, 37 (1), pp-15-24.
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp. 17-28.

- Egido, I. (2008). *Condiciones materiales y laborales del trabajo del profesorado*, presentado en COFAPA (Confederación de Padres y Madres de Alumnos). Madrid.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Revista de Educación Siglo XXI*, 13(2), pp. 47-67.
- Egido, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18. Pp, 33-50.
- Egido, I. (2015). El liderazgo Escolar como Ámbito de Política Educativa Supranacional. *Bordón* 67 (1), pp 71-84
- Eisner, E.W. (1985). *The art of educational evaluation. A personal view*. London: The Falmer Press.
- Eisner, E.W. (1992). Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers College Record*, 93(4), pp. 610-627.
- Eisner, E.W. (2002). *La escuela que necesitamos: ensayos personales*. Argentina: Amorrortu.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elejabeitia, C. et al. (1987). *La Comunidad Escolar y los Centros Docentes*. Madrid: CIDE.
- Elipe Songel, J. A. (2003). *Historia Constitucional del Derecho a la Educación en España*. Valencia: Nomos.
- Elliot, J. et al. (1985). *Investigación - acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata
- Ellis, A. (1975). *Success an failure: A summary of findings and recommendations for improving elementary reading in Massachusetts city schools*. Waterton, MA: Educational Research Corporation.
- Elvin, H. L. (1973). *La educación en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Labor.
- Emmer, E. (1997). Classroom Management and Discipline. En V. Richardson-Koehler (Ed), *Educator's Handbook: a Research Perspective*. Nueva York: Longman.
- Elmore, R.E. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement: the imperative for professional development in education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), pp. 9-48. Consultado el 13/1/2015. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>
- Embretson, G., Ferbert, E. y Langager, T. (1984). Supervision and evaluation: helping teachers reach their maximum potential. *NASSP Bulletin*, 68, pp. 26-30.
- Epstein, J. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluation of teacher. *Educational Researcher*, 14(7), pp. 3-10.

- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas Prácticas y Programas Extraordinarios de Atención al Alumnado en Riesgo de Exclusión Educativa. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (3), pp. 107-141.
- Escudero Muñoz, J.M. (2010a). Selección y Evaluación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), pp. 201-222.
- Escudero Muñoz, J.M. (2010b). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10. Pp. 8-31
- Escudero Muñoz, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación Educativa*, 16, (2), pp. 93-102.
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). Formas de exclusión educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 425, (4) pp 22--26.
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva una cuestión de derecho. *Educatio siglo XX: Revista de la Facultad de Educación*, 30, (2) pp 109-128.
- Escudero Muñoz, J. M. (2013). Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 21, (4) pp 18-21.
- Escudero Muñoz, J. M. (2014). Calidad y equidad en la enseñanza universitaria: *REDU Revista de Docencia universitaria*, 12, (2), pp. 11-13. Consultado el 5 de enero de 2015. Disponible en: http://red-u.net/redu/documentos/vol12_n2_completo.pdf.
- Escudero, T. (1980). *Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3 (1).
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1): 11-43.
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). Madrid: La Muralla.
- Escudero, T.; Mateo, J.; de Miguel, M. et al. (1999). La Evaluación del profesorado de secundaria. La opinión de los profesores. *Revista de Educación*, 318, pp. 227-250.
- Escudero, J. M. y Moreno, M.A. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. 17, (noviembre), pp.1-17.
- Esteban, F. (2001). *Mi querida educación en valores. Cartas entre investigadores y profesores*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Esteban, R.M. (2012). La formación de los futuros maestros: relación de la Universidad y de los Centros Educativos. *Crítica*, 982, pp.68-71.
- Estefanía Lera, J.L. y López Martínez, J. (2001). *Evaluación Interna del Centro y Calidad Educativa. Estrategias e instrumentos*. MADRID: CCS.
- Esteve, J. M. (1986). Inoculation against stress: a technique for beginning teachers. *European Journal of Teachers Education*, 7, (2), pp. 203-209.

- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350 (septiembre-diciembre), pp. 15-29
- Evertson, C.M. y Green, J.L. (1986). Observation as inquiry and method. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 162-213). Nueva York: Macmillan Publishing Company.
- Everitt, A. (1996). Developing Critical Evaluation. *Evaluation*, 2(2), 173–188.
- Everitt, A. y Hardiker, P. (1996). *Evaluating for Good Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329-347.
- Fay, B. (1987). *Critical social science: Liberation and its limits*. Cambridge: Polity.
- Feito, R.; Bolívar, A. y García R.J. (17 de noviembre de 2008). *Facultades de Filosofía y la Profesión de Profesor*. El PAÍS. Consultado el 15 de enero de 2013 en: http://elpais.com/diario/2008/11/17/educacion/1226876403_850215.html.
- Feldman, K.A. (1984). Class Size and Students' Evaluations of College Teacher and Courses: A Closer Look. *Research in Higher Education*, 21, pp. 45-116.
- Feldman, R.S. y Theis (1982). The Teacher and Student as Pygmalion: Joint Effects of teacher and Student Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 217-223.
- Fernández Ballesteros, R. (Dir.) (1995). *Evaluación de Programas. Una guía en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp. 26-30.
- Fernández Enguita, M. (2009). La evaluación como base de la profesionalidad, la autonomía y la innovación. *Organización y Gestión Educativa*, 78(4), pp. 16-20.
- Fernández Enguita, M. (13 de octubre de 2010). A cada cual según su trabajo, El PAÍS. Consultado el 22 de diciembre de 2013 en: http://elpais.com/diario/2010/10/13/sociedad/1286920802_850215.htmlhttp://elpais.com/diario/2010/10/13/sociedad/1286920802_850215.html.
- Fernández Enguita, M. (2014). No es lo mismo, es igual... 40 años después. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, pp. 36-41.
- Fernández Enguita, M. (2014). ¿Cómo salvar de sí misma a la universidad? Retos y límites de la profesión académica? *Revista Internacional de Sociología*, 72 (1), pp. 220-229.
- Fernández Enguita, M. (2015). La formación del formador. *Temas para el Debate*, 246 (mayo), pp. 33-35.
- Fernández Enguita, M. (29 de mayo de 2016). *Más Escuela, menos aulas*. EL PAÍS. Consultado el 29 de mayo de 2016. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html.

- Fernández Enguita, M. (2016). *La Educación en la Encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana. Consultado el 3 de junio de 2016. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.com/publicaciones/detalle/247/la-educacion-en-la-encrucijada/>.
- Fernández Enguita, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1). 37- 45.
- Fernández Díaz, M.J. y Asensio, I. (1989). La medida del Clima y de Clima de Clase. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 32, pp. 5-7.
- Fernández-Miranda, A. (1978). Estado laico y libertad religiosa. *Revista de la facultad de derecho de la Universidad Complutense*, 54, pp. 5-28.
- Fernández-Miranda Campoamor, A. (1988). *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución española*. Madrid: Edersa.
- Fernández-Miranda Campoamor, A. y Sánchez Navarro, A. (1996). *Artículo 27 Enseñanza. Comentarios a la Constitución Española de 1978. Tomo III*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Ríos, M. y Sánchez, J.C. (1997). *Eficacia Organizacional. Concepto, desarrollo y evaluación*. Madrid: Díaz Santos.
- Ferreres, V.S. et al. (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ferreres, V. S. and González Soto, A. P. *Evaluación para la mejora de los centros docentes construcción del conocimiento*. Madrid: Praxis; 2006.
- Fontana, A. y Frey J.H. (2015). *La entrevista. De una posición neutral al compromiso político*. En Norman K. Denzin y Yvona S Lincoln (coords.) *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos. (pp 140-202). Barcelona: Gedisa.
- Filella, G. y Bisquerra, R. (2010). La Educación Emocional en Secundaria. En R. Bisquerra et al. (Coord), *La Educación Emocional en la Práctica*. Barcelona: Horsori.
- Findley, D. y Estabrook, R. (1991). Teacher Evaluation: Curriculum and Instructional Consideration. *Contemporary Education*, verano, pp. 294-298.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flanders, N. (1977). Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase. En N. Flanders, *Análisis de la interacción didáctica* (pp. 483-544). Salamanca: Anaya.
- Filp, J. et al. (1984). *La educación preescolar mirada desde la escuela*. Santiago de Chile: CIDE.

- Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P. (1984). *Profesores y profesoras efectivos en Chile*. Santiago de Chile, CIDE.
- Flores, M.S. (1974). *Estudio experimental de la función docente: nivel de enseñanza de Bachillerato superior. Informe de investigación inédito*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Florio, D.H. (1986). Student test for teacher evaluation: a critique. *Evaluation and Policy Analysis*, 8 pp. 61-62.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, Eunsa.
- Fraile, A. (2004). Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física. En A. Fraile (coord.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 291-312). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fraser, N. (2006). *Redistribución o Reconocimiento*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2009). *Escalas de Justicia*. Madrid: Herder.
- Fraser, N. (2011). *Dilemas de la Justicia en el Siglo XX*. Palma: Universidad de las Islas Baleares Servicios de Publicaciones.
- Frase, L.E. y Streshly, W.A. (1994). Lack of accuracy, feedback, and commitment in teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, pp. 47-57.
- Frechtling, J.A. (2007). *Logic Modelling methods in program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Freiberg, H. G. (1999). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining healthy Environments*. Londres, Falmer Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios y práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire P. (2015). *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- French-Lazobik, G. (1981). Peer Review: Documentary Evidence in The Evaluation of Teaching. En J. Millman (Ed), *Handbook of Teacher Evaluation*. London: Sage Publications.
- French-Lazovik, G. (1981). *Peer review: Documenting evidence in the evaluation of teaching* (Handbook of teacher evaluation. Beverly Hills, CA: Sage.

- Fried, R.L. (1995). *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- Frierson, H.T., Hood, S. y Hughes, G. (2002). Strategies that address culturally responsive evaluation. Arlington, VA: National Science Foundation.
- Froemel, J.E. (2009). La Efectividad y la Eficacia de las Mediciones Estandarizadas y de las Evaluaciones en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), pp. 10-28.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid
- Fulkerson, G. (1954). A resume of current teacher personnel research. *Journal of Educational Research*, 47, 9, 669-681.
- Fullan, M. (1988). The meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En A. Hargreaves, *International Handbook of Educational Learning* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. *Principal*, 89 (4), 10-15.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M., Watson, N. y Kilcher, A. (1997). *Building infrastructures for professional development: An assessment of early progress*. Nueva York: Rockefeller Foundation.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring the culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), pp. 119-157.
- Galán, A. y Rubalcaba, L. (2007). *Fines, motivación y ámbito del trabajo en la universidad*. En A. Galán (Ed.). El perfil del profesor universitario, pp. 33-55. Madrid: Encuentro.
- Gall, M. (1989). Synthesis of research on teacher's questioning. En *The effective teacher: study guide and readings* (Ed). New York: Random House.
- Gage, N. (1963). *Paradigms for research on teachers*. En N. I. Gage (Ed). Handbook of research on teaching (pp. 94-141) Chicago: Rand McNally. *Urban Education*, 1, pp. 85-95.
- Gage, N. L. (1965). Desirable behaviors of teachers. *Urban Education*, 1, pp. 85-95.
- Gage, N. L. (1972). *Teacher effectiveness and teacher education: The search for a scientific basis*. California: Pacific Books.
- Gage, N.L. (1978). *The Scientific basis of the art of teaching*. Nueva York: Teachers College Press.

- Gage, N. L. (1984). What do we know about teaching effectiveness. *Phi Delta Kappan*, 66, (2) 87-93.
- Gage, N. (2009). *A conception of teaching*. California: Springer.
- Gairín, J. (1993). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Bordon*, 45(3), pp. 331-350.
- Gairín, J. (2010). La Evaluación del impacto en Programas de Formación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), pp. 19-43. Consultado el 23 de enero de 2011. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>.
- Galán, A., González, M^a. A. y Rodríguez-Patrón, P. (2014). La Evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista de Educación*, 366, pp. 136-164.
- Gallup, G.H. (1979). The eleventh annual Gallup poll of the public's attitude toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 61(1), pp. 33-45.
- García García, M. (2000). Evaluación y calidad de los sistemas educativos. En T. González Ramírez (Coord), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 227-267). Málaga: Aljibe.
- García Garrido, J.L. et al. (1996). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español*. Madrid: INCE.
- García Garrido, J.L. (1996). *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Dykinson.
- García Hoz, V. et al. (1968). *Diccionario Escolar Etimológico* (El Carro Verde). Madrid: Magisterio Español.
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Ramos, J.M. (1989). Extensión de la evaluación. En R. Pérez Juste y J.M. García Ramos, *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones* (pp. 315-385). Madrid: Rialp.
- García Ramos, J.M. y Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En T. González (Coord), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa: Un enfoque metodológico* (pp. 127-158). Málaga: Aljibe.
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Paídos.
- Gatt, S. y Petreñas, C. (2012). Formas de participación y éxito educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, pp. 50-52.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gates, B. (February, 27 de 2011). *How Teacher Development Could Revolutionize our schools*. Washington DC: [The Washington Post](http://www.washingtonpost.com).
- Gavari Starkie, E. (2009). El papel docente y del alumnado en la elaboración del Portafolios. *Revista de Educación*, 349, pp. 451- 462.

- Gaviria, J.L. y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de eficacia en la evaluación de sistemas educativos. En J. Jornet y J. Suarez (Eds.) *Estándares e indicadores para analizar la realidad educativa*. Valencia: MIDE.
- Gaviria, J.L. y Tourón, J. (2001). *Evaluación de la enseñanza secundaria obligatoria en Navarra. Vol. I. El alumno y el aprendizaje de las materias*. Pamplona: Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra.
- Gellerman, S. (1960). *People, Problems and Profits*. New York: Mc.Graw-Hill.
- Gento Palacios, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complutense de Educación*. Vol.17, (2) pp. 13- 34.
- Getzels, J. y Jackson, P. (1963). The teacher's personality and characteristics. En N. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 506-582). Chicago: Rand McNally.
- Gibbs, G. (2010). USO estratégico de la educación en el aprendizaje. En S. Brown. y A. Glasener (Ed). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques* (pp 61-76). Madrid: Narcea.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Gibson, S. y Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 569-583.
- Gil, J. A. (2000). *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*. Madrid: UNED.
- Gilbert, R. (1996). *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los Docentes*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). La profesionalidad escindida de los profesores en la Universidad. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación en la universidad* (pp. 53- 86) Valencia: Universidad de Valencia.
- Gimeno Sacristán, J. (1998a). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998b). *La evaluación de la enseñanza*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Ed.), *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp, 243-260.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). La Educación pública como cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 426, pp. 82-85.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). La construcción del contenido y el aprendizaje posible en las escuelas. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, pp. 46-49.

- Giner de los Rios, F. (1925). *Educación y enseñanza. Obras completas*, Tomo XII. Madrid: Ed. La Lectura.
- Giroux, H.A. (1981). *Ideology, culture & the process of schooling*. Temple University Press. Philadelphia London: Falmer Press.
- Giroux, H.A. (1990). *Los Profesores Como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
- Giroux, H. (1994). *Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H.A. y Shannon, P. (Eds.). (1997). *Education and cultural studies: Toward a performative practice*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 4 (2), 13-27. Consultado el 22 de enero de 2016. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2368/2642>.
- Gipps, G.V. (1994). *Quality assurance in teachers' assessment*. Ponencia presentada en la reunión anual del American Educational Research Association (Nueva Orleans, L.A. abril 4-8) y el British Educational Research Association.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist*, 18, pp. 519-521.
- Glaser, R. (1990). Toward new models for assessment. *International Journal of Education Research*, 14(5), pp. 475-483.
- Glasman, N.S. y Nevo, D. (1988). *Evaluation in decision making. The case of school administration*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Glass, G.V. (1990). Using student test scores to evaluate teachers. En J. J. Millman y L. Darling-Hammond, *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 229-240). Newbury Park, CA: Sage.
- Glass, G.V. (1997). Utilización de resultados de exámenes de alumnos para evaluar al profesorado. En J. Millman y L. Darling-Hammond. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 316-331). Madrid: La Muralla.
- Glatthorn, A.A. y Fox, L.E. (1996). *Quality teaching through professional development* (Principals taking action series. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Goldman, R.D. y Hewitt, B.N. (1975). Adaptation-level as an explanation for differential standards in college grading. *Journal of Educational Measurement*, 12 (3), pp. 149-61.
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense, Madrid.

- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- González Gallego, I. (2005). Una Formación invertebrada: la de ser profesor. (Consideraciones sobre "la cuestión docente"). En I. Cabello (Coord), *El profesorado y los Retos del sistema Educativo actual*. Madrid: MEC. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- González, L.E. y Ayarza, H. (1997). *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba, Caracas: CRESALC-UNESCO.
- González Muñoz, M.C. et al. (1995). *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria: análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: CIDE.
- González Navarro, F. (2000). La Universidad en la que yo creo. *Revista de Administración Pública* 153, (3), pp. 107-193. Consultado el 3 de diciembre de 2016. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/17512.pdf>.
- González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, pp. 175-198.
- González Pérez, T. (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4). pp. 133–143. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.aufop.com>.
- González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1) pp. 29-43.
- González Ramírez, T. (2010). Evaluación Inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 1, pp. 19-29.
- Good, T.L. y Mulryan, C. (1990). Teacher ratings: A call for teacher control and self-evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 191-215). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Good, TL. Wiley, C.R.H. y Florez, I.R. (2009). *Effective Teaching: An Emerging Synthesis*. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 803-815). New York: Springer.
- Goodman, J. (1987). *Key factors in becoming (or not becoming) an Empowered Elementary School Teachers: A preliminary Study of selected novices*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

- Goodlad, J. (2004). The National Network for Educational Renewal. *Phi Delta Kappan*, 75(8), pp. 32-38.
- Goodland, R.J. (1991). World Bank's Environmental Assessment Policy. *Hastings International C1991 Comparative. Law Review*, 14, (4), 811-830.
- Gray, J., Goldstein, H. y Jesson, D. (1996). Changes and improvements in school's effectiveness: trends over five years. *Research Papers in Education*, 11 (1), pp-35-51.
- Greenwood, D.J. y Levin, M. (2012). *La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción*. En Norman K. Denzin y Yvona S Lincoln (coords.) *Manual de investigación cualitativa. Vol. I. El campo de la investigación Cualitativas* (pp 117-154). Barcelona: Gedisa.
- Gulikers, J.T., Bastiaens, T.J. y Kirschner, P.A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Gutmann, A. y Thompson, D. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Guion, R.M. (1977). Content Validity, the source of my discontent. *Applied Psychological Measurement*, 1, pp. 1-10.
- Gurney, P. (2007). Five Factors for Effective Teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 42(2), pp. 89-98.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1991). *Instituciones para la formación del profesorado en la España contemporánea*. Madrid: CIDE.
- Guzmán, M. De (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la formación del magisterio básico*. Barcelona: PPU, Promociones Publicaciones Universitaria.
- Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hadji, Ch. (1992). L'evaluation des actions éducatives. Paris. En A. Bertoni, M. Poggi y M. Teobaldo, *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Haertel, E.H. (1991). New forms of teacher assessment. *Review of Research in Education*, 17, pp. 3-30.
- Haigh, A. (2010). *Enseñar bien es un Arte. Sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea.
- Haines, M. M., Stansfeld, S. A., Brentnall, J., Berry, B., Jiggins M., y Hygge, S. (2001). The West London Schools Study: The effects of chronic aircraft noise exposure on child health. *Psychological Medicine*, 31, 1385-96.

- Halpin, A. y Croft, D. (1993). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Administration Center.
- Hall, B. (1981). Participatory research, popular knowledge, and power: *A personal reflection*. *Convergence*, 14, pp. 6-9.
- Hamilton, L. (2003). Assessment as a Policy Tool. *Review of Educational Research*, 27, pp. 25-68.
- Haney, W., Madaus, G. y Kreitzer, A. (1987). Charms talismanic: Testing teachers for the improvement of American education. En E. Z. Rothkopf (Ed), *Review of Educational Research* Vol. 14, (pp. 169-238). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Haney, W. (1997). Evaluación del profesorado en prácticas. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 65-86). Madrid: La Muralla.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2011). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. Handbook of the Economics of Education, 3, pp. 89-200.
- Hanushek, E.; Linl, S. y Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics, Elsevier*, 104, pp. 212-232.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a Cambiar. La Enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *Whats 's Worth Fighting for Out Thre*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible: Siete principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: Morata.
- Harlan, J.C. (1996). *Behavior management strategies for teachers: achieving instructional effectiveness, student success, and student motivation. Every teacher and any student can!* Springfield: Charles. C Thomas.
- Harris, A. (1998). Effective Teaching: a review of the literature. *School Leadership and Management*, 18 (2), pp. 169-183.
- Harris, A. y Hopkins (2000). Alternatives perspectives on school improvement. *School Leadership and Management*, 20 (1), pp. 9-15.

- Harvey, S. et al. (2003). Instructo's Transformational Leadership: University Student Attitudes and Ratings. *Psychological Reports*, 92 (2), pp. 395-402.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-98.
- Hattie, J. (2015a). *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction?* Londres: Pearson.
- Hattie, J. (2015b): *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. Londres, Pearson.
- Hatry, H.P. y Greiner, M.J. (1984). *Issues and case studies in teacher incentive plans*. Washington, DC: The Urban Institute Press.
- Hay McBer, (2000). *Research into Teacher Effectiveness; A Model of Teacher Effectiveness*. London: Department for Education and Employment, Research Report N° 216.
- Herman, J.L. et al. (1987). *Program Evaluation*. Beberly Hills, CA: Sage.
- Herman, J.L. y Golan, S. (1992). *Effects of standardized testing on teachers and learning- Another look*. Los Ángeles, CA: University of California//Center for the student of Evaluation.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hernandez Aguilar, L. (1998). Calidad y consenso. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, pp. 77-80.
- Hernández, F. (1999). Prólogo. En: L. Stoll y D. Fink. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, pp 7-21. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia donde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, pp. 34-39.
- Hernández Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado. Programas e instituciones educativas *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 17 (1), pp.15-32. Consultado el 24 de noviembre de 2015. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736170>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. y Casas Pérez, M.L. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica. Consultado el 3 de febrero de 2016. Disponible en: http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/476/.

- Hevia, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (2), pp. 25-39. Consultado el 20 de diciembre de 2014. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.pdf>.
- Hextall, I. y Mahony, P. (2001). Profesores eficientes y escuelas eficaces. En. R. Slee; G. Weiner y S. Tomlinson, *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. (pp. 169-190). Madrid: Akal.
- Hill, J. y Hawk, K. (2000). *Making a difference in the classroom: effective teaching practice in low decile, multicultural schools*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Himmel, E. et al. (1984). Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hoeben, W. (1999). *A framework for evaluation ESI programmes*. Documento inédito.
- Hood, S. (1998). Culturally responsive performance-based assessment: Conceptual and psychometric considerations. *Journal of Negro Education*, 67 (3), 187-196.
- Hood, S. (2001). Nobody knows my name: In praise of African American evaluators who were responsive. *New Directions for Evaluation*, 92, 31-44.
- Hopson, R.K. (Ed.). (2000). *How and Why Language Matters in Evaluation*. San Francisco, C.A: Jossey-Bass.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*. Open University Press.
- Hopkins, D. y Ainscow, M. (1993). Making Sense of School Improvement: An Interim Account of the 'Improving the Quality of Education for All' Project. *Cambridge Journal of Education*, 23 (1), pp. 287-304.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for School Improvement. En J. Gray et al. (Eds.), *Merging Traditions: the future of research on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 30-51). London: Cassell.
- Hopkins, D. y Stern, 1996 Quality Teachers, Quality Schools. International perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education*, 12 (5), pp. 501-517.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Horn, R., Wolff, L. y Vélez, E. (1991). *Establecimiento de sistemas de medición del rendimiento académico en América Latina. Un análisis de los problemas y la experiencia más reciente* (Regional Studies Program No. 9). Washington, DC: Banco Mundial. Latin America and the Caribbean Technical Department.

- House, E.R. (1973). *School evaluation: The politics and process*. Berkeley, CA: McCutchan.
- House, E.R. (Ed) (1986). *New directions in educational evaluation*. Londres: The Falmer Press.
- House, E.R. (1993). *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, London & New Delhi: SAGE.
- House, E.R. (1994). *Evaluación. Ética y poder*. Madrid: Morata.
- House, R.J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, pp. 321-329.
- House, E. R. y Howe, K. R. (1999). Values in Evaluation and Social Research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E.R. y Howe K.R. (2000). Deliberative democratic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 85, pp. 3-12.
- House, E.R. y Howe K.R. (2001). Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata.
- Houtveen A. et al. (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), pp. 172-192.
- Hoy, W.K. y Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, pp. 279-300.
- Hoy, W.K. y Miskel, C.G. (2004). *Educational administration, policy, and reform research and measurement* (Research and theory in educational administration). Greenwich, Conn: Information Age Pub.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profesional dos professores. En A. Novoa (Coord): *vidas de professores*. Porto: Porto.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell Villiers House.
- Huberman, M. (1993). The model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations. En J.W. Little y M. McLaughlin (Eds.), *Teacher' work. Individual, colleagues and contexts* (pp. 11-50). Chicago: Teacher Collage Press.
- Huling, Austin, L. (1990). Teacher induction programs and intership, en R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Mc Millan.
- Hutchinson, B. (1995). Appraising Appraisal: some Tensions and some Possibilities. *Higher Education*, 29, pp. 19-35.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Ishler, R.E. (1984). Requierements for admission to and graduation form teacher education. *Phi Delta Kappan*, (octubre), pp. 121-122. Editora, pp-31-62.

- Iwanicki, E.F. (1997). Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 222-242). Madrid: La Muralla.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jago, E., y Tanner, K. (1999). Influence of the school facility on student achievement. Consultado el 25 de marzo en: <http://www.coe.uga.edu/sdpl/researchabstracts/visual.html>.
- Jay, J.K. (2003). *Quality teaching reflection as the heart of practice*. Lanham, Md, Oxford: Scarecrow Press.
- Jencks, C. et al. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. London: Penguin Books.
- Jimena Quesada, L. (1998). Libertad de cátedra, cultura democrática y evaluación del profesorado. *Cuadernos constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, Nº 22-23, pp. 47-66.
- Jimena Quesada, L. (2000a). La educación en derechos humanos y democracia en el marco del estado internacionalmente integrado plano universal, terreno regional y ámbito comparado. En L. Cotino Hueso (Coord), *Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza: análisis jurídico-práctico a la luz de las exigencias constitucionales*: Valencia: Generalitat Valenciana. (pp. 57-98). Consultado el 3 de diciembre de 2015. Disponible en: http://documentostics.com/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,1294/.
- Jimena Quesada, L. (2000b). Las libertades de los enseñantes y la garantía de la convivencia democrática. La proyección internacional del orden constitucional. En L. Cotino Hueso (Coord), *Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza: análisis jurídico-práctico a la luz de las exigencias constitucionales*: Valencia: Generalitat Valenciana. (pp. 180-210). Consultado el 3 de diciembre de 2015. Disponible en: http://documentostics.com/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,1294/.
- Jimena Quesada, L. (2009a). La Carta Social Europea y la Unión Europea. *Revista Europea de Derechos Fundamentales* 13 (1) pp. 389-407.
- Jimena Quesada, L. (2009b). La factibilidad de los derechos sociales en Europa: debate actual y perspectiva. *Estudio de Economía Aplicada*, 27 (3) pp. 743-766.
- Jimena Quesada (2013). Gasto público y exigibilidad de los derechos sociales en tiempos de crisis. Nuevas Políticas Públicas: *Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 8, pp. 19-37. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/anuario/articulos/descargas/anuario_n8_2013/02.pdf.

- Jimena Quesada, L. (2014). El último bastión en defensa de los derechos sociales: la Carta Social Europea. *Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid*, 29 (1), pp. 171-189. Consultado el 2 de octubre de 2015 en: https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/667601/RJUAM_29_9.pdf?sequence=1.
- Jimena Quedada, L. (2015). Protection of refugees and other vulnerable persons under the European Social Charter//Protección de refugiados y otras personas vulnerables en la Carta Social Europea. *Revista de derecho político*, 92, pp, 245-272. Consultada el 3 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/derechopolitico/article/view/14427>.
- Jimena Quesada, L. (2016). El pretexto de la excepcionalidad del orden público económico: una ilustración de jurisprudencia nacional anticrisis. *Lex Social*, 6 (2), pp. 34-47. Consultado el 12 de abril de 2017 en: https://www.upo.es/revistas/index.php/lex_social/article/view/1964/1605.
- Jiménez Jiménez, B. (1999a). Evaluación de la docencia. En B. Jiménez Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores*, pp.173-206. Madrid: Síntesis.
- Jiménez Jiménez, B. (1999b). Presentación. En B. Jiménez Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 9-23). Madrid: Síntesis.
- Johnson, H.C. (Eds.) (1985). *Merit, money and Teachers' careers*. Lanham, MD: University Press of America Inc.
- Johnson, J. (1999). Professional Teaching Portfolio: A Catalyst for Rethinking Teacher Education. *Action in Teacher Education*, XXI (1), pp. 37-47.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials*. Nueva York: Mc-Graw-Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators of educational*. Newbury Park, C.A: Sage Publications.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2001). *Estándares de evaluación de personal: Cómo evaluar sistemas de evaluación de educadores*. Bilbao: Mensajero.
- Jordan, S. (2010). La práctica de la autoevaluación y la evaluación por compañeros. En S. Brown y A. Glasener (Ed). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques*, pp. 191-202. Madrid: Narcea.
- Jornet J. M., Suárez J. M., González Such, J. y Pérez Carbonell, A. (1996). Evaluación de la actividad universitaria. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Jornet Meliá, J.M. y González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre Educación*, 16 (2), pp. 103-123.

- Joyce, B.M.M. (1982). Teacher growth states and school environments. *Educational Leadership*, 40, pp. 36-41.
- Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Joyce, B. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 48(8), pp. 59-62.
- Joyce, B. y Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid. Akal.
- Kappel, F.R. (1960). *Vitality in a business enterprise*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Karnes, E.L. y Black, D.D. (1986). *Teacher evaluation and merit pay an annotated bibliography* (No. 2). New York: Greenwood Press.
- Kearney, W.J. (1978). Improving work performance through appraisal. *Human Resource Management*, 17, pp. 15-23.
- Kemmis, S. (1986). Seven Principles of procedure in curriculum evaluation. En R. E. House (Ed.), *New Directions in Educational Evaluation* (pp. 117-142). London: The Falmer Press.
- Kenneth, T. et al. (2000). *Psicología Educativa para la Enseñanza Eficaz*. Mexico: International Thomson Editore.
- Kerlinger, F.N. (1972). *Foundations of Behavioural Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: Técnicas y Metodología*. México: Interamericana.
- Khatti, N. y Sweet, D. (1996). Assessment Reform: Promises and Challenges. En M.B. Kane y R. Mitchell (Eds.), *Implementing Performance Assessment*, (pp. 1-21). Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Melbourne, FL: Robert E. Krieger.
- Kounin, J.S. y Sherman, L.W. (1979). School environments as behavior settings. *Theory into practice*, 18 (3), pp. 145-151.
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies*. Sidney: Thomsom.
- Kimball, S.M. (2002). Analysis of Feedback, Enabling Conditions and Fairness Perceptions of Teachers in Three School Districts with New Standards-Based Evaluation Systems. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16 (4), pp. 241-68.

- Knight, P.T. (2008). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Kipling, R. (2007). *Poemas*. Madrid: Visor Libros.
- Kotch, C.W., Bradshaw, C.P. y Leaf, P.J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors, *Journal of Education Psychology*, 100 (1), 96-104.
- Kuznetsov, B. (1990). *Einstein; vida, muerte, inmortalidad*. Moscú: Progreso.
- Lafourcade, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- La Enciclopedia*. (2003). (El país No. 8). Madrid: Salvat Editores.
- Lacruz Alcocer, M. et al. (2000). Educación y nuevas tecnologías ante el siglo XXI. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 164, pp 25-40.
- Lain Entralgo, P. (1968). *El problema de la universidad. Reflexiones de urgencia*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- Lander, R. y Ekholm, M. (1998). Scholl Evaluation and Improvement: a Scandinavian view. En A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds), *International Handbook of Educational Change* (pp. 119-134). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lander, R. (1993). *Repertoires of Teaching Quality: A Contribution to the OECE/CERI Project, Teacher Quality from Case Studies of Six Swedish Comprehensive Schools*. University of Goteborg: Department of Education and Science.
- Landi, N.E. et al. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp. 155-181.
- Laporta Sanmiguel, F. J. (31 de octubre de 2009). *La autoridad del Profesor*. El País. Consultado el 3 de diciembre de 2014 en: http://elpais.com/diario/2009/10/31/opinion/1256943612_850215.html.
- Latorre, A. (2007). *La Investigación-Acción. Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Grao.
- Lauder, H., Jamieson, I., Wikeley, F. (2001). Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades. En R. Slee; G. Weiner y S. Tomlinson (eds). (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. pp. 69-94. Madrid: Akal.
- Lawrence, C.E. (2005). *The marginal teacher a step-by-step guide to fair procedures for identification and dismissal*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Leithwood, K. et al. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Londres: DfES Publications.

- Leu, E. (2005). *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. Academy for Educational Development, Global Education Center, consultado el 3 de diciembre de 2013. Disponible en: http://info.worldbank.org/etools/docs/library/244448/day4Literature_Review_of_Teachers_SchoolsCom.pdf.
- Levin, L. (1998). *Derechos humanos. Preguntas y respuestas*. Paris: UNESCO.
- Levine, D. U. y Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective scholl: a review and Analysis of research and practice*. Madison: National Center for Effective Scholls Research and Development.
- Lewis, D. y Barber, L.E. (Eds.) (1986). *Improving your own instruction: self-assesment and peer review*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Lingard, B. Ladwing, J. y Luke, A. (2001). Los efectos de la escuela en la condiciones posmodernas. En: R. Slee; G. Weiner y S. Tomlinson (Eds). (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 113-134). Madrid: Akal.
- Lippit, R. y White, R. (1943). The social climate of children`s groups. En R.C. Barker, J.S. Kounin y H.F. Wright (Eds), *Child Behavior and Development*. Nueva Yorl: McGrawill.
- Lissitz, R. (2009), *Longitudinal and Value-Added Models of Student Performance*. Maple Grove, Minnesota: JAM Press.
- LLECE (2001). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la eduación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- López González J.L. (2006). El referéndum Consultivo sobre decisiones políticas de especial transcendencia: reflexiones desde el principio democrático con relación al referéndum sobre la Constitución Europea. *Revista de Derecho Político*, 65, 2006, pp. 233-256.
- López González, J.L. (2014). Lo jurídico y lo político en la respuesta a la crisis institucional: mejora de los instrumentos de supervisión y control y pacto político por el Estado socia. *Gaceta Sindical, Reflexion y Debate*, 23, pp. 229-242. Consultado el 3 de julio de 2016. Disponible en: http://www2.ccoo.es/comunes/recursos/1/pub140443_n_23__Por_una_reforma_constitucional.pdf.
- López González, J.L. y de Santiago, M. (2017, En Prensa). *La Docencia del Derecho Constitucional: Una perspectiva conceptualista*.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.

- Lorber, M.A. (1996). *Objectives, methods, and evaluation for secondary teaching* (4 Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Lortie, D.C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Loucks-Horsley, S. y Hergert, L.F. (1985). *An action guide to scholl improvement*. Alexandria, VA: Asocciation for Supervision an Curriculum Development.
- Lujan, J. y Puente, J. (1993). El plan de evaluación de centros docentes (Plan EVA). *Bordón*, 45 (3), pp. 307-320.
- Lukas, J.F. y Santiago, K.M. (2004a). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, pp. 2.
- Lukas, J.F. y Santiago, K.M. (2004b y 2009). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.
- Lukas, J.F., Santiago, K.M., Pikabea, I., Forner, A. y Latorre, A. (2000). *Hezkuntza ikerkuntzarako hiztegia*. Donostia: Erein.
- Maccario, B. (1989). *Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas*. Buenos Aires: Lídium.
- MacDonald, B. (1971). The evaluation of the Humanities Curriculum Projects: A holistic approach. *Theory into Practice*, 10 (3), pp. 163-167.
- MacDonald, B. (1978). *Evaluation and democracy*. Alberta: University of Alberta.
- Machado, A. (1973). *Juan de Mairena*. Madrid: Espasa Calpe.
- Macconi, C. (1993). *Teacher Quality Project: Italian Case Study*. Rome. Ministero Publicca Istruizioni, Direziones Generale Scambi Culturali.
- Madaus, G.F. (1985). Test scores as administrative mechanisms in educarional policy. *Phi Delta Kappa*, 66 (9), pp. 611-617.
- Madaus, G. K.; Airasian, P.W. y Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness*. New York, McGraw-Hill.
- Madaus, G.F., Scriven, M. y Stufflebeam, D. (1983). *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Madaus, G. y Meherns, W. (1997). Exámenes convencionales de licenciatura. En J. Millman y L.Darling-Hammond. (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 352-379). Madrid: La Muralla.
- Mager, G.M. (1980). The conditions which influence teachers in initiating contacts with parents. *The Journal of Educational Research*, 73, pp. 276-282.
- Mager, R.F. (1975). *Medición del intento educativo*. Argentina: Guadalupe.

- Malen, B. y Hart, A. (1987). Career Ladder reform: a multinivel analysis of initial efforts. *Educational Evaluation and Policy analysis*, 9 (1), pp. 9-23.
- Manitoba. (1996). *Report of the Teacher Collective Bargaining and Compensation Review Committee*. Winnipeg: Manitoba Education & Training.
- Mannatt, R.P. (1988). Teacher performance evaluation: A total systems approach. En S.J. Stanley y W. J. Popham (Eds.), *Teacher evaluation. Six prescriptions for success* (pp. 79-108). Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Manzano, V. y Braña, T. (2005). Análisis de datos y técnicas de muestreo. En Lévy Mangin, J. P. y Varela, J. *Análisis multivariable para las ciencias sociales*, pp. 91- 143. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mañú, J.M. (2009). *Manual básico de dirección escolar dirigir es un arte y una ciencia*. Madrid: Narcea.
- Mañú J.M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes Competentes. Por una educación de calidad*, Madrid: Narcea.
- Manso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria. Estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, pp. 145-169.
- Maquiavelo, N. (2013). *El Príncipe*. Madrid. Alianza: Editorial.
- Mac Ruaric, G., Ottensen, E. y Precey, R. (2013). *Leadership for inclusive education. Values, vision and voices*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, pp. 49-68. Consultado el 13 de enero de 2013. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>.
- Marzely, B. (1992). Research versus practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5 (3), pp. 279-290.
- Marías, J. (1998). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J.A. (2015). *Despertad al Diplodocus*. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás. Barcelona. Ariel.
- Marina, J.A. (29 de noviembre de 2016). *Progresistas contra conservadores. Educación e ideología: ¿puede haber la primera sin la segunda?* EL CONFIDENCIAL. Consultado el 30 de noviembre de 2016. Disponible en: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-11-29/educacion-ideologia-puede-haber-primera-sin-segunda_1296570/.

- Mark, M.M. y Shotland R.L. (1985). Stakeholder-based evaluation and value judgments. *Evaluation Review*, 9, pp. 605-626.
- Marsh, H.W. (1987). Student evaluation of teaching. En M. J. Dunkin, *The international Encyclopedia of teaching and Teacher Education* (pp. 181-187). Oxford: Pergamon Press.
- Martín, E. (2009). *Autonomía y evaluación: dos pilares de la calidad de la enseñanza*. Madrid: Comunidad de Madrid-Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Martín, E. (2010). Autonomía y evaluación: un equilibrio necesario para la calidad de la educación. *CEE Participación Educativa*, 13, pp. 127-133.
- Martín Ortega, E. (2013). Evaluación de la tarea docente y prestigio del profesorado. En Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez. Fundación Europea Sociedad y Educación (2013): *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y Realidad*. (pp. 119-121). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación. Fundación Botín. Consultado el 20 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>.
- Martín Rodríguez, E. (coord.) (2005). *Evaluación de centros y profesores*. Madrid: UNED
- Martín Ortega, E., Manso, J. y Pérez, E. (2010). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Encuesta de FUHEM e IDEA.
- Martín Bris, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid, Universidad de Alcalá-MEC.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, pp. 103-117.
- Martín Bris, M. et al. (Coord) (2002). *Planificación de Centros Educativos*. Madrid: Praxis.
- Martín, M. (2002). La planificación: perspectivas e instrumentos. En M. Martín Bris (Coord) et al., *Planificación de Centros Educativos. Organización y Calidad* (pp. 9-145). Madrid: Praxis.
- Martín-Moreno, Q. et al. (2001). *Interrelación de los Centros Educativos con su entorno*. Madrid: Conserjería de Educación. Comunidad de Madrid.
- Martínez López-Muñiz, J.L. (1979). La educación en la Constitución Española (Derechos fundamentales y libertades públicas en materia de enseñanza). *Persona y Derecho*, 6, pp. 215-295. Consultado el 17 de enero de 2015. Disponible en: http://dadun.unav.edu/handle/10171/11924?mode=full&submit_simple=Mostrar+registro+completo+del+%C3%ADtem+.
- Martínez López-Muñiz, J. L. (2006). El esclarecimiento de la constitución educativa. Un determinante primer paso. *Persona y Derecho*, 55, pp. 793-816. Consultada el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/14698>.

- Martínez López–Muñiz (2011). El derecho a la Educación en los Estados Unidos de América. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 93, septiembre-diciembre, págs. 65-106. Consultada el 25 julio de 2015. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/REDCons/article/view/39961/22603>.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée.
- Martínez, M. et al. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 29. pp. 17- 43.
- Martínez Arias, R., Gaviria Soto, J.L. y Castro Morera, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, pp. 15-45.
- Matarazzo, J.D. (1965). The interview. En B.B. Wolman (Ed.), *Handbook of clinical psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE, Horsori.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Ginés-Mora, J. y Rodríguez Espinar, S. (1996). *Evaluación del profesorado en Secundaria*. Barcelona: Cedecs.
- Mateo, J., Escudero, T., Miguel, M.d., Mora, J.G., Rodríguez, S. et al. (1995). *La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión del profesor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones; CIDE.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. et al. (1996). La evaluación del profesorado: un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), pp. 73-93.
- Matsuda, P.K. y Silva, T.J. (2005). *Second language writing research perspectives on the process of knowledge construction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Matud, P. (1993). Cuestionarios e inventarios de autoinformes. En W. Peñate, P. Matud y I. Ibañez, *Evaluación psicológica: Concepto y técnicas de análisis* (pp. 187-210). Valencia: Promolibro.
- Mauri, T. (2004). La atención a la diversidad. *Aula*, 130, pp. 29-31.
- Mayorga Fernández, M.J. (2004). La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (1), pp. 23-39.
- McCaffrey, D.M., Lockwood, J.R., Louis, T.A. y Halmilton, L. (2004). Models for value-added modeling of teacher effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29, pp. 67-101.
- McColskey, W. y Egelson, P. (1997). *Designing teacher evaluation systems that support professional growth*. Greensboro, NC: SERVE, South Eastern Regional Vision for Education.

- McDonald, F.J. (1976). *Teachers do make a difference summary of a study*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- McDonald, J.P. (1992). *Teachers making sense of an uncertain craft*. Nueva York: Teachers College Press.
- McDowell, L. y Sambell, K. (2010). La experiencia en la evaluación innovadora. En S. Brown, y A. Glasener (Ed). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques*. pp 91-105. Madrid: Narcea.
- McKown, C. y Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of school psychology*, 46 (3), pp. 235-252.
- McLaughlin, M.W. (1988). Ambientes Institucionales que favorecen la Motivación y Productividad de los Profesores. En A. Vila (Coord), *Perspectivas y Problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- McLaughlin, M.W. y Pfeifer, R.S. (1988). *Teacher evaluation improvement, accountability, and effective learning*. New York: Teachers College Press.
- McLaughlin, M. y Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contrapública: notas hacia una redefinición. En: P. McLaren. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. (pp. 11-48). Rosario: Homosapiens.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McNeil, J.D. (1971). *Toward accountable teachers: Their appraisal and improvement*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MEC (1970). *LGE. Ley General de Educación*). Madrid: MEC.
- MEC (1990). *LOGSE. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*). Madrid: MEC.
- MEC (1995). *LOPEG. Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Madrid: MEC.
- MEC (2002). *LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación*). Madrid: MEC.
- MEC (2006). *LOE. Ley Orgánica de Educación*). Madrid: MEC.
- MEC (2013). *LOMCE. Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa*. Madrid: MEC.
- Medina, A. y Rodríguez Marcos, A. (1994). La formación en colaboración del profesorado. Justificación y teórico-práctica. *Enseñanza & Teaching*, 12. pp. 33-49.
- Medina, A. Tonda, P. (2013). La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31, (2), pp. 167-188.

- Medina, A. (1989). El Clima Social del Centro y del Aula. En Q. Martín-Moreno, *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Medina, A. (2002). La evaluación y el desarrollo profesional de los docentes. En S. Castillo Arredondo (Cord.), *Compromisos de la Evaluación Educativa* (pp. 189-212). Madrid: Prentice Hall.
- Medina, A. (2007). Formación del Profesorado en un Entorno Intercultural: el Sistema Sociocultural y el Discurso Creativo Oral y Escrito. En A. Medina et al., *Perspectivas didácticas para el Siglo de la Educación* (pp. 10-55). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. Peterson y H Walberg (Eds), *Research on teaching: concepts, findings, and implications*. California: McCutchan.
- Medley, D. (1982). *Teacher competency testing and the teacher educator*. Charlottesville: Association of teacher educators and the bureau of Educational Research, University of Virginia.
- Medley, D., Coker, H. y Soar, R. (1984). *Measurement-based teacher performance evaluation*. Lawrenceville, GA.
- Medley, D.M., Coker, H. y Soar, R.S. (1984). *Measurement-based evaluation of teacher performance an empirical approach*. New York: Longman.
- Medley, D. y Mitzel, H. (1963). Measuring classroom behavior by systematic observation. En N. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Mehrens, W.A. (1997). Cómo combinar datos sobre evaluación procedentes de una diversidad de fuentes. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 438-456). Madrid: La Muralla.
- Mendell, M.J., y Heath, G.A. (2004). *Do Indoor Environments in Schools Influence Student Performance? A Critical Review of the Literature*. *Indoor Air*, 15 (1), 27-52.
- Méndez Garrido, J. M. y Monescillo, M. (2002). Estrategias para la evaluación de programas de orientación. XXI, *Revista de Educación*. 4, pp. 181-202.
- 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 (RIEJS)*, 2017, 6(1), pp. 383-399. Consultado el 17 de mayo de 2017. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7673/7961>.
- Mendieta Ramírez, A. (2015). *Visiones docentes en las aulas de hoy*. Madrid. Asociación cultural y Científica Iberoamericana (ACCI)
- Merchán, F.J. (2011). La evaluación de centros y profesores como instrumento de política educativa. *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 11-15.
- Mertens, D. M. (1999). Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20 (1), 1-14.

- Mertens, D. M. (2003). *The inclusive view of evaluation: Visions for the new millennium*. En S.I. Donaldson y M. Scriven (Eds.), *Evaluating Social Programs and Problems: Visions for the new millennium* (pp. 91–107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Messina, C. y Rodríguez Marcos, A. (2006). Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, pp. 493-516.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 (145-207).
- Milanowski, A.T. y Heneman, H.G.I. (2001). Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), pp. 193-212.
- Millán, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valencia.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of skills, competences, performance. *Academic Medicine*, 65. pp. 63-67.
- Miller, R.I. (1990). *Major american higher education issues and challenges in the 1990s*. Londres: Jessica Kingsley Pub.
- Miller, S. y Frederiks, J. (1990). The False Ontology of School Climate Effects. *Educational Theory*, 40 (3), pp. 333-342.
- Millman, J. (1981). Introducción. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Ed.), *Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 12-13). Beverly Hills, CA: Sage.
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación de Cultura y Deporte. (2014). *Panorama de la Educación Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Consultado el 26 de noviembre de 2015 en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-pdf?documentId=0901e72b81a722ac>.
- Moliner, M. (1983). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Monedero Moya, J.J. (1998). *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Málaga: Aljibe.
- Montero, L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J.M. Escudero y A.L. Gómez (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (pp.155- 194). Barcelona: Octaedro.

- Montero, L. (1990). Comportamientos del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En Carretero, M., Palacios, G. y Machesi, A. (Eds). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos modelos e instrumentos*. Bogota: Magisterio.
- Moore, Z. y Bond, N. (2002). The Use of Portfolios for In-service Teacher Assessment: A Case Study of Foreign Language Middle-School Teachers in Texas. *Foreign Language Annals*, 35(1), pp. 85-92.
- Moreno González, A. (2011). Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *CEE Participación Educativa*, 16, pp 8-30.
- Morduchowicz, A. (2000). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Chile: PREAL-FLACSO.
- Morgan, N. y Saxton, J. (1991). *Teaching questioning and learning*. London: Routledge.
- Morgan, C. y Morris, G. (1999). *Good Teaching and learning: pupils and teachers Speak*. Buckingham: Open University Press.
- Morey, A. (2001). El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente. *Revista de Educación*, 324, pp. 297-316.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Mortimore, P. (1993). *School effectiveness and de management of effective learning and teaching. School effectiveness and School improvement*, 4 (4) pp. 290-310. Consultado el 25 de julio de 2009. Disponible en: http://www.highreliabilityschools.co.uk/_resources/files/downloads/effectiveness/pm1993.pdf.
- Mortimore, P. (1995). Mappers of the best way forward, Times Educational Supplement, 6 de octubre pp. iii [School Effectiveness Feature]. Disponible en: <http://www.thetimes.co.uk/tto/education/>.
- Mortimore, P. et al. (1988). *School Matters*. California: University of California Press.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988a). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988b). The effects of School membership on pupil's educational outcomes. *Research Papers in Education*, 3 (1), pp 3-26.

- Mortimore, P. y MacBeath, J. (1994). Quest for the secrets of success. *Times Educational Supplement*, March 25 (14).
- Moser, C.A. y Kalton, G. (1981). *Survey Methods in Social Investigation*. London: Heinemann Educational Books.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness: some preliminary findings from the evaluation of mathematics enhancement program. *School effectiveness and school improvement*, 11(3), pp. 247-263.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. London: Sage.
- Munby, H. y Russell, T. (1998). Epistemology and context in research on learning to teach science. En B.J. Fraser y K. Tobin (Eds), *International Handbook of Science Education* (pp. 643-665). Dordrecht: Kluwer A.P.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. En: *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: American Education Research Association.
- Murillo, F.J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, 246 (Abril), pp. 66-72.
- Murillo, F.J. (1999). Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre Eficacia Escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), pp. 453-460.
- Murillo, F.J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La Mejora de la Escuela. Un cambio de mirada* (pp.15-51). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003a). El movimiento de investigación sobre eficacia escolar. En F.J. Murillo et al. (Coord), *La investigación sobre eficacia escolar en iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte* (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello y CIDE.
- Murillo, F.J. (2003b). La investigación sobre Eficacia Escolar en España. En F.J. Murillo et al. (Coord), *La investigación sobre eficacia escolar en iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte* (pp. 319-352). Bogotá: Convenio Andrés Bello y CIDE.
- Murillo, F.J. (2003c). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), pp. 1-22. Consultado el 12 de diciembre de 2013 en; <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- Murillo, F.J. (2005a). ¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España. *Tendencias Pedagógicas*, 10, pp. 29-48.
- Murillo, F.J. (2005b). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2006a). Dirección Escolar, Factor clave de Eficacia y de Cambio. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e).

- Murillo, F.J. (2006b). La formación de docentes: una clave para la mejora educativa. En F.J. Murillo (Coord.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio* (pp. 9-16). Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F.J. (2006c). La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. En F.J. Murillo et al. (Coord), *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2006d). Lecciones aprendidas sobre la Investigación de Enseñanza Eficaz. *Revista Red de Posgrados en Educación*, 4, pp. 8-20.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2006e). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Una apuesta por el cambio*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F.J. (2006f). Retos de la Innovación para la Investigación Educativa. En T. Escudero y A.D. Correa Piñero (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-51). Madrid: La Muralla.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007a). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO [2 Ed. Revisada].
- Murillo, F.J. (Coord) (2007b). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2007c). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). New York: Springer.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), pp. 4-28.
- Murillo, F.J. (2010). ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones?: Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), pp. 3-9.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2010). Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp. 97-120.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (1), pp. 29-50.
- Murillo, F.J. (2012). Problemas docentes en una sociedad en crisis. *Crítica*, 982, pp.19-23.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2013). Apuntes para una evaluación justa: De Rawls al valor agregado del estudiante. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 5-6. Consultado el 2 de noviembre de 2014 en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/Riiee_6,2.pdf.
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Lecciones aprendidas de la Evaluación de directores/as escolares en España para la evaluación del desempeño docente no universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 1-10.

- Murillo, F.J. (2013). *La investigación sobre Eficacia escolar en América Latina*. En M. Díaz Madrigal, T. Cordero y M. Serrano (Comps.), *Investigación, reflexión y acción de la realidad socio-educativa a principios del siglo XXI (vol. 1)* (pp. 11-24). San José de Costa Rica: INIE.
- Murillo, F.J. y Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje – Servicio y Justicia Social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450 (noviembre), pp. 50-53.
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2011). ¿Escuelas eficaces versus Escuelas inclusivas? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (1), pp. 11-12.
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2), 11-13.
- Murillo, F.J. y Martínez, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Education Policy Analysis Archives*, 20, (18).
- Murillo, J. et al. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4 (1), 169-186.
- Murillo, F.J., et al. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), pp.7-23. Consultado el 12 de octubre de 2015 en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>.
- Murillo, F.J. (2016). De la docencia eficaz a la evaluación eficaz de la docencia. En G, Guevara, M.T. Meléndez, F.E. Ramón, H. Sánchez y F. Tirado (Cords.), *La evaluación docente en el mundo* (pp. 200-225). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Muros, B. (2013). La Construcción identitaria en Second Life. Contradiciones desde el contexto educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 440 (diciembre), pp. 24-27.
- Murphy, J. et al. (1982). Translating High Expectations into School Policies and Classroom Practices. *Educational Leadership*, 40 (3), pp. 22-26.
- Murphy, J, Weil, M, Hallinger, P. y Mitman, A. (1982). Academic Press: Translating High Expectations into School Policies and Classroom Practices. *Educational Leadership*, 40, pp 22-26.
- Murphy, J. (1987). Teacher evaluation: A conceptual framework for supervisors. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(2), pp. 157-180.
- Murray, H.G. (1987). Impact of student ratings on quality of teaching in higher education. *Ponencia presentada en el congreso de la American Educational Research Association*. Washington, D.C.
- Muñoz, M. (2007). La competencia pedagógica de la dirección. *Organización y Gestión Educativa*, 2 (Marzo), pp. 5-7.
- Muñoz Naranjo, A. (2007). *La Escuela hostigada. Acoso laboral y escolar y violencia contra los profesores*. Conferencia presentada en la Semana Cultural de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

- Muñoz-Repiso, M. et al. (1995). *Calidad de la Educación y eficacia de la escuela*. Madrid: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educación en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.
- Muñoz-Repiso, M. (2002). ¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La Mejora de la Escuela. Un cambio de mirada* (pp.165-187). Barcelona: Octaedro.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (Coord) (2003). *Mejorar las Escuelas, Mejorar los Resultados. Investigación Europea sobre la Mejora de la Eficacia Escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Muñoz-Repiso, M. (2008). Educar desde la Compasión Apasionada. *Crítica*, 958, pp. 22-27.
- Muñoz-Repiso, M. (2010). Educar desde la Compasión Apasionada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), pp. 217-223.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo F.J. (2000). Mejora de la eficacia escolar. Investigación internacional para analizar la capacidad de las escuelas para el cambio. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*. Madrid.
- Myford, C.M.E.G.J.R. (2001). Examining the Psychometric Quality of the National Board for Professional Teaching Standards Early Childhood/Generalist Assessment System. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15 (4), pp. 253-85.
- Naciones Unidas (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Consultado el 3 de diciembre de 2011 en: <http://www.un.org/Overview/rights.html>.
- Natriello, G. (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 49-64). Madrid: La Muralla.
- Natriello, G. y Cohn, M. (1983). *Beyond sanctions: The evolution of a merit pay system. Documento presentado en la Conferencia Anual de la Asociación de Investigación Educativa americana*. Montreal.
- Natriello, G. y Rowe, B. (1981). *Life in a loosely-coupled world*. St. Louis, MO: Washington University.
- Natriello, G. y Wilson, B. (1986). *Teacher evaluation as an organizational process*. San Francisco: Conferencia Anual de la Asociación de Investigación Educativa Americana.
- Natriello, G. y Wilson, B. (1987). *Teacher evaluation and school climate*. Washington, DC: Conferencia Anual de la Asociación de Investigación Educativa Americana.

- Navas, L. et al. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (2), pp. 231-239.
- Nelli, E. (1984). A research based response to allegations that education students are academically inferior. *Action in Teacher Education Journal*, 6(3), pp. 73-79.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53(1), pp. 117-128.
- Nevo, D. (1994a). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation. *Studies in Evaluation*, 20, pp. 87-98.
- Nevo, D. (1994b). How can teachers benefit from teacher evaluation? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8 (2), pp. 109-117.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Nias, J. (1996). Thinking About feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 293-306.
- Nicolás Muñiz, J. (1983). Los derechos fundamentales en materia educativa en la Constitución Española. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 7, pp. 335-356.
- Nieto Gil, J.M. (1994). *La autoevaluación del profesor: cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*. Madrid: Escuela Española.
- Nieto, Díez, J. (1996). *La formación práctica del maestro*. Madrid: Departamento de didáctica y teoría de la educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Nieto, S. (2003). *What Keeps Teachers going?* Nueva York: Teachers college Press.
- Nietzsche, W.F. (1986). *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nightingale, P et al. (1996). *Assessing Learning in Higher Education*. Kensington, NSW: University of New South Wales Press.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Noizet, G. y Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.
- Noland, A. K. (2005). *The Relationship between Teacher Transformational Leadership and Student Outcomes*. Oxford (Ohio): Miami University.
- Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Novoa, A. (2011). *O Regresso dos professorres*. Pinhais, PR: Melo.

- Núñez, Héctor (2013). *La evaluación participativa en la acción comunitaria. Aproximaciones teórica y metodológica*. Madrid: Popular.
- Núñez López, Héctor (2015). ¿Qué tienen de pedagógicos los procesos de evaluación participativa de acciones comunitarias? *Algunas aportaciones desde la práctica. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, pp. 128-143. Consultada el 3 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/303817/393524>.
- Nuthall, G. (2004). Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the TheoryPractice Gap. *Harvard Educational Review*, 74(3), 272-306.
- Nye, B., et al. (2004). How are Teacher Large Effects? *Educational, Evaluation and Policy Analysis*, 26 (4), pp. 237-257. Consultado el 13 de enero de 2010. Disponible en: [http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/002/834/127%20-%20Nye%20B%20%20Hedges%20L%20%20V%20%20Konstantopoulos%20S%20\(2004\).pdf](http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/002/834/127%20-%20Nye%20B%20%20Hedges%20L%20%20V%20%20Konstantopoulos%20S%20(2004).pdf).
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life*. PISA (p. 229).
- OCDE (2004). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective*. Paris: OCDE.
- OCDE (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes*. Paris: OCDE.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OECD Publishing.
- OCDE (2013). *Synergies for Better Learning. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris. OCDE.
- OCDE, (2013). *Education at a Glance*. París. OCDE.
- OECD 2013 Teaching in Focus, nº 3 (Marzo). Consultado el 27 de abril de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif-3-esp.pdf?documentId=0901e72b8171a423>.
- O'Connell Rust, F. (1994). The first year of teaching: it's not what they expected. *Teacher and Teacher Education*, 10 (2), pp. 205-217.
- Oliva, P.F. y Pawlas, G. (2004). *Supervision for today's schools* (7 ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Oliver, R.M. y Reschly, D.J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Olmedo, A. (2013). Todos contra uno y uno contra todos. La construcción del sujeto neoliberal en el sistema educativo español. *Cuadernos de Pedagogía*, 435 (junio), pp. 59-61.

- Olson, L. (1988). Capturing teaching's essence: Stanford team test new metwood. *Educational Week*, 1 (20).
- Olson, M.R. y Osborne, J.M. (1991). *Learning to teach: the first year. Teacher and teaching Education*. Principiantes. Madrid: CIDE.
- Ontario y Education Relations Commission. (1981). *Disciplinary procedures and other provisions affecting employment security teacher evaluation, just cause, withholding of increment, access to personnel records, 1980-81* (Teacher-board collective agreement clause file No. 17). Toronto: Education Relations Commission.
- Ontario. Education Relations Commission. (1983). *Fact finding, 1982-83 issues and recommendations*. Toronto: The Commission.
- Oatley, H. y Nundy, S. (1996) Rethinking the Role Of Emotions in Education. En Dr. Olson y N Torrance (Eds). *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning. Teaching and Schooling*. Cambridge, Ma: Blackwell.
- Ortega Ruiz, R. (1997). *El proyecto Sevilla Anti Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. Revista de Educación, 13, pp. 143-158.
- Ovando, M.N. (2001). Teachers' Perceptions of a Learner-Centered Teacher Evaluation System. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), pp. 213-31.
- Orlich, D. et al. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston, MA: Wadsworth.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. PPU.
- Owen, J.M. y Rogers, P.G. (1999). *Program evaluation. Forms and approaches*. London: Sage Publications.
- Owens, T.R. (1973). Educational Evaluation by adversary proceedings. En E.R. House (Comps), *School evaluation: the politics and process*. Berkeley: McCuchan.
- Padilla, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS.
- Palamidessi, M. (2009). Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza. En C. Romero (Coord), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores* (pp. 79-94). Buenos Aires: Noveduc.
- Palmer, P.J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pantoja Vallejo, A. et al. (Coord). (2015). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis, y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.

- Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). Evaluation in illuminations: A new approach to the study of innovative programmes. En D. Hamilton et al. (Comp.), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan Education.
- Parsons, G. (1981). *Conference on Teacher Education, the School Administrators' Council of Newfoundland and Labrador*. St. John's: Memorial University of Newfoundland, Dept. of Educational Administration.
- Parsons, G. (1982). *Evaluation of teacher performance an outline of the process*. St. John's: Memorial University of Newfoundland.
- Parry, A. (1908). *The management of city school*. New York. MacMillan.
- Pascual, J. (2011). El Efecto Escuela. Más allá del Aula. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 28-45.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. London: Sage.
- Patton, M.Q. (1997). *Utilization focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: SagePublications.
- Pellicer, L.O. y Anderson, L.W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Penalva, J. (2008). *Claves del modelo educativo en España. Sobre el modelo de enseñanza y de profesor*. Madrid: La Muralla.
- Peña-Suárez, E. et al. (2009). Estimación del valor añadido de los centros escolares. *Aula Abierta*, 37 (1), pp. 3-18.
- Peräkylä, A. (2015). *Análisis de la conversación y el texto*. En Norman K. Denzin y Yvona S Lincoln (coords.) *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. (pp 462-493). Barcelona: Gedisa.
- Pérez Bermejo, J.M. (2000). La promoción estatal de los valores culturales: en busca de una justificación desde la Teoría de John Stuart Mill, *Telos*, 9. pp. 121-163.
- Pérez Camarero, P. y Sanz, E. (2005). La recepción de inmigrantes en la escuela pública de Madrid una experiencia de campo en educación artística. En A. Rodríguez Marcos (Dir.), *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamentos y experiencias de maestros* (pp. 159-174). Oviedo: Septem Ediciones.
- Pérez Camarero, P. (2008). Entre lo políticamente correcto y lo etnocéntrico latente. Los prejuicios de los futuros maestros respecto a la educación intercultural. En: Pilar Pérez Camarero, Estefanía Sanz y Pablo Romero. *Integración de menores migrantes en contextos educativos plurales*. (págs.429-444). Madrid: Edictorial Accem.

- Pérez Esclarín, A. (2007). *Educación para humanizar*. Madrid: Narcea.
- Pérez Juste, R. (1999). Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación. *Bordón*, 51(4), pp. 449-477.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemáticas. *Revista de Investigación Educativa*, 2(2), pp. 261-287.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. *Educación XXI*, 8, pp. 11-23.
- Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), pp. 13-30. Consultado el 30 de octubre de 2016. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/239381/187001>.
- Pérez Juste, R. y Martínez, N.L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cíncel.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), pp. 17-27.
- Pérez Luño, A.E. (1982). Sobre el método de enseñanza de la Filosofía del Derecho. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid*. 5. (Monográfico). pp. 23-54.
- Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. En Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez (Dir). Fundación Europea Sociedad y Educación (2013): *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y Realidad*. Págs. 33-108. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación. Fundación Botín. Consultado el 20 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>.
- Perrenoud, P. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educación*, 22-23, pp. 11-34.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Providencia: Comunicaciones Noreste.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrone, V. (1991). *A Letter to Teacher: Reflections on Schooling and the Art of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pertierra Rodríguez, L.O. (1989). *El clima social y su influencia en el rendimiento académico. Aspectos psicopedagógicos*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.

- Peters, T. (1987). *Thriving on chaos*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Peterson, D. y Peterson, K. (1984a). A research-based approach to teacher evaluation. *NASSP, Bulletin*, 68, pp. 39-46.
- Peterson, K., Kauchak, D., University of Utah, United States y Dept. of Education. (1985). *Final report secretary's discretionary program, planning grant to develop teacher incentive structures Utah teacher evaluation project: the Park City career ladder design*. Salt Lake City, Utah: Utah Univ.
- Peterson, K.D. (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 147-164). Madrid: La Muralla.
- Peterson, K.D., Wahlquist, C. y Bone, K. (2000). Student surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14 (2), pp. 135-153.
- Peterson, K.D., Kelley, P. y Caskey, M. (2002). Ethical Considerations for Teachers in the Evaluation of Other Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(4), pp. 317-24.
- Peterson, K.D. y Peterson, C.A. (2006). *Effective teacher evaluation a guide for principals*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Peterson, K.D. y Stevens, D. (1988). Student reports for schoolteacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, pp. 259-267.
- Peterson, K.D., Stevens, D. y Mack, C. (2001). Presenting Complex Teacher Evaluation Data: Advantages of Dossier Organization Techniques over Portfolios. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(2), pp. 121-33.
- Petschen, S. (2014). *El arte de dar Clases. Experiencia de los autores de libros de memorias*. Madrid. Plaza y Valdés.
- Pfeifer, R.S. y National Institute of Education (U.S.). (1986). *Integrating teacher evaluation and staff development an organizational approach*. Stanford: Stanford Univ., Inst. for Research on Educational Finance and Governance.
- Pila Teleña, A. (1985). *Evaluación de la Educación física*. Madrid: Pila Teleña.
- Piopiunik, M. et al. (2013). Central School Exit Exams and Labor-Market Outcomes, *European Journal of Political Economy*, 31, (September), pp. 93–108.
- Platón (1998). *La República*. En. J.M. Pabón y M. Fernández Galiana. Madrid: Alianza. Libro I, pp. 55-104.
- Platón. (2009). *La república*. Madrid: Akal.
- Plowden Conmittee (1967). *Children and Their Primary schools*. Londres. HMSO.

- PNUD (1997). *Oficina de Evaluación y Plenación Estratégica. Results-oriented monitoring & evaluation*. Nueva York.
- PNUD (1996) Oficina de Evaluación y Plenación Estratégica. UNDP evaluation findings. Nueva York.
- PNUD (1997). *Oficina de Evaluación y Plenación Estratégica. Who are the question-makers? A participatory evaluation handbook*. Nueva York.
- Polo, I. (2015). Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, (junio). pp. 1-37. Consultado el 12 de diciembre de 2015 en: http://www.adide.org/revista/imagenes/stories/revista23/ase_23_15_polo.pdf.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.
- Porter, A.C. y Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: insights from the work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 46, pp. 74-85.
- Postic, M. y de Ketele, J.M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Pounder, J. S. (2008). Transformational Classroom Leadership: a Novel Approach to Evaluating Classroom Performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33 (3), 233-243.
- Power, S. (2008). How should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis Scholae*, 2 (2), 19-37. Consultado el 25 de noviembre de 2015 en: http://www.orisscholae.cz/archiv/2008/2008_2_02.pdf.
- Protheroe, N. (2002). Improving Instruction through Teacher Observation. *Principal*, 82(1), pp. 48-51.
- Puig Rovira, J.M. et al. (2006a). *Aprenentage Servei. Educar para la Ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig Rovira, J.M. et al. (2006b). El aprendizaje-servicio. Un Instrumento de la Educación para la Ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, pp. 56-87.
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar*. Barcelona: Destino.
- Purkey S.C y Smith, M.S. (1983). Effective Shools: A review. *The Elementary Shool Journal*, 83 (4), pp. 427-452.
- Race, Ph. (2010). ¿Por qué evaluar de un modo innovador? En S. Brown y A. Glasener (Ed). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques*. pp. 77-90. Madrid: Narcea.
- Ranson, S. (1997). For citizenship and the remaking of civil society. En R. Pring G. Walford (comos). *Affirming the comprehensive ideal*. Londres: Falmer Press.

- Ravela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. (PREAL). Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE). Consultado el 12 de diciembre de 2010. Disponible en: http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=379&Camino=63|Preal%20Publicaciones/379|Informes.
- Ravela, P. et al. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), pp. 51-63. Consultado el 3 de diciembre de 2013, disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=11882>.
- Rawls, J. (1958). Justice as Fairness. *The Philosophical Review*, LXVII, pp. 164-194, Ithaca, New York.
- Rawls, J. (1963). The Sense of Justice. *The Philosophical Review*, LXXII, pp. 281-305, Ithaca, New York.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Una reformulación. Barcelona: Paidós
- Rawls, J. (2015). *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la Justicia*. Madrid: Tecnos.
- Rea, J. y Weiner, G. (2001). Las culturas de culpa y rendición. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales. En: R. Slee; G. Weiner y S. Tomlinson (eds). (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. (pp. 31- 46) Madrid: Akal.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario Panhispánico de dudas*. Madrid.
- Rebell, M.A. (1997). Cuestiones relativas a la evaluación del profesorado. En J. Millman y J. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 457- 478). Madrid: La Muralla.
- Redfern, G. (1980). *Evaluating teachers and administrators: A Performance objective approach*.
- Reichardt, Ch. y Cook, T. (1979). *Qualitative and quantitative methods en Evaluation Research*. London: Sage.
- Reina López, J.J. (2016). La evaluación de la autonomía y la participación en los centro educativos. *OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista Del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Número CXVIII (2), pp. 26-30.

- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 62, pp. 1-35.
- Reynolds, A. (1992). The future development of school School Effectiveness and School Improvement: An updated review of the British literature. D. Reynolds y P. Cuttance (Eds.). *School Effectiveness: Research Policy and Practice*, Londres, Cassell.
- Reynolds, D. et al. (1996). *Making Good Schools. Linking School effectiveness and School improvement*. London: Routledge.
- Reynolds, D., Muijs, D. y Treharne, D. (2003). Teacher Evaluation and Teacher Effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), pp. 83.
- Reynolds, D., Caldwell, B. Cruz, R.M., Zhen Miaou, Z., Murillo, F.J. y Mugendawala, H. (2015). Comparative Educational Research. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie (Eds.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. Londres: Routledge.
- Resnick, D. (1982). History of educational testing. En A. Wingdor y W. Garner (Eds), *Ability Testing* (Vol. 2, pp. 173-194). Washington, DC: National Academy Press.
- Riegle, R.P. (1987). Conceptions of faculty development. *Educational Theory*, 37, pp. 53-59.
- Riddell, A.R. (1997). Assessing designs for school effectiveness research and school improvement in developing countries. *Comparative Education Review*, 4 (2), pp. 178-204.
- Robb, L. (2000). *Redefining staff development a collaborative model for teachers and administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Roca, E. (23 de marzo de 2011). *¿Educación, Euros/Dólares y Ciudadanía?* Madrid: El País.
- Rhodes, G. y Tallantyre, F. (2010). Evaluación de las Competencias Básicas. En S. Brown y A. Glasener (Ed). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques* (pp 129-144). Madrid: Narcea.
- Rodríguez Conde, M.J. (1999). *Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación*. Universidad de Salamanca.
- Rodríguez Espinar, S et al. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Ponencia presentada: I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación. Barcelona: UAB.

- Rodríguez Jiménez, R. M. (coord.) (2012). Educación en valores en el ámbito universitario. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Marcos, A., Sanz Lobo, E. y Somayor Sáez, M^a. V. (Coords.). (1999). La Formación de los Maestros en los Países de la Unión Europea. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Marcos, A. (Dir.) (2002). Cómo Innovar en el Prácticum de Magisterio. Aplicación *del portafolio a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem.
- Rodríguez Marcos, A. (2007). Análisis y mejora de la propia enseñanza. *Contexto Educaçãõ*, 74 (2).
- Rodríguez Marcos, A., Cárdenas, B., Domínguez, C. et al. (2005). Análisis de una experiencia de colaboración universidad-centros de prácticas en la formación de maestros. En A. Rodríguez Marcos (Dir.), *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas. Fundamentos y experiencias de maestros* (pp. 43-54). Oviedo: Septem Ediciones.
- Rodríguez Marcos, A. et al. (2011). Coaching reflexivo en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de Educación*, 355 (2), pp. 355-379.
- Rodríguez Marcos, A. (Coord). (2011). La práctica cotidiana en los colegios: casos para la formación de docentes. Coimbra: Universidad de Coimbra.
- Rodríguez Marcos, A. (Coord). (2014). La práctica cotidiana en los colegios: casos para la formación de docentes. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1988). Orientación Educativa. Barcelona, CEAC.
- Rodríguez Pérez, A. (1984). *Algunos factores de la ineficacia docente*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca.
- Roger, C.R. (1942). *Counselling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roger, C.R. (1945). The non-directive method as a technique for social research. *Amer. J. Sociol*, 50, pp. 279-283.
- Rogero Anaya, J. (2014). Escuela Pública y Derecho a la Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 443 (Marzo), pp. 74-77.
- Rojas Marcos, L. (1998). Retos sociales para una educación innovadora. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, pp. 8-12.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 107-136.
- Rose, M., Stiggins, R.J., Caldwell, F. y Educational Resources Information Center (U.S.). (1990). *Teacher evaluation five keys to growth: a training program for effective evaluation*. Portland, Or, Washington, DC: Northwest Regional Educational Laboratory. U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. Nueva York: Longman.
- Rosenholtz, S.J. y Smylie, M.A. (1984). Teacher compensation and career ladders. *Elementary School Journal*, 85, pp. 149-166.
- Rosenshine, B. y Furst, N. (1973). The use of direct observations of study teaching. En R.M. Travers (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Rosenshine, B. y Berliner, D.C. (1978). Academic engaged time. *British Journal of Teacher Education*, 4, pp. 3-16.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83, pp. 335-351.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Rossi, P.H., Freeman, H.E. y Lipsey, M.W. (1989). *Evaluation: A Systematic Approach*. Newbury Park: Sage Publications.
- Rowley, G. (1978). The relationship of reliability in classroom research to the amount of observation: An extension of the Spearman-Brown formula. *Journal of Educational Measurement*, 15(3), pp. 165-180.
- Royo, M. (2010). Evaluar para Mejorar. *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, 5, pp. 23-27.
- Rubie-Davies, C.M. (2010). *Teacher Expectations and Labeling*. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, (pp. 695-707). New York: Springer.
- Rubie-Davies, C.M. (2009). *Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship?* *British Journal of Educational Psychology*, 80 (1), pp. 21-135.
- Rudduck, J. et al. (1996). *School improvement: What can pupils tell us?* Londres: David Fulton Publishers.
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, pp. 355-376.
- Ruiz Ruiz, J.M. (1995). La evaluación formativa criterial aplicada a una centro de educación primaria. *Revista Complutense de Educación. Servicio de publicaciones Universidad Complutense. Madrid*, 6 (1), pp. 201-216.

- Ruiz, J.M. (1999, 2004). *¿Cómo hacer una evaluación de centros educativos?* Madrid: Narcea.
- Ruiz Rosillo, M^a A.; Esteban Villar, M. Sancho Gargallo, M.A. (Dir). (2016). *Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>.
- Rousseau, J.J. (1988). *El Contrato Social*. Barcelona: Atalaya.
- Rutter et al. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Rutter, M. (1983). School Effects on Pupil Progress: Research Findings and Policy Implications. *Child Development*, 54 (1) 1-29.
- Ruthman, L. (1977). *Planing useful eevaluations. Evaluability assessment*. Beberly Hills, CA.: Sage.
- Ryans, D. G. (1960). *Characteristics of Teachers*. Washington: American Council on Education.
- Ryan, P.M. y Alcock, M.A. (2002). Personal and Interpersonal Attributes in Selecting Teachers. *Action in Teacher Education*, 24(1), pp. 58-67.
- Ryan, T. (2000). The Dangerous Practice of Evaluating Substitute Teachers. *SubJournal*, 1(1), pp. 48-49.
- Sass. T.R. (2008). *The stability of value-added measures of teacher quality and implications for teacher compensation policy*. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Sáenz del Castillo, A. (2009). Formación inicial del profesorado: propuestas. *Ágora para la EF y el Deporte*, 11, pp, 7-24.
- Salinas, J. (1995). Cambios en la comunicación, cambios en la educación. En L. M. Villar y J. Cabrero (Coord.): *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 61-73. .
- Salinas, J. (2000). El rol del profesorado en el mundo digital. En: L. del Carmen (Ed), *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Universitat de Girona. ISBN: 84-95138-89-1. Pág. 305-320 <http://gte.uib.es/articulo/girona41.pdf>.
- Salinas, J. (2004). Los recursos didácticos y la innovación educativa. *En Comunicación y Pedagogía*, 200, pp. 36 - 39.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sammons, P. Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: of effective schools and effective departaments*. London: Paul Chapman.

- Smith, J.R. y Smith, R.L. (2015). *Evaluating Instructional Leadership. Recognized Practices for Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- San Saturnino, N. y Goicochea, J.J. (2013). Liderazgo transformacional, empoderamiento y aprendizaje: un estudio en Ciclos Formativos de Grado Superior. *Revista de Educación*, 362, pp. 594-622 consultado el 14 de febrero de 2014. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36222.pdf?documentId=0901e72b816fbac4>.
- Sánchez de la Campa, J. M. (1994). La Instrucción Pública en Sociedad. En *Historia de la filosofía de la Instrucción Pública en España*. Burgos 1874. Tomo II. pp. 187-188. [Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del Magisterio en España. (Desde las academias de profesores a la creación de los CEPs 1840-1984)].
- Sánchez Ferriz, R. y Jimena Quesada, L. (1995). *La Enseñanza de los Derechos Humanos*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez Ferriz, R. (1997). Funcionarios públicos: su especial deber de protección y respeto a los derechos y libertades. *Revista General de Derecho*, 632 (Mayo), pp. 5247-5263.
- Sánchez Ferriz, R. (2000a). El Estado social y democrático de Derecho y el respeto a los derechos humanos. En L. Cotino Hueso (Coord), *Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza: análisis jurídico-práctico a la luz de las exigencias constitucionales*: Valencia: Generalitat Valenciana. (pp. 14-43). Consultado el 3 de diciembre de 2015. Disponible en: http://documentostics.com/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,1294/.
- Sánchez Ferriz, R. (2000b). Inserción de las cuestiones planteadas en nuestro marco constitucional. En L. Cotino Hueso (Coord), *Derechos, deberes y responsabilidades en la enseñanza: análisis jurídico-práctico a la luz de las exigencias constitucionales*: Valencia: Generalitat Valenciana. (pp. 44-55). Consultado el 3 de diciembre de 2015. Disponible en: http://documentostics.com/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,1294/.
- Sánchez Ferriz, R. y Jimena Quesada, L (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.
- Sancho Gil, J.M. (2007). La formación de quienes forman al profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, (Diciembre), pp. 58-61.
- Sancho, J.M. (1990). De la evaluación a las Evaluaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 185, pp. 8-11.
- Sancho, J.M. (2002). A propósito de los factores que promueven la mejora de los centros de enseñanza. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La Mejora de la Escuela. Un cambio de mirada* (pp.87-126). Barcelona: Octaedro.

- Sancho Gargallo, M.A. (2016). ¿Es la autonomía escolar un indicador de calidad de enseñanza? En M^a Ruiz Rosillo.; M. Esteban Villar y M.A. Sancho Gargallo (Dir). *Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Pág. 99-102. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. Consultado el 12 de diciembre de 2015. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/50680>.
- Santín, D., y Sicilia, G. (2014). The Teacher Effect: An Efficiency Analysis from a Natural Experiment in Spanish Primary Schools. *Workshop on Efficiency in Education*. Lancaster University Management School: London, 19-20.
- Santos Guerra, M.A. (1988). Patología General de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp 143-158.
- Santos Guerra, M.A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. *Teoría y Práctica de la Evaluación en los centros educativos*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M.A. (1999). Sentido y necesidad de la evaluación en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp.39-59.
- Santos Guerra, M.A. (1995). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2001). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. *Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación UCV*, 37-38(I-II Sem.), pp. 9-33.
- Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), pp. 175-200.
- Santos Guerra, M.A. (2016). Los peligros de la evaluación. OGE. Organización y Gestión Educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Número CXVIII (2), pp. 15-19.
- Santos Guerra, M.A. (2016). *Evaluar con el corazón*. Santiago de Chile: Santillana.
- Sanz Labrador, I. y Alcañiz Miñano, V. (2015) Un acercamiento a las evaluaciones externas a través de la evidencia empírica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, (junio). pp. 1-18. Consultado el 3 de enero de 2016 en: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista23/ase_23_11_sanzyalcaniz.pdf.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35(1), pp. 35-41.

- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real. Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 2013, pp. 71-85.
- Sarasúa Ortega, A. (2007). La autonomía de los Centros debe ser construida. *Organización y Gestión Educativa*, 5, pp. 7-12.
- Sartori, G. (1987). *Teoría de la democracia. Problemas clásicos*. Tomo II. Madrid: Alianza.
- Sauders, L. (2002). What is Research Good for? Supporting Integrity, Intuition and improvisation in Teaching. Paper Presented to the Canernet Conference, 6 de July 2002.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2003). *Los caminos para la libertad: Ética y Educación*. Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Savater, F. (2014). *¡No te Prives!: Defensa de la Ciudadanía*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (18 de abril de 2017). *Recapitulación*. El PAÍS. Consultado el 18 de abril de 2017. Disponible en: http://elpais.com/elpais/2017/04/17/opinion/1492427546_992610.html.
- Satrústegui, M. (2010). *Los derechos en el ámbito educativo*. En L. López Guerra, E. Espín, J. García, P. Pérez, *Derecho Constitucional. El ordenamiento constitucional. Derechos y deberes de los ciudadanos*, (pp 329-348). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.
- Slee, R. Weiner, G y Tomlinson, S. (eds). (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Slee, R. y Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién?* En. R. Slee; G. Weiner y S. Tomlinson (eds). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.
- Sen, A. (2009). *La idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Schalock, H.D., Schalock, M.D., Cowart, B. y Myton, D. (1993). Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7, pp. 105-133.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.

- Scheerens, J., y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon. Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 20 (18).
- Scheerens, J. (ed.) (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. San Francisco: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of Chicago Press.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R.W. Tyler y M. Scriven (Eds), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Scriven, M. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. *Journal of Educational Evaluation*, 3 (4), pp. 1-4.
- Scriven, M. (1981). Summative teacher evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Ed), *Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 244-271). Beverly Hills. CA: Sage.
- Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, pp. 319-334.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (1995). *Student ratings offer useful input to teacher evaluations* (ERIC/AE digest). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, the Catholic University of America, Dept. of Education.
- Scriven, M. (1997). Selección de profesorado. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 107-146). Madrid: La Muralla.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L. y Anderson, S.E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Londres: Sage.
- Segone, M. (1998). *Evaluación Democrática*. (Documento de trabajo No. 3). Santafé de Bogotá. Colombia: UNICEF Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Sergiovanni, T.J. y Starratt, R.J. (1993). *Supervision a redefinition*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. y Leviton, L.C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Shepherd, R. (2001). Formative Assessment for Substitute Teachers. *SubJournal*, 2 (1), pp. 18-20.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.

- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (1996). ¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de centros? En A. Villa (Coord), *Dirección participativa y evaluación de centros* (pp. 779-806). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. y Creemers, B.P.M (1989) Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Ed.), *School effectiveness and school improvement* (pp.265-278). Lisse: Swets&Zeitlinger.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: IIEP-Unesco.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005. The Quality Imperative. Paris: Unesco.
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En A. Marchesi et al. (Coord), *La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (pp. 47-56). Madrid: Fundación Santillana.
- Shinkfield, A.J. y Stufflebeam, D.L. (1995). *Teacher evaluation guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Shorrock, J. (1997). *Understanding Teacher Education*. Londres: The Falmer Press.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En M.C Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. (1992). Portfolios for teacher's education: A component of reflective teacher education. *Ponencia presentada al encuentro anual de la American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- Shulman, L. (1998). Teacher Portfolios. En N. Lyons (Ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*. New York: Teacher College Press.
- Sicilia, G. (2016). La calidad del profesorado. ¿Qué sabemos? En M^a Ruiz Rosillo.; M. Esteban Villar y M.A. Sancho Gargallo (Dir). (2016). *Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Centro de Estudios Fundación Areces. Pág. 93-96. Consultado el 22 de septiembre de 2016. Disponible en: <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2016.pdf>.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En J. Galindo (Coord), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 207-276). México: Addison Wesley Longman.

- Silva, M. (1996). *El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención*. Barcelona: EUB.
- Silver, H.F. y Hanson, J.R. (1980). *Teacher self-assessment*. Moorestown, NJ: Hanson, Silver y Associates.
- Simons, H. (1981). Process evaluation in schools. En C. Lacey y D. Lawton (Ed.), *Issues in Accountability and Evaluation*. London: Methuen.
- Sizer, T.R. (1995). *Horace's School: Redesigning the American school*. Boston: Houghton Mifflin.
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, pp. 429-445.
- Slavin, R.E. (1994). *Effective classrooms, effective schools: a research base for reform in Latin American education*. Washington: OEA.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for all*. Lise: Swets and Zeitlinger.
- Slavin, R.E. (2010). Evidence-Based Reform in Education. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 54, pp. 31-40.
- Slee, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento. En R. Slee; G. Weiner y S. Tomlinson (eds). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. (pp. 135-154). Madrid: Akal.
- Smith, D.J. y Tomlinson, S. (1989). *The scholl effect: a study of multi-racial comprehensives*. Londres: Police Studies Intitute.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Nueva York: Continuum.
- Soar, R.S. Medley, D.M. y Coker, H. y (1983). Evaluation of teacher evaluation: A critique of currently used models. *Phi Delta Kappan*, 65, 239-246.
- Soled, S.W. (1995). *Assessment, testing, and evaluation in teacher education* (Social and policy issues in education). Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.
- Soler, E. (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla.
- Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las competencias profesionales del inspector de educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (4), 149-160. Consultado el 3 de diciembre de 2016. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num4/art9.pdf>.
- Soler, J.L. (2014). El docente como agente de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 442 (Febrero), pp. 68-70.

- Sousa, D.A. (2003). *The leadership brain how to lead today's schools more effectively*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Squires, D.A., Huitt W.G. y Segars, J.K. (1983). *Effective schools and classrooms*. Alexandria, VA: Virginia Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Records*, 68, pp. 523-540.
- Stake, R.E. (1973). Measuring what learners learn. En, *School evaluation: The politics and process* (pp. 193-223). Berkeley, CA: McCutchan.
- Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Nueva York: Merrill Publishing Company.
- Stake, R.E. (1976). *Evaluating educational programs. The need and the response*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Stake, R.E. (1981). Setting standards for educational evaluators. *Evaluation News*, 2 (2), pp. 148-152.
- Stake, R. E. (1998). *Teacher evaluation*. Research Report No. CRAME 98-01. Edmonton, AB: University of Alberta, Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation.
- Stake, R.E. (2000). Program evaluation, particularly responsive evaluation. En D.L. Stufflebeam, George F. Madaus y T. Kellaghan (eds.), *Evaluation models* (pp. 343-362). Ámsterdam: Springer.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stallings, J.A. (1986). Using time effectively: A self-analytic approach. En K.K. Zumwalt (Ed.), *Improving Teaching: 1986 ASCD yearbook*. Alexandria, VA. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stein, E. (1973). *Derecho Político*. Madrid: Aguilar.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stiggins, R.J. y Bridgeford, N.J. (1985). Performance assessment for teacher. *Educational evaluation and policy analysis*, 7 (1), pp. 85-97.
- Stiggins, R.J. y Duke, D.L. (1988). *The case for commitment to teacher growth research on teacher evaluation*. Albany: State University of New York Press.
- Stiggins, R.J. (1996). *Student centered classroom assessment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Stodolsky, S.S. (1988). *The subject matters. Classroom activity in math and social studies*. Chicago: University of Chicago.
- Stodolsky, S.S. (1997). Observación en el aula. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 243-264). Madrid: La Muralla.
- Stodolsky, S., Ferguson, T. y Wimpelberg, K. (1981). The recitacion persists but what does it look like? *Journal of Currriculum Studies*, 13, pp. 121-130.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. et al. (1997). La fusión de la Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. Ejemplos prácticos. En D. Reynolds, *Las Escuelas Eficaces. Claves para Mejorar la Enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Stoll, L. (2002). Estrategias de mejora en los centros educativos (Entrevista con Louise Stoll). *Organización y gestión Educativa*, 4, pp. 26-30.
- Strike, K.A. (1997). Aspectos éticos de la evaluación educativa. En J. Millman y J. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 479-503). Madrid: La Muralla.
- Strike, K.A. y Bull, B. (1981). Fairness and the legal context of teacher evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond, *Handbook of teacher evaluation* (pp. 301-343). Beverly Hills, CA: Sage.
- Strike, K.A. y Millman, J. (1993). Nontechnical questions about teacher evaluation systems in elementary and secondary schools: A research agenda. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 5, pp. 389-397.
- Stronge, J.H. (1997). *Evaluating teaching. A guide to current thinking and best practice* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J.H., Helm, V.M. y Tucker, P.D. (1995). *Evaluation handbook for professional support personnel*. Kalamazoo: Western Michigan University, Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.
- Stronge, J.H. y Ostrache, R.L.P. (1997). Client Surveysnin Teacher Evaluation. En J.H. Stronge, *Evaluating teaching. A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stronge, J., Tucker, P. y y Hindman, J. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Stronge, J.H. y Ostrander, L.P. (2006). Client Surveys in Teacher Evaluation. En J.H. Stronge, *Evaluating teaching. A guide to current thinking and best practice* (pp. 125-148). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stuart Mill, J. (2001). *Consideraciones sobre el gobierno representativos*. Madrid: Alianza.
- Stuart Mill, J. (2014). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Stufflebeam, D.L. et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illions: Peacock.
- Stufflebeam, D. (1996). El papel de la Evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro. En A. Villa, *Dirección Participativa y Evaluación de Centros* (pp. 37-75). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation*. Presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN). Porland, Oregon
- Stufflebeam, D.L. y Sanders, J.R. (1997). Como mejorar los estándares de personal para mejorar la evaluación del profesorado. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 561-579). Madrid: La Muralla.
- Stufflebeam, D., Madaus, G.F. y Kellaghan, T. (2001). *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Stufflebeam, D.L. y Guba, E. (1968). *Evaluation: the process of stimulating aiding and abetting insightful action. Presentado en el segundo simposiu nacional de profesores de investigación educativa*. Ohio State University: College of Education. Evaluation Centre.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1995). *Teacher Evaluation: Guide To Effective Practice*. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Svinicki, M.D. y Menges, R.J. (1996). *Honoring exemplary teaching* (New directions for teaching and learning: The Jossey-Bass higher and adult education series No. 65). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sweeney, J.M. y Grasha, A.F. (1978). *Imporving teaching through faculty development triads*. Oregon: Improving College and Univesity Teaching Yearbook, Oregon State University Press.
- Tabachnick, B.R. y Zeichner, K.M. (1985). *The development of teacher perspectives: Final Report*. Washington, DC: Michigan State University.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. En R. Tagiuri y G.H. Litwin, *Organizational climate: exploration of a concecpt*. Boston: Harvard Bussiness Administration.

- Tang, C. (1994) *Effects of modes of assessment on students' preparation strategies*. En G. Gibbs (ed.) *Improving Students' Learning: Theory and Practice*, 151-170. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Tanner, D. (1986). *Teacher education and academic rigor*. Chicago, IL: Documento presentado en la Conferencia Anual de la Asociación Americana de Escuelas de Magisterio.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tarter, J.C. Y Kottkamp, R. B. (1991). *Open school/Healthy School: Measuring Organizational Climate*. Londres. Sage.
- Tejada, J. (1997). *La evaluación*. En: Gairín, J. y Ferrández, A. *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Aljibe, Málaga.
- Teddle, C., Kirby, P.C. y Stringfield, S. (1989). *Effective versus Ineffective Schools: Observable Differences in the Classroom*. *American Journal of Education*, 97 (3), pp. 221-236.
- Teddle, C. y Stringfield, S. (1993). *School make a difference. Lessons learned from a 10-year study of school effects*. Nueva York: Teachers College Press.
- Tejedor, F. J. (1985). Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 6, pp, 322-337.
- Tejedor, F. J. (1990). Evaluación del profesorado universitario por los alumnos en la Universidad de Santiago. *Revista española de Pedagogía*, 86, pp. 337-362.
- Tejedor, F. J. (1991, 23-26 de septiembre). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Tejedor, F. J. (1997). La evaluación institucional en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 208, pp. 413-428.
- Tejedor, F. J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J. (2003). *Un modelo de evaluación del profesorado universitario*. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), pp. 153-182.
- Tejedor, F. J. y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Vol. 10. Consultado el día de 11 de octubre de 2013 en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidotejedorjornet.html>.
- Tejedor, F.J. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico. *ESE. Estudios sobre Educación*, 16, pp. 79-102.

- Tenbrink, T.D. (1984). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- Tenopyr, M.L. y Oeltjen, P.D. (1982). Personnel selection and classification. *Annual review of Psychology*, 33, pp. 581-618.
- Tenti, E. (2002). *Los docentes y la evaluación*. Documento presentado en el Seminario Internacional La dimensión política de la evaluación e la calidad educativa en América Latina. Santiago de Chile: MINEDUC-IIPE/UNESCO.
- Terceiro, J. (1996). Crecimiento del sector público con especial referencia al gasto en educación. Madrid. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Tézanos, J.F. (2003). La libertad de los iguales, *Sistema*, 173, pp. 3-14.
- The Evaluation Center. Glossary. (2004). Consultado el 13 de Enero de 2007, en <http://www.wmich.edu/evalctr/ess/glossary/glos-a-d.htm>.
- Thomas, S., Sammons, P. y Mortimore, P. (1997). Stability and consistency in secondary schools' effects on students' GCSE outcomes over three years. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (2), pp. 169-197.
- Thomas, S. (1998). Medir el valor añadido de la eficacia de las escuelas en el Reino Unido. *Perspectivas*, 105(XXVIII), pp. 101-119.
- Thomas, V.G. y Stevens, F.I. (eds.) (2004). *Coconstructing a Contextually Responsive evaluation Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas, V.G. (2004). *Building a contextually responsive evaluation framework: Lessons from working with urban school interventions*. En V.G. Thomas y F.I. Stevens (Eds.), *Coconstructing a Contextually Responsive Evaluation Framework* (pp. 3-23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thomas, V.G. y Madison, A. (2010). Integration of social justice into the teaching of evaluation. *American Journal of Evaluation*, 31(4), 570-583.
- Tiana, A. (1993). Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo. *Bordon*, 45 (3), pp. 283-294.
- Tiana, A. (1995). Perspectivas españolas actuales para la evaluación del sistema educativo. En M. J. Sáez Brezmes (ed.), *Conceptualizando la evaluación en España* (pp. 143-155). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Tiana Ferrer, A. (2008). Evaluación y Cambio de los Sistemas Educativos: la Interacción que hace falta. *Ensaio: aval. pol. publ. Educ*, 16 (59), pp. 275-296.
- Tiana, A. (2009). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En A. Marchesi et al. (Coord), *La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (pp. 113-124). Madrid: Fundación Santillana.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 39-58.

- Times Education Supplement (1997). Times Education Supplement Survey. Londres: Autor.
- Tinsley, H. E. y Weiss, D.J. (1975). Interrater reliability and agreement of subjective Judgements. *Journal of Counseling Psychology*, 22 (4), 358-376.
- Tójar, J.C. y Manchado, R. (1998). *Innovación educativa y calidad de la enseñanza*. En J. C. Tójar, R. Manchado Gutiérrez de Tena y C. López González (Eds.), *Promover la calidad de la Enseñanza Universitaria* (pp. 9-25) Málaga: ICE.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. Nueva York: Longman.
- Torrego, J.C. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coord), *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 197-214). Madrid: McGraw-Hill.
- Torrance, H. (1995). Investigating teacher assessment in infant classrooms: Methodological problems and emerging issues. *Assesment in Education*, 2 (3), pp. 305-320.
- Torrance, H. y Pryor, J. (1998). *Investigating formative assesment: Teaching, learning and assesment in the classroom*. Britol, PA. Falmer Press.
- Tourón, J. (2000). *Igualdad, eficacia y excelencia: retos del sistema educativo ante la sociedad del conocimiento*, (pp. 231-246). Congreso de economía de Navarra. Actas del congreso celebrado en Pamplona. Consultado el 14 de marzo de 2014 en:<http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/A9E2F1DC-194F-42CE-A9F5-C8AF054D34AD/79577/Touron.pdf%E2%80%8F>
- Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios sobre Educación*, 16 (2), pp. 127-146.
- Tourón, J. y Gaviria, J. L. (2000). *Evaluación de la Educación Primaria en Navarra. Vol. I. El alumno y el aprendizaje de las materias*. Pamplona. Departamento de Educación. Gobierno Foral de Navarra.
- Tourón, J.; Altarejos, F. y Reparaz, Ch. (1991). *Los roles del profesor y del alumno en la enseñanza universitaria*. En VV.AA. "La Pedagogía Universitaria: Un repete a l'Ensenyament Superior". Barcelona. Divisió de Ciencies de L'Educació. Universidad de Barcelona.
- Trice, A.D. (2000). *A handbook of classroom assessment*. New York: Longman.
- Tucker, P.D. y Stronge, H. (2006). Student Achievement and Teacher Evaluation. En J.H. Stronge, *Evaluating teaching. A guide to current thinking and best practice* (pp. 152-165). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tuckman, B.W. (1970). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tuckman, B.W. (1975). *Measuring Educational outcomes. Fundamentals of testing*. Nueva York: Harcourt Bbrace Jovanovich.

- Tulic, M.L. (1999). La evaluación docente: antecedentes y propuesta. San José de Costa Rica, Ponencia presentada en la Conferencia Internacional "Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño" organizada por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el PREAL.
- Tunstall, P. y Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), pp. 389-404.
- Tyler, P.H. (1962). Childrens evaluations of the characteristics of the good teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32 (3), 258-266.
- Tyler, R.W. (Ed.) (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R.W. (1983). A Rationale for Programan Evaluation. En G.F. Madaus, M. Scriven y D. Stufflebeam, *Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Úcar, X. (2012). Social pedagogy in Latin America and Europe: looking for new answers to old questions: En: J. Kornbeck; N. Rosendal Jensen (Eds.) *social pedagogy for the entire human lifespan*. Vol II, (pp.166-201) Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG.
- Úcar, X. (2014). Evaluación Participativa y Empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, pp. 13-19. Consultado el 30 de marzo de 2015. Disponible en: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/1001/819.
- Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La Evaluación Participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: Estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, pp 21-47. Consultado el 30 de marzo de 2015. Disponible en: http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/838/820.
- UNESCO (2009). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados*. Informe de seguimiento de la EPT mundial. Paris.
- UNESCO (2011). Portal Educación Inclusiva. Santiago de Chile. Consultado el 22 de julio de 2012 en: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev>
- UNICEF (1991). *Evaluation Office. Making a difference? A UNICEF guide to monitoring & evaluation*. New York.
- Unicef (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* UNICEF Wahlstrom, M.W. (1982). Teachers' beliefs and assessment of student achievement. En K.A. Leithwood (Ed), *Studies in Curriculum Decision Making*. Ontario: Oise Press.

- Uruñuela, P.M. (2014). Otra Evaluación es Posible. *Cuadernos de Pedagogía*, 441, pp. 70-72.
- Vaillant, D. (2003). Pensando a largo plazo: los profesores del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa*, 1(1), pp. 8-11.
- Vaillant, D. (2004). *La construcción de la profesión en América Latina: tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, pp. 117-140.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015) *El ABC y D de la formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Valenta, R.L (2010). *Effect of teacher engagement and teacher effectiveness on student achievement*. Tesis doctoral. Walden University.
- Valdés, H. (2000). *Evaluación del desempeño docente*. Encuentro Iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo.
- Valle, J. y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354 (1), pp. 267-290.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48 (3), 337-344.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 206, pp. 37-164.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, (1), pp. 33-50.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2008). *El tono en la Enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Van Parijs, P. (1993), *¿Qué es una sociedad justa?* Barcelona: Ariel.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2015). *Investigación cualitativa: Proceso política, representación ética*. En Norman K. Denzin y Yvona S Lincoln (coords.) *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos, (pp 11-42). Barcelona: Gedisa.
- Veitch, J.A. (2001). *Psychological processes influencing lighting quality*. *Journal of the Illuminating Engineering Society*, 30, (1), pp. 124-140.
- Velasco Guzmán, J.L. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de calidad en educación*. Navarra: EUNSA.
- Velzen, W. Van et al. (1985). *Making school improvement work*. Leuven: ACCO.
- Venezky, R. y Winfield, L. (1979). *Schools that succeed beyond expectations in teaching Reading*. Newark: University of Delaware.
- Ver Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La Formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Paidós.

- Veugelers, W. y de Kat, E. (2002). Student Voice in School Leadership: Promoting Dialogue About Students' Views on Teaching. *Journal of School Leadership*, 12 (1), pp. 97-108.
- Vidgor, J. y Ahn, T. (2014). *The Impact of No Child Left Behind's Accountability Sanctions on School Performance*. Regression Discontinuity Evidence from North Carolina. Working Paper N°. 20511.
- Vieluf, S., et al. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, OECD Publishing.
- Vila, A. (1988) (Coord). *Perspectivas y Problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Villa, A. (1983). *Multidimensionalidad del modelo de profesor ideal y condicionante que lo determinan*. Tesis doctoral inédita, Deusto y CIDE/ICE.
- Villa, A. (1984). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: M.E.C.
- Villa, A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente* (pp. 171-202). Madrid: Síntesis.
- Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor: una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Villa, A. y Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Villar Angulo, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L. M. (1991). *Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario*. III Jornadas Nacionales de Didáctica universitaria, 23 a 26 de septiembre Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Voogt, J.C. (1986) *Werken aan onderwijs verbering*. En A. Reints y J.C. Voogt (Eds.), *Naar beter onderwijs*. Tilburg: Uitgeverij Zwijssen.
- Vu, T.T. y Dall'Alba, G. (2014). Authentic assessment for student learning: an ontological conceptualisation. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (7), 778-791.
- Watkins, C., Carnell, E. y Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. Londres: Sage
- Wanzare, Z.O. (2002). Rethinking Teacher Evaluation in the Third World. *Educational Management & Administration*, 30 (2), pp. 213-29.
- Walzer, M. (1983). *Las Esferas de la Justicia*. México: F.C.E.
- Walberg, H.J. y Rasher, S. (1979). Achievement in fifty states, en H. J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects*, California, Berkeley, McCutchan.
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65 (6), pp 397- 400.
- Webster, W. y Mendro, R. (1995). An accountability system featuring both "value-added" and product measures of schooling. En J.A. Shinkfield y D. Stufflebeam (Eds), *Teacher evaluation: Guide to Effective Practice* (pp. 360-376). Boston, MA: Kluwer.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

- Weeda, W.C. (1986). Effectiveness Research of Schools. En J. C. Van der Wolf y J. J. Hox (Eds.), *About education quality*. Amsterdams : Swets & Zeitlinger.
- Weiler, H.N. (1992). ¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio? *Revista de Educación*, 299, pp. 57-80.
- Weaver, L. y Cousins, B. (2004). Unpacking the participatory process. *Journal of Multidisciplinary evaluation*, 1, 19-40.
- Weiss, E.M. y Weiss, S.G. (1998). *New directions in teacher evaluation* (ERIC digest) . Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, American Association of Colleges for Teacher Education.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter. The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12), pp. 1-30.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (315-327). New York: McMillan.
- Weinstein, R.S. (2002). *Reaching higher: the power of expectations in schooling*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Weinstein, R.S. et al. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, pp. 1079-1093.
- Whitmore, E. (1994). *To tell the truth: Working with oppressed groups in participatory approaches to inquiry*. En P. Reason (Ed.), *Participation in Human Inquiry* (pp.45-67). Londres: Sage.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, F.J. y De Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case Studies of Programmes in eight European Countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), pp. 387- 405.
- Wilson, B.L. (1991). *Influence in schools and the factors that affect it*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Wilson, B.L. y Natriello, G. (1989). *Teacher evaluation and school climate*. Philadelphia, PA., Washington, DC: Research for Better Schools. U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Wilson, R.C. (1986). Improving Faculty Teaching: Effective use of student evaluations and consultants. *Journal of Higher Education*, 56, pp. 196-211.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Wilder, G. (1977). Five exemplary reading programs. En J.T Guthrie (Ed.), *Cognition curriculum and comprehension*, (pp.57-68). Newark: International Reading Association.
- Wilson, S. M., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de la persona*. Barcelona: Paidós.

- Wise, A.E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M.W. y Bernstein, H.T. (1984a). *Case studies for teacher evaluation a study of effective practices*. Santa Mónica, CA: The RAND Corporation.
- Wise, A.E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M.W. y Bernstein, H.T. (1984b). *Teacher evaluation: A study of effective practices*. Santa Mónica, CA: The RAND Corporation.
- Wise, A.E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M.W. y Bernstein, H.T. (1985). Teacher evaluation: A study of effective practices. *Elementary School Journal*, 86, pp. 61-121.
- Wittrock, M. (1986). *Handbook of research on teaching*. New Cork: McMillan.
- Wolf, K. (1996). Developing an Effective Teaching Portfolio. *Educational Leadership*, 53 (6), pp. 34-37.
- Wolf, K., Lichtenstein, G. y Stevenson, C. (1997). *Portfolios in teacher education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wolf, R.L. (1974). The citizen as jurist: A new mode of educational evaluation. *Citizen Action in Education*, 4 (Invierno).
- Wolfe, P. (1987). What the "seven-step lesson plan" isn't. *Educational Leadership*, 45 (5), pp. 70-71.
- Wood, C. (1992). Toward more teacher evaluation: Lessons from naturalistic inquiry. *NASSP Bulletin*, 76 (542), pp. 52-59.
- Wood, I.D. (1988). *Your time management in teaching*. London: New Education Press Ltd.
- Worthen, B.R. y Sanders, J.R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Londres: Longman.
- Wright, S.P., Sanders, W. y Rivers, J.C. (2006). Measurement of academic growth of individual students toward variable and meaningful academic standards. En R. Lissitz (Ed), *Longitudinal and Value-Added Models of Student Performance*, (pp. 385-406). Maple Grove, Minnesota: JAM Press.
- Young, G. (2010). Uso del portafolios en formación del profesorado y en las Ciencias de la Salud. En S. Brown y A. Glasener (Ed). *Evaluar en la Universidad. Problemas y Nuevos Enfoques*, (pp 145-154). Madrid: Narcea.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University
- Young, I.M. (2000). *La Justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.
- Young, I.M. (2010). *Responsibility for Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Yinger, R. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Tesis doctoral inédita, Eats Lansing, Michigan State University.
- Ysseldyke, J. E., Samuels, S. J., & Christenson, S. L. (1988). *Teacher evaluation rating scales, a comprehensive system for assessing and improving teacher performance*. Austin, TX, Toronto: Pro-Ed. Psyacan (Canadian distributor).
- Zabalda, A. (1977). El proceso de evaluación. En: M. Fernandez Pérez, J. Gimeno y A Zabalda. *Programación, métodos y evaluación. Didáctica II*. Madrid, UNED.
- Zabala, M.A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), pp. 295-318.

- Zabala, M.A. (1996). El clima. Conceptos, tipos, influencias del clima e intervenciones sobre el mismo. En: G. Domínguez *et. al.* *Manual de organización e instituciones educativas*. (pp. 263-302). Madrid, Escuela Española.
- Zabala, M.A. y Zabala, M^a. A. (2011). *Profesores y Profesión Docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.
- Zahorick, J.A. (1987). Teacher’s collegial interation: an exploratory study. *The Elementary School Journal*, 87(4), 385-396.
- Zaitegui, N. (2003). La evaluación institucional en la sociedad del conocimiento. En J. Bonilla, R. Scarsi y D. Vaillant (Coord). *Evaluación para la mejora de la enseñanza*, (pp. 57-75). Montevideo: AECL.
- Zeichners, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha para la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zerelli, A. (1992). *Fundamentos de Organización y Dirección General*. Bilbao: Deusto.
- Zhenm, S.J. y Kottler, J.A. (1993). *On being a Teacher: The Human Dimension*. California: Corwin Press.
- Zirkel, P.A. (1996). *The law of teacher evaluation a self-assessment handbook*. Bloomington, Ind, Washington, DC: Published by the Phi Delta Kappa Educational Foundation in cooperation with the National Organization on Legal Problems of Education. U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Zorrilla, M. (2009). Repensar la escuela como escenario del cambio educativo. En A. Marchesi et al. (Coord). *La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, (pp. 143-160). Madrid: Fundación Santillana.

9.1. Abreviaturas más empleadas

ANECA	Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación
ART.	Artículo
BOE	Boletín Oficial de Estado
BOCAM	Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid
CE	Constitución Española
CSE	Carta Social Europea
CERI	Centro para la Investigación e Innovación Educativa
CIDE	Centro de Investigación y documentación Educativa
DOC	Documento de Organización de Centro
INES	Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación
EURYDICE	La Red Europea de Información sobre Educación
ETCS	European Credit transfer System
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOU	Ley Orgánica de la Universidad
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAE	Programa de Actividades Extraescolares
PC	Proyectos Curriculares de Etapa
PEC	Proyecto Educativo del Centro
PGA	Programación General Anual
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
RD	Real Decreto
REDIE	Red Española de información sobre Educación
RRI	Reglamento de Régimen Interior
STC	Sentencia Tribunal Constitucional
TALIS	Teaching And Learning International Survey
TEDH	Tribunal Europeo de Derechos Humanos
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

