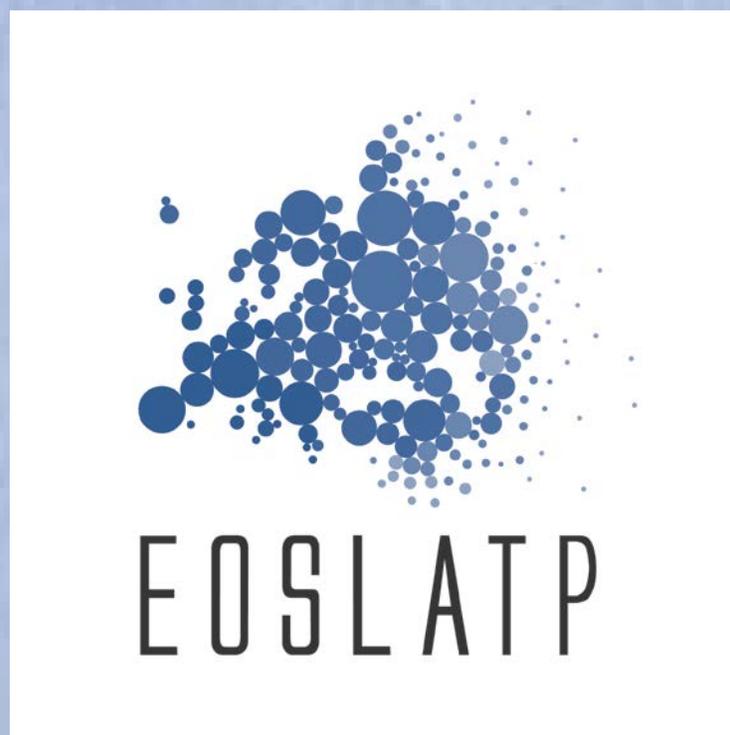


# GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE



**EVALUACIÓN DE LAS DIRECCIONES ESCOLARES  
Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

K2: 2015-1-ES01-KA201-015972

**INSTITUCIONES AUTORAS:**

- Departamento de Educación. Inspección de Educación del País Vasco, España. (Coordinador del proyecto Erasmus+, origen de esta publicación).
- Departamento de Cultura, Educación y Deportes de la región del municipio de Kaunas. Organismo de Inspección de Kaunas, Lituania.
- Organismo de Inspección Escolar de Prahova. Inspectoratul Scolar Judetean Prahova, Rumanía.
- Universidad de Cumbria, Reino Unido.
- Universidad Abierta de Chipre, Chipre.
- Organismo de Inspección de Portugal. Inspeção-Geral da Educação e Ciência, Portugal.
- Departamento de Evaluación de Bolzano, Provincia Autónoma de Alto Adigio/Tirol del Sur - Italia.

**EDICIÓN:**

Marzo de 2017

**EDITOR:**

Departamento de Educación. Inspección de Educación del País Vasco, España.

**INTERNET:**

<http://www.basque.inspectorate.erasmusplus.hezkuntza.net/web/guest/inicio>

**DISEÑO:**

- Diseño de estructura y de portada: CIFP Emilio Campuzano LHII - IkaolanLogotipo: Igor Barrero

**Copyright © 2017 por EOSLATP**

La reproducción de la información está autorizada, siempre que se indique debidamente la fuente bibliográfica.

Esta publicación refleja únicamente el punto de vista de los autores, la Comisión Europea y la Agencia Nacional Española no asumirán responsabilidad alguna por el uso que pueda hacerse de la información que contiene.

## ÍNDICE

### 1. INTRODUCCIÓN

- 1.1. Origen de esta guía
- 1.2. Explicación
  - 1.2.1. ¿Qué importancia tiene la evaluación de la práctica docente?
  - 1.2.2. ¿Por qué evaluar la práctica docente?
- 1.3. Acuerdos del Comité Científico

### 2. PROPÓSITO Y CARACTERÍSTICAS DE ESTA GUÍA

- 2.1. Propósito de esta guía
- 2.2. Características de esta guía
- 2.3. Usuarios potenciales de esta guía

### 3. CONTEXTO

- 3.1 Planteamientos teóricos
  - 3.1.1 ¿Cómo ser un buen docente?
  - 3.1.2. ¿Qué indican las investigaciones sobre la influencia de los docentes en el éxito del alumnado?
  - 3.1.3. ¿Cómo se evalúa a los docentes?
  - 3.1.4. Fuentes de evidencia para la evaluación del rendimiento docente
  - 3.1.5. Ámbitos y dimensiones para la evaluación de la práctica docente
- 3.2 Casos prácticos en países colaboradores. Fines de evaluación en países colaboradores

### 4. PAUTAS PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

- 4.1. Características de este modelo de evaluación
- 4.2. Ámbitos de práctica docente
  - 4.2.1. Planificación y preparación
  - 4.2.2. Entorno del aula
  - 4.2.3. Instrucción
  - 4.2.4. Profesionalidad
  - 4.2.5. Colaboración y asociación
- 4.3. Procedimientos para la evaluación de la práctica docente
  - 4.3.1. ¿A quién evaluar?
  - 4.3.2. ¿Quién debería evaluar la práctica docente?
  - 4.3.3. ¿Con qué frecuencia debería evaluarse la práctica docente?
  - 4.3.4. Cómo: Instrumentos y fuentes de información

#### 4.4 Resultados de la evaluación

#### 4.4.1. Tareas del profesorado y de las direcciones escolares derivadas del proceso de evaluación

#### 4.5. Aspectos prácticos

### 5. META-EVALUACIÓN

- 5.1. Definición
- 5.2. Propósito
- 5.3. Quién
- 5.4. Cómo
- 5.5. Cuándo

### 6. FORMACIÓN DE EVALUADORES

### 7. CONCLUSIONES

### 8. GLOSARIO

### 9. BIBLIOGRAFÍA

### 10. ANEXOS

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Origen de esta guía

La *Guía para la evaluación de la práctica docente* es uno de los productos intelectuales del proyecto Erasmus+ Evaluación de los Directores y Directoras Escolares y la Práctica Docente (EOSLATP por sus siglas en inglés) que tuvo lugar entre septiembre de 2015 y julio de 2017. Los colaboradores de esta parte del proyecto, cuyo coordinador fue la Inspección de Educación del País Vasco (España), fueron las inspecciones educativas de Portugal, Prahova (Rumanía), de Kaunas (Lituania) y el Departamento de Evaluación de Bolzano (Italia). Asimismo, dos universidades formaron parte del proceso como evaluadoras y asesoras, ofreciendo apoyo científico: la Universidad de Cumbria (Reino Unido) y la Universidad Abierta de Chipre. Los representantes de las instituciones anteriormente mencionadas constituyen el Comité Científico del proyecto.

Objetivos del proyecto EOSLATP:

- 1 - Identificar las dimensiones, criterios, indicadores, estrategias, fuentes de evidencia y buenas prácticas relacionadas con la evaluación de los directores y directoras escolares y con la evaluación de la práctica docente.
- 2 - Proporcionar herramientas y estrategias de buenas prácticas comunes con una visión de dimensión europea a los organismos de inspección y al personal profesional relacionado con la evaluación docente para dirigir la evaluación de directores escolares y profesorado.
- 3 - Ofrecer herramientas en línea gratuitas para formar al profesorado en lo relacionado con evaluación externa y autoevaluación, que permitan mejorar su práctica profesional y que sirvan de ayuda tanto para organismos de inspección como para otro personal profesional encargado de la evaluación de la práctica docente.
- 4 - Poner a disposición de centros de formación del profesorado y universidades información para diseñar sus programas educativos.
- 5 - Fomentar la dimensión europea de todas las acciones e iniciativas relacionadas con este proyecto para beneficiar a todas las partes colaboradoras o a otros países, así como divulgar sus resultados, conclusiones y propuestas.

Para lograr los objetivos de este proyecto Erasmus+, el Comité Científico ha desarrollado los siguientes productos intelectuales:

- a) Una guía sobre evaluación de los directores y directoras escolares
- b) Una guía sobre evaluación de la práctica docente
- c) Un curso Moodle sobre evaluación de la práctica docente

Este documento constituye el segundo recurso intelectual del proyecto, ya que se trata de una guía para la evaluación de la práctica docente.

Durante la elaboración de la presente guía, el Comité Científico del proyecto EOSLATP analizó y debatió sobre los diferentes enfoques que sigue cada institución a la hora de evaluar la práctica docente. Este proceso nos permitió aprender sobre buenas prácticas, reflexionar sobre los objetivos y finalidad de la evaluación de la práctica docente y llegar a acuerdos para poder desarrollar una herramienta con una perspectiva europea.

## 1.2. Justificación

*Desde Aristóteles y Sócrates a Montessori y Piaget o Bruner y Hanushek, filósofos, físicos, psicólogos, científicos cognitivos y economistas han intentado describir los atributos, actitudes, conocimiento y habilidades educativas que definen al profesorado eficaz. El fundamento de esta búsqueda que lleva planteándose 2000 años es que un mejor profesor deriva en un mejor aprendizaje.*

*Schacter y Thum (2004), p. 411*

¿A qué nos referimos cuando hablamos de buena enseñanza? ¿Equivale a hablar de profesorado eficaz? ¿Qué queremos conseguir? ¿Buenos resultados académicos por parte del alumnado? ¿Mejor desarrollo profesional? ¿Y cómo vamos a lograr llevar a cabo esta tarea? Varios agentes educativos han tratado de responder a dichas preguntas y podemos determinar que la evaluación es una herramienta adecuada para hacer frente a las posibles respuestas.

Cuando se evalúa la práctica docente, el profesorado tiene la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo, pensar sobre lo que está haciendo bien y por qué, escuchar las impresiones de sus compañeros y compañeras sobre el funcionamiento de sus clases, detectar sus puntos fuertes y débiles y recibir asesoramiento de los evaluadores para convertirse en profesores más eficaces.

El Consejo de la Unión Europea (Consejo de la UE, 2014) presentó varias conclusiones sobre formación docente eficaz, tal y como se expone a continuación:

- La educación de alta calidad se reconoce ampliamente como uno de los factores clave para la consecución de resultados educativos satisfactorios.

- Los formadores de docentes juegan un papel vital a la hora de mantener y mejorar la calidad del personal docente.
- Proporcionar un desarrollo profesional continuo es un factor importante para garantizar que el profesorado posea y mantenga las competencias relevantes que necesita para ser eficaz en las aulas de hoy en día.
- La formación de los docentes debería considerarse como una parte fundamental de un objetivo de carácter político más amplio para aumentar la calidad de la profesión. Esto requiere de un aprendizaje y desarrollo profesional constante, retroalimentación pedagógica e incentivos para el profesorado.

### 1.2.1. ¿Qué importancia tiene la evaluación de la práctica docente?

Los directores y directoras escolares ejercen una gran influencia en los equipos que dirigen (Cranston, 2013). Sin embargo, en su interacción con los estudiantes, los profesores y profesoras son quienes llevan a cabo el acto de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la evaluación del profesorado es un ámbito de interés cada vez más importante para los principales agentes educativos (Schleicher, 2012; Tucker y Stronge, 2006). En especial, la «enseñanza de alta calidad» es el objetivo clave del *Marco Estratégico de la Unión Europea sobre Educación y Formación* de 2002 (Informe Eurydice, 2013) como parte de una perspectiva más amplia sobre calidad educativa y mejora escolar (Tucker y Stronge, 2006; Isoré, 2009). El *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje* (TALIS, 2013) defiende firmemente un sistema de evaluación docente sólido, eficaz y formativo:

*Los países de la Unión Europea deben luchar para que la retroalimentación y evaluación del profesorado se base en un sistema de criterios justo y transparente, aceptado por profesores y vinculado a un impacto real... La retroalimentación y evaluación debería provenir de diversas fuentes, como jefes de estudios, compañeros y estudiantes, además de incluir enfoques colaborativos como la evaluación por parte de homólogos y la observación mutua durante las clases... Muy pocos profesores reciben comentarios eficaces y frecuentes.* (de TALIS, 2013, p. 8, traducción de los autores).

Por ello, el Comité Científico considera que la evaluación de la práctica docente es un aspecto importante desde una perspectiva europea. Asimismo, creemos que una herramienta en línea podría servir tanto para formar a aquellos que evalúan la eficacia de la práctica docente como de herramienta para la autoevaluación por parte de los propios docentes. Esto se debe a que consideramos que la reflexión y la autoevaluación por parte del profesorado y las jefaturas de estudios son vitales para el proceso de mejora escolar (Tucker y Stronge, 2006; Isoré, 2009; TALIS, 2013).

La importancia de evaluar la práctica docente goza de un reconocimiento amplio en la teoría y la práctica (por ejemplo: Isoré, 2009; Schleicher, 2012; Informe Eurydice, 2013).

De acuerdo con el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” y mejorar la instrucción es la única manera de obtener mejores resultados. Este prestigioso informe destacó tres aspectos claves para mejorar la efectividad de los profesores y profesoras:

- «Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia» (la contratación y selección, incluyendo que la enseñanza resulte atractiva para candidatos de alta calidad junto con procesos de selección rigurosos).
- «Desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes» (incluyendo desarrollo profesional continuo y efectivo para profesores y directores escolares).
- «Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los alumnos» (incluyendo el apoyo específico para cubrir las necesidades académicas de cada niño y niña).

El Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) forma parte de una tendencia hacia la acumulación de datos cuantitativos como un componente central de un deseo político de elevar los niveles educativos (Harris, 2009; Alexander 2012). Alexander (2012) critica esta tendencia por centrarse en un rango limitado de criterios cuantificables y por el uso indebido de los llamados resultados «objetivos», derivados de pruebas restrictivas como indicadores de un rendimiento educativo mayor en un intento fallido por identificar relaciones sencillas de causa-efecto entre la enseñanza y el aprendizaje. Alexander (2012) señala que, a menudo, dicho enfoque no da importancia a los poderosos factores socioeconómicos que mayoritariamente marcan la diferencia entre estudiantes en lo referente a la consecución de logros, además de ignorar los procesos y contextos educativos en los que se producen la enseñanza y el aprendizaje (véase también Tucker y Stronge, 2006).

Una de las consecuencias de centrarse en la comparación de los datos entre escuelas y sistemas educativos ha sido el paso a un enfoque basado en la evaluación para la reforma educativa (Brauckmann y Pashiardis, 2010). En algunos países, ha ido acompañado por una combinación de descentralización de la toma de decisiones, una autonomía escolar en aumento, el establecimiento de sistemas de control y un creciente uso de evaluaciones internas y externas (Brauckmann y Pashiardis, 2010; Schleicher, 2012).

Brauckmann y Pashiardis (2010) sugieren que la adopción del «concepto de dirección basado en la evaluación» ha generado ciertos efectos positivos al centrar su atención en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y en la mejora de la calidad de los centros educativos. Sin embargo, reconocen que, a menudo, este concepto de dirección ha ido acompañado de efectos colaterales negativos, como un aumento de la carga de trabajo y el estrés del profesorado, la contracción del plan de estudios y la normalización y comercialización del liderazgo y la enseñanza. Aunque los sistemas de evaluación basados en una mezcla de procesos de inspección internos y externos que combinan enfoques de evaluación sumativa y formativa tienen una gran aceptación entre el profesorado de algunos países (Brauckmann y Pashiardis, 2010), la evaluación docente sigue generando gran controversia en muchos países (Isoré, 2009) y existe una diferencia considerable en la práctica evaluadora entre países (Schleicher, 2012; TALIS, 2013).

En la mayor parte de los países de la UE existe algún sistema de evaluación del profesorado (Informe Eurydice, 2013), pero el nivel de detalle en la evaluación varía ampliamente según el país, ya que hay una gran diferencia entre los mecanismos, métodos, criterios, normas y objetivos (Schleicher, 2012; Isoré, 2009; TALIS, 2013). Por ejemplo, los profesores en Inglaterra son evaluados varias veces al año como parte de un sistema formal de evaluación, mientras que en otros países se trata de un proceso anual o solo ocurre en momentos de transición como la contratación o el ascenso. Tales variaciones dificultan la comparación a nivel internacional (Alexander, 2012), pero son una consecuencia inevitable de las diferencias culturales entre países en cuanto a la estructura, finalidad, proceso y resultado de la educación (Harris, 2009). Las diferencias en el funcionamiento y finalidad de la educación, incluyendo la evaluación de la práctica docente (véase Informe Eurydice, 2013), pueden frustrar el deseo de imitar a otros sistemas educativos, pero nos permiten aprender de otros sistemas (Alexander, 2012).

La elaboración de esta guía ha permitido a los participantes del proyecto EOSLATP aprender de la práctica de evaluación en los países participantes, y esperamos que esta *Guía de evaluación de la práctica docente* sirva a cuantos estén interesados en aprender de la experiencia y conocimiento de las inspecciones de educación y otros organismos de diversos países.

### 1.2.2. ¿Por qué evaluar la práctica docente?

Hay muchas razones por las que evaluar a los profesores y profesoras (véase gráfico 1) y la práctica docente. Entre otras finalidades, podrían servir como parte de una evaluación

formativa para la valoración sumativa del desempeño, para ser tenida en cuenta en la planificación del desarrollo profesional, o como apoyo para decidir sobre el cambio en la situación laboral (Schleicher, 2012; Informe Eurydice, 2013). Estos objetivos diversos varían desde la regulación y el control para facilitar el desarrollo de prácticas profesionales (TALIS, 2013) y abarcan una amplia variedad de finalidades del ámbito formal (responsabilidad pública y situación laboral) o el informal (como el intercambio de buenas prácticas y el desarrollo de colaboración profesional entre docentes).

Es importante reconocer que dichos propósitos divergentes requieren distintas formas y modos de evaluar la práctica docente (Isoré, 2009; TALIS, 2013). Por tanto, es importante aclarar los fines y objetivos de la evaluación al inicio del proceso a la hora de diseñar los sistemas de evaluación docente, así como explicarlos de manera expresa a los usuarios de la evaluación (Tucker y Stronge, 2006). La importancia de aclarar el propósito se debe a que los fines y objetivos de la evaluación proporcionan información no solo sobre qué (y a quién) se somete a evaluación, sino también sobre cómo se dirige la evaluación y el uso que se dará a sus resultados (TALIS, 2013). Como estas prioridades y objetivos variarán en función de los países y regiones (Informe Eurydice, 2013; TALIS, 2013), no es posible proponer un sistema «universal» para la evaluación de la práctica docente. Por tanto, el Comité Científico reconoce que es importante para los usuarios de esta guía modificar y adaptar las sugerencias que en ella se hacen a las circunstancias y necesidades particulares de sus propios contextos educativos y escolares.

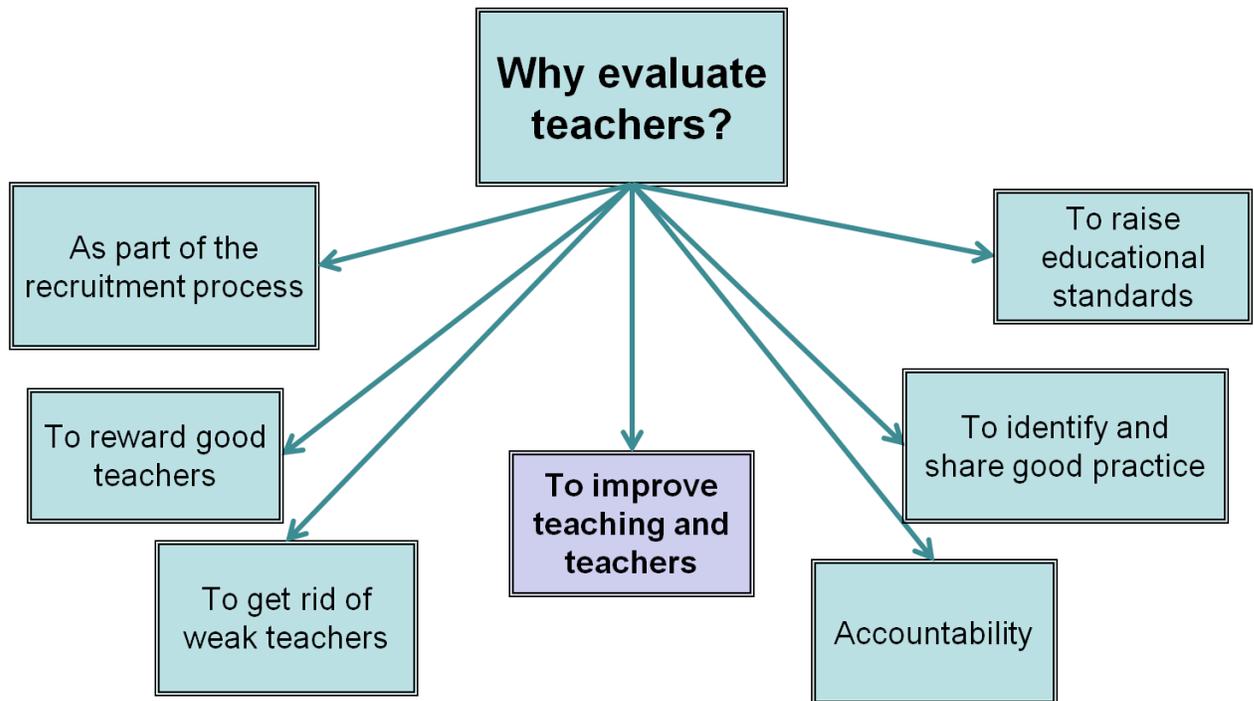


Gráfico 1: ¿Por qué evaluar al profesorado?

Como parte del proceso de contratación, para recompensar a los buenos profesores, para deshacerse de los profesores menos competentes, para mejorar la instrucción y los docentes, para la rendición de cuentas, para identificar y compartir buenas prácticas, para elevar los estándares en educación.

Para este proyecto, el Comité Científico acuerda que el eje central de la evaluación de los profesores debería ser la mejora de la enseñanza y el aprendizaje para beneficio del alumnado y recomienda un enfoque formativo para la evaluación de la práctica docente.

### 1.3. Acuerdos del Comité Científico

A la hora de establecer los objetivos, fines y contenido de la presente guía, el Comité Científico del proyecto EOSLATP consideró que:

- Hay diversas finalidades para la evaluación de la práctica docente, pero esta guía se iba a centrar en la evaluación de la práctica docente como un **proceso formativo** que trata de mejorar la labor docente para aumentar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Mejorar la calidad de la enseñanza es importante para que el alumnado alcance

buenos resultados, así que mejorar la calidad de la enseñanza debería ser el objetivo de las actividades de la evaluación docente.

- Un **modelo cíclico continuado** de evaluación docente es un ejemplo de buena práctica en la evaluación de la práctica docente como parte del desarrollo profesional continuado. Por ello, esta guía servirá de ayuda para diversos usuarios y partes interesadas, no solo para inspectores escolares.
- El **contexto** (del profesor, de la escuela, del país) supone una gran influencia en el proceso de evaluación de la práctica docente. Por tanto, esta guía ofrecerá asesoramiento, ejemplos y herramientas que cada país podrá adaptar para crear sus propias herramientas de evaluación que se ajusten a sus contextos.
- Hay muchas **fuentes de evidencia** que pueden usarse en la evaluación de la práctica docente y el Comité Científico recomienda que los sistemas de evaluación tengan en cuenta una amplia variedad de fuentes de evidencia en lugar de confiar en un número limitado de medidas e indicadores.
- La **observación** del profesorado **durante las clases** constituye una fuente de información importante para la evaluación de la práctica docente. Si se tiene en cuenta lo anterior, recomendamos poner en práctica un modelo de tres pasos de observación durante las clases como método útil para recopilar pruebas como parte de un proceso formativo de evaluación del profesorado. En dicho modelo, tiene lugar una reunión previa a la observación entre el profesor y el evaluador durante la que hablan sobre el contexto de la clase, a continuación se produce la observación de la clase para recoger información y, finalmente, se celebra una reunión tras la observación para intercambiar opiniones sobre la misma.
- Consideramos que la **autoevaluación** por parte del profesorado es un aspecto importante de la evaluación de la práctica docente.

## 2. PROPÓSITO Y CARACTERÍSTICAS DE ESTA GUÍA

*Todos podemos enseñar bien y todos podemos enseñar mal. Incluso los buenos profesores enseñan peor algunas lecciones o a algunos grupos; incluso un profesor que tiene dificultades puede dar una buena clase en alguna ocasión. En términos más generales, todos podemos enseñar mejor: la capacidad de enseñar cambia y se desarrolla. Las capacidades mejoran. Las ideas cambian. La práctica varía. Es la enseñanza, no los profesores.  
Chris Husbands (2013)*

### 2.1. Propósito de esta guía

El título de la guía proporciona una idea precisa de lo que trata este documento: la evaluación de la práctica docente y no la evaluación de los profesores. Este es un aspecto muy importante que nos gustaría destacar.

Si la finalidad de esta guía fuera evaluar a los profesores como individuos, recurriríamos a afirmaciones tales como «Ella/él es/no es un profesor/profesora bueno/buena/eficaz». Sin embargo, si nos centráramos en la práctica docente del profesor o profesora, la afirmación más adecuada sería: «Su rendimiento es/no es bueno/efectivo». Con la segunda afirmación, damos al docente la oportunidad de mejorar su tarea, ya que lo que realmente tiene importancia es el proceso de enseñar y aprender, no las personas.

Dicho esto, esta guía tiene como finalidad constituir una fuente de información e inspiración para aquellos que quieran tanto iniciar un proceso de evaluación de la práctica docente como disponer de más información sobre cómo se desarrolla esta evaluación en otros países europeos o saber más sobre criterios, dimensiones y herramientas utilizados para esta evaluación.

Como se ha indicado en el capítulo introductorio, uno de los objetivos del proyecto EOSLATP era proporcionar herramientas y estrategias que guiaran a los organismos de inspección y al personal profesional relacionado con la evaluación del profesorado, e incluir buenas prácticas habituales con una perspectiva de dimensión europea.

Esta guía también puede utilizarse como herramienta de autoevaluación. Durante la lectura de los siguientes capítulos, los docentes pueden reflexionar sobre su propio trabajo y analizar su rendimiento desde un punto de vista más amplio y profundo.

El hecho de que los autores de esta guía pertenezcan a distintos contextos europeos otorga una

dimensión transnacional decisiva a este documento. Lo que ocurre en un país puede faltar en otro. Durante los dos años de trabajo en el proyecto, hemos tenido la oportunidad de comparar nuestros sistemas de evaluación, y hemos podido conocer otras formas y/o enfoques de enriquecer nuestra propia práctica. Esta guía también tiene como finalidad el intercambio de estas reflexiones y descubrimientos.

En definitiva, se trata de ofrecer un marco de referencia europeo que permita planificar, llevar a cabo y revisar un proceso sistemático de evaluación de la práctica docente.

Para ello, Comité Científico partió de un enfoque de contexto teórico y práctico para la evaluación de la práctica docente (apartado 3). El apartado teórico tiene como objetivo establecer los principios básicos para la evaluación de la práctica docente y destacar su importancia a la hora de mejorar los sistemas educativos. En parte, esto se basa en las conclusiones extraídas de la investigación científica pedagógica y sigue las pautas ofrecidas por las universidades que han participado en este proyecto.

Las diferentes prácticas implementadas hasta ahora en los sistemas educativos de los países participantes en el proyecto figuran en los anexos de esta guía. Teniendo en cuenta lo anterior, el propósito de esta guía es proporcionar orientación acerca de la evaluación de la práctica docente que pueda adaptarse a los contextos específicos de los distintos sistemas educativos europeos (apartado 4).

## 2.2. Características de la guía

Al leer esta guía, se percibe que:

- Tiene un **enfoque formativo**. Nuestro objetivo es proporcionar al lector una herramienta útil para gestionar la evaluación de la práctica docente en su propio contexto.
- Presenta una **dimensión europea**. Esta guía se ha servido, entre otros, del marco establecido por la Unión Europea en diversos documentos y ha tenido en cuenta sus objetivos para el año 2020.
- Se puede **adaptar** a cualquier contexto, y cualquier parte interesada puede hacer uso de ella.
- No es **prescriptiva**. Su finalidad es ofrecer ideas, nuevos puntos de vista y enfoques innovadores que el lector puede decidir si va a utilizar o no.
- Es **fácil de usar**, ya que presenta una estructura y explicaciones claras.

- Se **basa en la investigación y la teoría**, y proporciona un marco científico sobre lo que se ha llevado a cabo y sobre cuáles son las tendencias de cara al futuro.

### 2.3. Usuarios potenciales de esta guía

Nuestro objetivo es que esta guía sea de utilidad para directores escolares, inspectores, profesores, evaluadores internos y externos, formadores y asesores del profesorado. Cada uno puede desempeñar una función diferente según el país: los inspectores tienen que controlar, evaluar y ofrecer orientación a los profesores, así como a directores escolares o formadores del profesorado. Como el objetivo principal es proporcionar un enfoque formativo, cualquiera de dichos actores participantes en el proceso podrá sacarle provecho.

1. **Servicios de inspección:** Como observadores externos, dispondrán de una herramienta de evaluación que conforma la base para la evaluación de la práctica docente y que puede adaptarse en función de circunstancias y contextos nacionales y regionales.
2. **Órganos de gobierno escolares:** Teniendo en cuenta que ellos están a cargo de llevar a cabo el proceso de evaluación del profesorado en algunos países, creemos que esta guía puede serles de utilidad.
3. **Directores y directoras escolares:** Esta guía será útil para directores escolares, ya que, en la mayoría de los países, la responsabilidad del liderazgo pedagógico en las escuelas recae sobre ellos.
4. **Universidades:** Esta guía dará a las universidades la oportunidad de adaptar su plan de estudios para establecer un vínculo directo entre futuros profesores y su práctica.
5. **Centros de formación del profesorado/centros de desarrollo profesional del profesorado:** Esta guía será de utilidad para informar sobre el desarrollo formativo y profesional de los profesores.
6. **Centros de evaluación/agencias de evaluación externas:** Esperamos que esta guía sirva para informar sobre el desarrollo de procedimientos y sistemas de contenido de la evaluación de la práctica docente.
7. **Responsables de políticas educativas:** El proceso de evaluación de la práctica docente puede derivar en cambios en la política educativa, como, por ejemplo, la modificación de planes de estudios para futuros profesores, inversión económica y salarios, el cambio a planteamientos efectivos para fomentar que los mejores candidatos se conviertan en profesores, el apoyo a la trayectoria profesional, etc.

8. Otros agentes educativos: Esperamos que esta guía proporcione información útil sobre aspectos teóricos y prácticos de la práctica docente para cualquier otro interesado en esta cuestión.

### 3. CONTEXTO

#### 3.1. Planteamientos teóricos

Durante el desarrollo de este proyecto (de 20015 a 2017), el Comité Científico ha considerado y debatido sobre los principios y teoría de diferentes métodos de evaluación de la práctica docente. Hemos consultado diversas obras de la literatura especializada así como informes y estudios publicados, y lo hemos combinado con conocimientos basados en las experiencias de evaluación de la práctica docente desarrolladas en los países participantes en el proyecto. Como parte del proyecto, hemos dedicado una semana completa a una actividad de formación en la Universidad de Cumbria, Inglaterra, durante la cual hemos analizado datos y debatido sobre diversos temas relacionados con la evaluación de la práctica docente. El análisis de datos, el debate y la reflexión continuó en las posteriores reuniones transnacionales celebradas en Lituania, Portugal y Rumanía, así como en los intercambios de ideas entre dichas reuniones. Esta guía es el resultado del proceso de recopilación de información y datos, del diálogo y debate profesional, así como de la reflexión y negociación entre los miembros del proyecto.

##### 3.1.1. ¿Cómo ser un buen docente?

La definición del concepto de buen docente puede resultar aparentemente sencilla, sin embargo la «buena enseñanza» es una cuestión compleja y no resulta nada fácil definirla (TALIS, 2013). Por consiguiente, las perspectivas sobre la enseñanza efectiva son divergentes, discutidas y variables. Asimismo, existe un acuerdo generalizado en que los directores escolares, el profesorado, los padres y madres y el alumnado no valoran los mismos aspectos, no utilizan las mismas pruebas y no tienen el mismo grado de objetividad al valorar la enseñanza (TALIS, 2013). Por otra parte, las condiciones bajo las cuales trabajan los profesores y profesoras, y las expectativas que se generan sobre su labor también varían en los países de Europa (Isoré, 2009; Informe Eurydice, 2013). En cierta medida, estas variaciones reflejan diferencias mayores en la opinión sobre la naturaleza y la finalidad de la educación (Harris, 2009). En nuestra *Guía para la evaluación de directores y directoras escolares* (EOSLATP, 2016) expusimos que las sociedades modernas esperan que las escuelas logren objetivos diversos. En función de los objetivos que se prioricen, se pueden distinguir tres grandes categorías de centros educativos (Cranston, 2013; Biesta, 2009):

- Democrático (enfocado en el desarrollo de ciudadanos activos y competentes).
- Individual (centrado en intereses económicos y sociales).
- Económico (generador de contribuyentes competentes para la sociedad).

Como tal, el profesorado tiene un papel importante como agente fundamental para la consecución de objetivos educativos en las escuelas (para más información, véase EOSLATP, 2016, *Guía para la evaluación de directores y directoras escolares*, apartado 3.1.2).

Sin embargo, también es importante reconocer que la educación es una «expresión de la vida nacional» (Alexander, 2001) y que la enseñanza está culturalmente localizada (Biesta, 2009; Harris, 2009). Esto significa que existen importantes diferencias sociales, culturales e históricas en la filosofía educativa que interactúan con las diferencias institucionales y estructurales en los sistemas educativos dando lugar a variaciones en lo que se entiende por la actividad de un docente y en cómo se evalúa su trabajo (Alexander, 2012; Informe Eurydice, 2013). Por tanto, es importante tener en cuenta los peligros del «préstamo de políticas» al considerar la adopción de prácticas educativas provenientes de otros contextos nacionales y regionales. Por consiguiente, el Comité Científico recomienda firmemente la adaptación de los consejos recopilados en esta guía para que se ajusten a los contextos específicos nacionales, regionales y escolares.

### 3.1.2. ¿Qué indican las investigaciones sobre la influencia de los docentes en el éxito del alumnado?

Se ha producido un crecimiento generalizado del uso de datos sobre responsabilidad que trata de relacionar los resultados del alumnado con la evaluación del profesorado durante los últimos 30 años (Tucker y Stronge, 2006; Schleicher, 2012). Este movimiento ha venido acompañado de un aumento de exámenes a los estudiantes y de una creciente carga de responsabilidad hacia las direcciones escolares y hacia el profesorado, ya que la responsabilidad de la mejora del rendimiento académico recae directamente sobre ellos. Tal y como explican Tucker y Stronge (2006), esta «agenda de rendición de cuentas» centra su atención y coloca toda su carga sobre el profesorado y directores y directoras escolares, aunque ellos solo son parcialmente responsables de los resultados del alumnado. Las características de los estudiantes y los recursos tienen una influencia considerable en los resultados del alumnado y está ampliamente reconocido que los padres y madres, los directores y directoras, la administración, la inspección escolar y la sociedad en general también juegan un papel importante de manera directa e indirecta (Hattie, 2003, 2008).

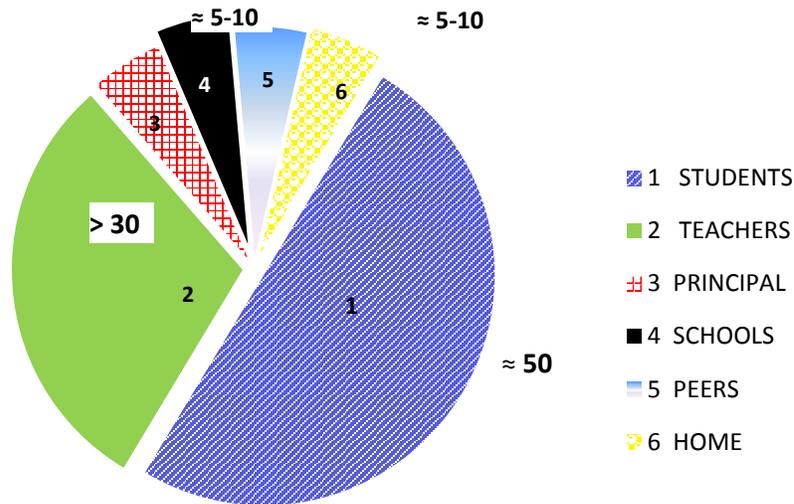


Gráfico 2: Influencias en el éxito de los estudiantes (basado en Hattie, 2003, 2005) 1 ALUMNADO, 2 PROFESORADO, 3 DIRECTOR, 4 ESCUELA, 5 COMPAÑEROS, 6 HOGAR

Es complicado obtener datos cuantificables para medir la efectividad del profesorado debido a la complejidad de la relación enseñanza-resultados y a las dificultades metodológicas a la hora de identificar, recopilar y analizar datos que pueden usarse para medir la efectividad del profesorado (Isoré, 2009; Tucker y Stronge, 2006). En consecuencia, no es fácil conseguir e interpretar datos fiables sobre la efectividad del profesorado (Popham, 2003; TALIS, 2013). Por ejemplo, se sostiene que los «efectos del profesorado»<sup>1</sup> explican entre un 12% y un 14% de las diferencias en los resultados de los estudiantes en matemáticas, pero solo el 7% de la variación en los resultados de los estudiantes en lectura (Nye et al., 2004), mientras que Hattie (2003) señala que los profesores tienen una influencia mucho mayor, y que influyen hasta en un 30% en la variación de los resultados académicos (véase gráfico 2). Estas diferencias se deben, por una parte, a la dificultad de cuantificar las influencias directas e indirectas que ejerce el profesorado, y por otra, al problema de identificar las relaciones causales entre los logros de enseñanza y de aprendizaje (véase Isoré, 2009 para más información). No obstante, hay suficientes pruebas que sugieren que aumentar la efectividad del profesorado daría lugar a una mejora considerable de los resultados académicos (Tucker y Stronge, 2006).

<sup>1</sup> Los «efectos del profesorado» es el término elegido para todo un conjunto de factores sobre profesores que podrían utilizarse para recopilar datos sobre las acciones, características y creencias de cada profesor. Puede encontrarse un ejemplo de lo anterior en el «Teacher Skills Assessment Checklist» (en español: «Lista de evaluación de las capacidades docentes») en Strong (2007).

A pesar de que resulta problemático -y fuera del alcance de este proyecto- obtener cifras precisas que midan la influencia del profesorado en los logros del alumnado, es evidente que la influencia del profesorado es significativa, y que puede ser favorecida por un desarrollo profesional eficaz y un liderazgo escolar competente (TALIS, 2013). El impacto que tienen los buenos profesores y profesoras es tanto directo como indirecto, y cabe destacar que los efectos indirectos, aunque son difíciles de identificar y cuantificar, presentan una importancia considerable en la labor de los centros educativos y en los logros del alumnado. Asimismo, tal y como identificamos en la *Guía para la evaluación de directores escolares* (EOSLATP, 2016), varios de los objetivos educativos anteriormente recogidos en el apartado 3.1.1 son intangibles, difíciles de medir y podrían aparecer años después de que el estudiante haya dejado la escuela (Biesta, 2009; Peterson, 2000).

### 3.1.3. ¿Cómo se evalúa a los docentes?

Hace ya tiempo que se ha admitido, como un principio rector de los enfoques de la evaluación del profesorado, que el propósito de mejorar la calidad de los profesores debería ser el objetivo de todas las contrataciones, de todas las actividades de desarrollo profesional y de evaluación (Tucker y Stronge, 2006), a pesar de que existen diferentes conceptualizaciones, aunque parcialmente coincidentes, acerca de lo que es la calidad docente (Informe Eurydice, 2013; Isoré, 2009). Estas características pueden recogerse bajo los términos «competencia docente», «rendimiento docente» y «efectividad docente» (Medley y Shannon, 1994; Tucker y Stronge, 2006).

- a. La «competencia docente» suele relacionarse con las titulaciones y experiencia de cada profesor. Este aspecto abarca los conocimientos, habilidades y actitudes de cada docente y, aunque se encuentren en constante evolución a lo largo del tiempo, generalmente se evalúan durante la contratación o certificación del profesorado.
- b. El «rendimiento docente» está relacionado con los comportamientos y acciones del profesorado dentro y fuera del aula. Comprende un conjunto diverso de habilidades y conocimientos sobre la naturaleza compleja de la enseñanza y el aprendizaje, entre los que se incluyen aspectos directamente relacionados, como la planificación, formación, supervisión y evaluación del alumnado; y aspectos indirectamente relacionados, como la colaboración con compañeros y la participación en actividades de desarrollo profesional no certificadas.
- c. La «efectividad docente» está vinculada a los resultados de la enseñanza, que se demuestran generalmente a través de los logros del alumnado. Esto puede significar pruebas «directas», como en el caso de exámenes o tests de rendimiento

académico, o pruebas «indirectas» obtenidas a través de encuestas, experiencia docente y observación de la práctica docente.

En los últimos años, algunos países han sido testigos de la transición de la «calidad docente» a la «efectividad docente» (Hanushek, 2011). No obstante, existen inquietudes sobre la idoneidad de utilizar los resultados académicos para medir la calidad de la enseñanza (por ejemplo: Hunter-Doniger, 2013; Isoré, 2009). Estas preocupaciones reflejan la sensibilización acerca de que los resultados académicos están solo vinculados parcialmente a la calidad de la enseñanza (ver gráfico 2 anterior), así como las dudas sobre la fiabilidad de las medidas relacionadas con los logros académicos para algunos bloques de edad, grupos y asignaturas (Hunter-Doniger, 2013; Alexander 2012; Peterson, 2000). El Comité Científico tuvo en cuenta las pruebas disponibles extraídas del material publicado y su propia experiencia profesional, y acordó que la finalidad de esta guía fuera el «rendimiento docente», ya que creemos que esto permitirá evaluar la práctica docente de forma más justa y significativa. Creemos que es importante centrarnos en la calidad de la labor del profesorado porque mejorar la calidad docente es vital para que los resultados de los estudiantes sean mejores. Además, consideramos que mejorar la calidad de la práctica docente debería ser el objetivo de las actividades relacionadas con su evaluación.

#### 3.1.4. Fuentes de evidencia para la evaluación del rendimiento docente

La enseñanza es un proceso complejo que implica más tareas que las que pueden apreciarse con la simple observación de un profesor o profesora en acción. Se reconoce que la evaluación del rendimiento docente puede abarcar un amplio rango de actividades (Informe Eurydice, 2013; Isoré, 2009). Aunque algunas de ellas no pueden observarse directamente en el aula (Phillips, Balan y Manko, 2014)., constituyen aspectos importantes de la labor docente. Como se ha señalado anteriormente, la enseñanza requiere de un conjunto complejo de habilidades, conocimientos y actitudes que incluyen la planificación y la preparación de actividades y recursos; el desarrollo y gestión de sesiones de enseñanza y aprendizaje; el uso de estrategias que despierten la atención de los estudiantes y garanticen que su comportamiento sea adecuado; y formas de supervisión, evaluación y notificación del progreso del alumnado (Tucker y Stronge, 2006). Además, en muchos sistemas educativos, el trabajo del profesorado trasciende más allá del aula y engloba funciones y responsabilidades más amplias fuera de ella, como la participación en la gestión académica y en aspectos más generales de la vida escolar, la colaboración y cooperación con colegas y otros profesionales o el

compromiso con estudiantes, padres y madres y la comunidad en general (Informe Eurydice, 2013; Isoré, 2009). Por consiguiente, hay una amplia variedad de fuentes de evidencia que pueden servir para evaluar el rendimiento del profesorado (TALIS, 2013), y que incluyen diversos métodos objetivos y subjetivos para recopilar información sobre el trabajo del profesorado (Peterson, 2000; Tucker y Stronge, 2006). Algunas de estas fuentes de evidencia figuran en el gráfico 3.

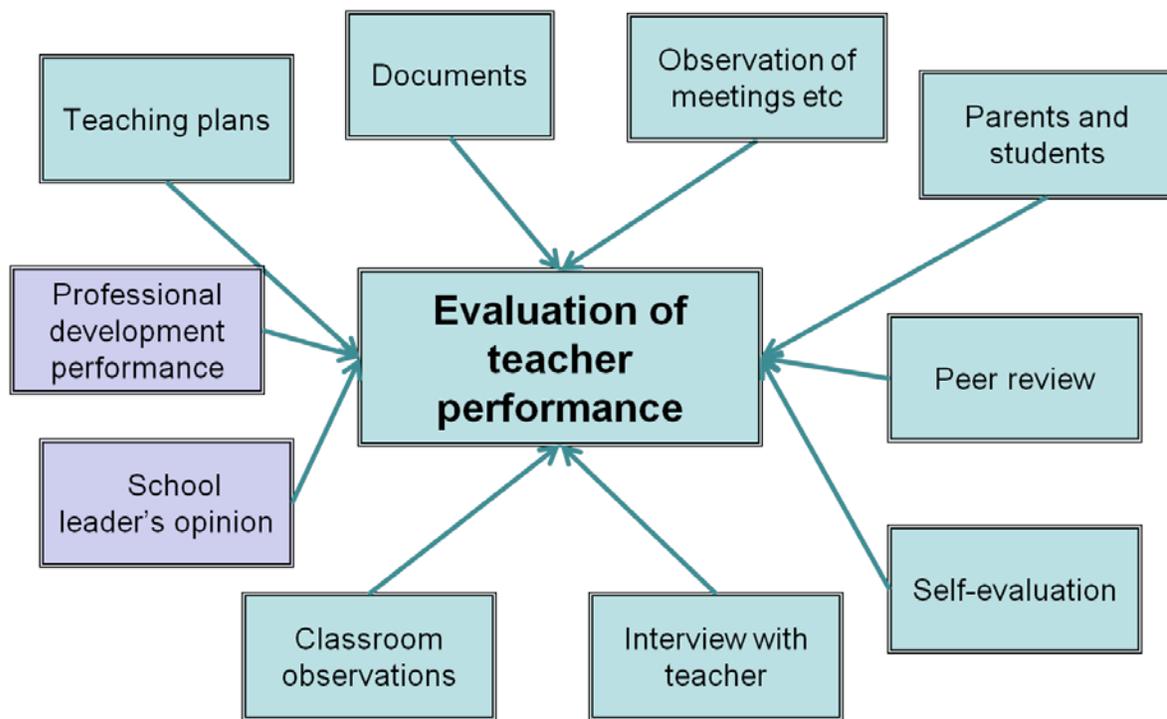


Gráfico 3: Posibles fuentes de evidencia para la evaluación del rendimiento docente  
 Programaciones, documentos, observación de reuniones, padres, madres y estudiantes, revisión entre iguales, autoevaluación, entrevista, observación en el aula, opinión de la dirección escolar, desarrollo profesional.

El Comité Científico reconoce que un sistema de evaluación que se apoya sobre una o dos fuentes de evidencia corre el riesgo de centrarse en un número de aspectos insuficiente (Hunter-Doniger, 2013; Peterson, 2000; TALIS, 2013). No obstante, también admite que incluir todas las fuentes de información podría resultar inviable. Somos conscientes de que los sistemas educativos varían en función del país y la región (Informe Eurydice, 2013; TALIS, 2013) y, por tanto, los diversos usuarios demostrarán prioridades y objetivos

distintos para sus sistemas de evaluación, por lo que los métodos utilizados y las pruebas recogidas durante la evaluación de la práctica docente variará según el país (Schleicher, 2012; Isoré, 2009). Por consiguiente, recomendamos a los usuarios de esta guía que consideren la finalidad de su sistema de evaluación y seleccionen las fuentes de información que mejor se ajusten al objetivo y prioridades de su sistema educativo. El Comité Científico aconseja que el proceso de identificación y selección de fuentes de información que vayan a ser utilizadas como evidencias en su sistema de evaluación tenga en cuenta la visión y perspectiva de diversos agentes locales y regionales.

### 3.1.5. Ámbitos y dimensiones para la evaluación de la práctica docente

Hay multitud de formas de clasificar y agrupar las dimensiones que pueden utilizarse como parte de la evaluación docente (por ejemplo: Phillips, Balan y Manko, 2014; TALIS, 2013; Stronge, 2007). Como se ha mencionado anteriormente, los objetivos, criterios, métodos y pruebas utilizadas durante la evaluación docente varían considerablemente según el país, en cuanto a forma, rigor, contenido y consecuencias (Schleicher, 2012; Informe Eurydice, 2013). No obstante, el Comité Científico reconoce que esta falta de comparabilidad directa entre sistemas no constituye un obstáculo, y aconsejamos a los usuarios de esta guía que tengan en cuenta sus circunstancias particulares a la hora de diseñar e implementar un sistema para la evaluación docente que dé respuesta a sus necesidades y se ajuste a su realidad. Al hacerlo, prevemos que los usuarios locales de la guía se alejen de los peligros del «préstamo de políticas» identificado por Alexander (2001) y que sean capaces de «comparar para aprender» y, así, evitar copiar un sistema y procedimiento que puede resultar inadecuado o inapropiado para su sistema educativo y escolar.

A efectos de esta guía, hemos escogido un modelo que agrupa las dimensiones de la práctica docente en cinco ámbitos: la planificación y preparación, el entorno del aula, la formación, la profesionalidad y la colaboración y asociación (Phillips, Balan y Manko, 2014). Cada uno de estos ámbitos se subdivide en varias dimensiones que, a su vez, también pueden ser descritas en diferentes niveles, como por ejemplo: ejemplar, competente, adecuado, limitado, no probado.

**Tabla 1: Ámbitos y dimensiones para la evaluación del rendimiento docente (según Phillips, Balan y Manko, 2014)**

Ámbitos de enseñanza	Planificación y preparación	Entorno del aula	Formación	Profesionalidad	Colaboración y asociación
<b>Posibles dimensiones</b>	Desarrollo de objetivos Objetivos de la lección Contenido de la lección (y programación) Recursos y equipo Supervisión y evaluación	Relación con estudiantes Confianza, respeto, disciplina Compromiso con alumnos Valor a nivel individual Imaginación y creatividad Respuesta a las necesidades de los estudiantes	Aptitudes pedagógicas Conocimientos profesionales Contenido de la materia Capacidades de evaluación Motivación de los alumnos Generar interés Enfoques múltiples Evaluación de la propia enseñanza	Compromiso con el desarrollo profesional Mejora de habilidades y conocimientos Habilidades y conocimientos más amplios	Trabajar con otros profesores, apoyo al personal, etc. Compromiso con la comunidad Otros aspectos de la vida escolar

Es importante recordar que los ámbitos y dimensiones identificados en la Tabla 1 constituyen sugerencias de posibilidades (por ejemplo, se ofrecen más posibilidades en Isoré, 2009, y Stronge, 2007). A lo largo de esta guía, hemos hecho hincapié en que, debido a las diferencias regionales y nacionales de los sistemas educativos y a las circunstancias de los centros educativos, cada usuario deberá adaptar y modificar dichas sugerencias para diseñar un sistema de evaluación que se ajuste de manera particular para dar respuesta a sus propias necesidades, contextos y circunstancias.

### 3.2. Casos prácticos de los países colaboradores. Fines de la evaluación

A efectos de la presente guía, tenemos en cuenta que en algunos países y regiones el proceso de evaluación se centra en cada docente en particular, mientras que en otros forma parte de un proceso más amplio, como la evaluación de los centros educativos (Informe Eurydice, 2013). Sin embargo, a pesar de que somos conscientes de que cada sistema de evaluación se desarrolla en un contexto específico, creemos que podemos ofrecer ejemplos de buenas prácticas reconocidos por algunos de los representantes de estos países y regiones. Estos ejemplos de buenas prácticas figuran en el apartado Anexos de esta guía. También pueden encontrarse más ejemplos en Isoré (2009) y en el TALIS (2013).

## 4. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

En el capítulo 2 hemos explicado las características de esta guía: su enfoque formativo, dimensión europea, adaptabilidad, no prescriptiva, fácil de usar y basada en investigación y teoría.

En este capítulo, hablaremos sobre el tipo y las características del modelo de evaluación de la práctica docente que defendemos.

### 4.1 Características de este modelo de evaluación

En lo referente al establecimiento de pautas en la evaluación de la práctica docente, es necesario proporcionar un marco lo suficientemente amplio y flexible para que los evaluadores que la llevan a cabo en cada país y contexto puedan adaptarlo.

El Comité Científico considera que la evaluación de la práctica docente, al igual que las evaluaciones de otros servicios públicos, se debería caracterizar por lo siguiente: enfoque formativo, actividad planificada, evaluación como proceso, transparencia, efectividad, importancia de la autoevaluación, beneficios para el estudiante, que el marco de evaluación se ajuste a la ley y al contexto de cada país, las características de la escuela y el contexto del docente.

#### a) Enfoque formativo

La evaluación de la práctica docente consiste en aprender, en el desarrollo del futuro profesional y en tener la oportunidad de mejorar el rendimiento propio.

La evaluación de la práctica docente consiste en recopilar información significativa de diversas fuentes para poder realizar propuestas a los profesores como parte de un proceso orientado a la

mejora escolar. Por lo tanto, la evaluación de la práctica docente consiste en aprender, en el futuro profesional y en tener la oportunidad de mejorar el rendimiento propio. Esta guía se centra en los aspectos formativos del proceso de evaluación mediante el fomento de los mecanismos de reflexión basados en la práctica docente y la definición de propuestas de mejora para el desarrollo de la calidad de sus funciones. Por lo tanto, la aplicación de la evaluación de la práctica docente como proceso continuo en ciclos de una duración superior a un año académico implica la posibilidad de hacer propuestas intermedias a los docentes para poder mejorar los puntos débiles y potenciar las fortalezas.

Sin embargo, en cualquier evaluación puede haber también otro enfoque que pueda reforzar el enfoque formativo. La evaluación de la práctica docente se puede usar para crear un informe sumativo sobre el rendimiento del trabajo docente basado en criterios objetivos. El enfoque sumativo se debería adaptar a cada país en función de su objetivo de evaluación.

#### b) Evaluación como proceso

El desarrollo profesional de los docentes es un trayecto continuo en lugar de una actividad basada en un momento particular. En este contexto, la evaluación docente es un proceso continuo en lugar de una actividad descontinuada (Tucker y Stronge, 2006; TALIS, 2013).

#### d) Actividad planeada

La evaluación de la práctica docente debería ser proactiva y no reactiva. Una buena evaluación será prospectiva y ambiciosa, anticipará la necesidad de propuestas de calidad en lugar de una mera reacción a situaciones y problemas cuando surjan.

#### d) Importancia de la autoevaluación de los docentes

El uso que hace el docente de autoevaluaciones estructuradas como parte del proceso de evaluación fomenta su implicación y autoaprendizaje. El compromiso de los docentes en su propio proceso de evaluación tiene muchos beneficios y es un aspecto esencial para la mejora.

Un docente que es capaz de someterse a evaluación, será capaz de ser un docente más eficiente y se le percibirá como un educador que quiere mejorar y hacer algo al respecto. El mero acto de la autoevaluación también demuestra responsabilidad. Además, ayudará a crear un clima positivo para la evaluación en la escuela.

La participación de los docentes en el proceso de evaluación fomenta su implicación y autoaprendizaje y los procesos de autorreflexión pueden ser útiles en el desarrollo de la práctica profesional (Hunter-Doniger, 2013).

#### e) Imparcialidad

La precisión es un componente importante en la evaluación de la práctica docente, pero incluso los datos más objetivos se pueden interpretar de forma subjetiva (Pashiardis y Braukman, 2008). No obstante, la evaluación de la práctica docente debería ser objetiva y justa, con información que describa el trabajo de los docentes de forma precisa, sin prejuicios ni conjeturas. Por lo tanto, se recomienda que el intento de conseguir objetividad e imparcialidad sea un aspecto clave de la evaluación de la práctica docente:

- Para asegurar la objetividad del proceso de evaluación hay que definir ciertas dimensiones, criterios, indicadores, etc., que supondrán un referente durante el proceso y hasta el final del mismo. Estos elementos variarán entre países en función de los contextos locales.
- En el proceso de evaluación, un equipo de evaluadores podría trabajar de forma más objetiva que si lo hiciera un solo agente y podría llevar a cabo informes de evaluación imparciales. Este papel lo podrían desempeñar la inspección escolar, directores o directoras o docentes de otras escuelas, expertos externos, etc.
- Se recomienda la recolección de datos de fuentes de información diferentes y variadas para ofrecer un abanico más amplio y equilibrado de datos sobre la labor de un docente. Se podría recopilar información diversa de una variedad de partes interesadas, que incluyen a otros miembros del Equipo de Gestión, Órganos de Administración, representantes de padres y madres, otros docentes, estudiantes, personal no educativo, etc. Se pueden obtener pruebas sobre el trabajo del profesorado mediante entrevistas, observación directa, cuestionarios adaptados, resultados de evaluaciones de estudiantes, documentos e informes estratégicos de la escuela entre otros medios.

#### f) Transparencia

El libre acceso a todo el contenido de evaluación (dimensiones de evaluación, criterio, indicadores, pasos, herramientas a utilizar, etc.) ayudará a asegurar la transparencia en el proceso. Se debería informar por adelantado al profesorado sobre el contenido de la evaluación, cómo se hará, quién la llevará a cabo y cuándo; y durante el proceso y al final del mismo, deberían recibir comentarios por medio de informes periódicos, entrevistas, reuniones o documentos.

Se deberían tener en cuenta los derechos del profesorado en un proceso de evaluación abierto y transparente (TALIS, 2013). El objetivo de la evaluación debería explicarse con antelación, junto con el procedimiento y las principales características del proceso. Para que el proceso de

evaluación tenga credibilidad e integridad, se debería basar en criterios públicos y previamente conocidos.

#### g) Efectividad

Todos los agentes involucrados en el proceso de evaluación deberían contar con una actitud de compromiso y convicción para conseguir los mejores resultados. Una evaluación eficiente de la práctica docente puede tener una influencia positiva en la confianza, motivación, práctica profesional y satisfacción del trabajo de los profesores (TALIS, 2013).

#### h) Beneficio para los estudiantes

El objetivo final de la evaluación de la práctica docente debería ser una mejora en la enseñanza y el aprendizaje y mejores experiencias escolares para los estudiantes (TALIS, 2013).

#### i) Veracidad

La veracidad es el grado en el que una herramienta de evaluación produce resultados firmes y coherentes. Esta guía se ha basado en la teoría, la investigación publicada y el conocimiento tácito de los organismos de inspección y evaluación participantes en este proyecto. Creemos que los principios y prácticas de la guía representan ejemplos de buenas prácticas recopilados de una amplia variedad de fuentes y contextos.

#### j) Revisabilidad y metaevaluación

Es importante la supervisión y evaluación de la efectividad de los sistemas de evaluación de la práctica docente para que se pueda llevar a cabo una mejora de las prácticas y los procedimientos de forma continua. Inspecciones, directores y directoras de escuela, expertos externos e, incluso, profesorado evaluado podrían asumir el análisis y la revisión de los procedimientos y las prácticas. Los detalles de la revisión y metaevaluación de sistemas de evaluación de la práctica docente variarán entre países en función de los contextos locales.

#### k) Aceptabilidad

Para conseguir una evaluación exitosa de la práctica docente, la comunidad escolar y, sobre todo, los propios profesores y profesoras, deberían aceptarla y evitar actitudes reacias o de rechazo hacia su implementación. Una de las mejores formas de conseguir la aceptación del profesorado evaluado es dejarle tomar parte en la toma de decisiones durante el diseño del programa de evaluación. Es crucial escucharles y conocer sus opiniones y sentimientos. Pueden ofrecer puntos de vista muy diferentes y útiles, así como sugerencias al equipo de evaluación.

#### l) Carácter cíclico

La evaluación se percibe a menudo como el último paso de cualquier proceso. La evaluación, sin

embargo, no debería tomarse como el punto final, sino como una etapa importante en mitad y al final de un *continuum*.

Una evaluación cíclica permite la mejora y el aprendizaje continuos mediante la implementación de recomendaciones, la comprensión y la incorporación de lo que se ha aprendido en evaluaciones anteriores a estrategias y prácticas nuevas.

#### m) Credibilidad

Como ya se ha mencionado, la Guía se basa, por una parte, en la experiencia y las mejores prácticas en la evaluación de la práctica docente usada en diferentes contextos asociados y, por otra parte, en investigaciones publicadas, conocimiento tácito y teorías científicas. El uso de estas fuentes implica un nivel de credibilidad necesario en el modelo propuesto.

#### n) Adaptación al contexto

El marco de evaluación debería ajustarse a la ley y al contexto de cada país, así como a las características de la escuela y al contexto del docente.

Los sistemas efectivos de evaluación de la práctica docente deberían tener en cuenta los contextos determinados de cada país y región. Además, cabe la posibilidad de que haya contextos particulares que también deban tomarse en consideración, como la formación que han recibido los docentes, el tipo de escuela, los aspectos socioeconómicos y culturales de la población escolar u otras circunstancias significativas. Estos factores condicionarán la forma en la que este modelo se adapta para dar respuesta a cada caso concreto.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se espera que todos los usuarios de esta guía adapten los procedimientos aquí descritos para cumplir sus marcos de referencia normativos, sus competencias en las escuelas o cualquier otra característica de su propio entorno.

#### o) Evaluación de la participación

Fomentar la participación de todos en un proceso de evaluación puede tener muchos beneficios. En general, las partes interesadas incluyen docentes que serán evaluados, otros docentes con experiencia, directores y directoras de escuela, padres y madres, estudiantes, etc. Ellos pueden ayudar a determinar y priorizar aspectos de evaluación clave, implementar actividades de evaluación, aumentar la credibilidad del análisis y la interpretación de la información y asegurar el uso de los resultados de evaluación.

#### 4.2. Ámbitos de la práctica docente

Un docente, cuando realiza su labor, lleva a cabo muchas tareas diferentes. Para que la evaluación de la práctica docente sea viable, se ha considerado útil clasificar dichas tareas según varios ámbitos, es decir, un conjunto de áreas o campos en los que el docente desarrolla su trabajo. Comúnmente, los sistemas educativos que evalúan la práctica docente se basan en los campos de competencias que se espera que sus docentes demuestren. A pesar de que existen diferencias entre los expertos en cuanto a la definición de estos ámbitos, se pueden encontrar marcos comparables en nuestros países. Como la práctica docente cuenta con una serie de tareas comunes, lo que realmente cambia entre países o niveles educativos es la relevancia de algunas funciones según el contexto.

Esta guía usa un abanico de ámbitos apoyados, por lo general, no solo por expertos, sino también por evaluadores de docentes de diferentes sistemas educativos.

Se ha seleccionado un número concreto de criterios en cada ámbito, aunque somos conscientes de que es prácticamente imposible encontrar un conjunto de criterios comunes que puedan ser apropiados para cada país o nivel. Así, esta guía se centra en una selección de criterios que ayuden a conseguir una evaluación efectiva. Por tanto, se ha de tener en cuenta que los usuarios de esta guía deberían adaptar estos criterios a su realidad.

Por otra parte, las competencias docentes se han descrito como complejas combinaciones de conocimientos, habilidades, comprensión, valores y actitudes que llevan a una acción efectiva en cada situación (Comisión Europea, 2013). Las competencias docentes pueden cambiar en diferentes contextos nacionales. No existe una lista de competencias acordadas por las autoridades a nivel europeo, aunque los ministros de la UE coincidieron en la idea de que, como mínimo, los docentes deberían tener: un conocimiento especializado de las asignaturas que imparten; las habilidades pedagógicas necesarias para enseñarlas, entre ellas, la impartición en clases heterogéneas; un uso efectivo de las TIC; y la capacidad de ayudar a estudiantes para que adquieran competencias transversales (Comisión Europea, 2012). Estas competencias deberían tenerse en cuenta durante la evaluación docente; es decir, lo que se espera de un docente en un país en particular determinará la selección de las competencias.

Además, en un marco de evaluación formativa o de autoevaluación, el uso de descriptores de nivel o rúbricas podría ser realmente útil para proporcionar una idea de qué es apropiado a nivel docente, qué es aceptable y qué áreas se deben desarrollar y mejorar. Sin embargo, no sería muy realista intentar construir una herramienta mágica para cualquier tipo de docente en Europa. A pesar de la dificultad, ofrecemos, a modo de ejemplo, cuatro niveles de descriptores relacionados

con un criterio de cada ámbito y se anima a los evaluadores a describir niveles basados en su contexto, a modo de referencias para que los docentes sean conscientes de sus áreas de mejora.

Finalmente, es destacable la necesidad de ajustar los criterios de evaluación y los descriptores de nivel al contexto. Para realizar los ajustes se deberían considerar los siguientes aspectos:

- En caso de que se esté llevando a cabo una evaluación externa de un número significativo de docentes, se necesitará un marco de evaluación exhaustivo que encaje con el perfil docente que se fomenta en su sistema.
- En caso de una evaluación particular, los criterios y descriptores de nivel se podrían ajustar al contexto específico de una escuela y un grupo de estudiantes.

#### 4.2.1 Planificación y preparación

La planificación de una lección es un proceso que permite a los docentes sintetizar su conocimiento sobre los contenidos de una asignatura, su conocimiento pedagógico, su conocimiento sobre los estudiantes, el programa y el contexto. Los docentes necesitan tiempo para reflexionar sobre cuáles son los objetivos, cómo va a suceder el aprendizaje, a través de qué actividades, en cuánto tiempo, con qué recursos, cómo se van a medir los objetivos conseguidos y también para considerar la programación como tal y su eficacia para mejorarla en el futuro.

Se puede distinguir entre una planificación a largo plazo para una asignatura o área de conocimiento, durante un año académico o ciclo, y un plan a corto plazo para una unidad didáctica o lección.

Asimismo, una buena programación debe ser lo suficientemente flexible como para hacer frente a imprevistos que a menudo ocurren en procesos complejos como una situación de enseñanza/aprendizaje.

Ejemplos de criterios del ámbito de planificación y preparación:

- *El conocimiento del docente sobre la asignatura y el contenido relacionado con la pedagogía se demuestran en la planificación.*
- *La planificación contiene objetivos realistas y alcanzables con la debida consideración hacia el Programa de Estudios y la Planificación Escolar.*
- *Los objetivos educativos de la lección tienen por objeto la consecución de los objetivos de la materia, así como el desarrollo de las competencias.*
- *La programación tiene en cuenta el origen de los estudiantes, sus intereses,*

*autoevaluación y posibles necesidades educativas especiales.*

- *El diseño de las actividades es coherente para conseguir los objetivos educativos.*
- *La lección propone diferentes tipos de agrupaciones e interacciones: actividades para llevar a cabo individualmente, en pareja, en grupos pequeños o grandes...*
- *La programación incluye algunas actividades de refuerzo y actividades de ampliación.*
- *La programación fomenta el uso de múltiples recursos, entre ellos, las TIC.*
- *La programación incluye criterios de evaluación, procedimientos y actividades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.*

*La programación incluye criterios de evaluación, procedimientos y actividades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.*

Nivel 1: Necesita mejorar	Nivel 2: Suficiente	Nivel 3: Bueno	Nivel 4: Destacado
<p>La programación de la evaluación se ajusta parcialmente a los objetivos educativos.</p> <p>El docente usa la evaluación para planificar futuras instrucciones para la clase como conjunto.</p> <p>La evaluación se usa principalmente para proporcionar resultados sumativos.</p> <p>Los resultados de la evaluación se basan en actividades planificadas para este objetivo.</p> <p>Se planifica la comunicación de los resultados de la evaluación a estudiantes y familias.</p>	<p><i>La programación de la evaluación se ajusta a los objetivos educativos.</i></p> <p>El docente usa la evaluación para la planificar futuras instrucciones para grupos de estudiantes o estudiantes a nivel individual.</p> <p>La evaluación es formativa y sumativa.</p> <p>Se tiene en cuenta cada actividad desarrollada.</p> <p>Se planifica la comunicación de los resultados de evaluación a estudiantes y familias.</p>	<p><i>La programación de la evaluación se ajusta a los objetivos educativos, a criterios y a estándares de evaluación claros.</i></p> <p>El docente usa la evaluación para la planificar futuras instrucciones para grupos de estudiantes o estudiantes a nivel individual, tiene en cuenta la diversidad entre estudiantes y planifica objetivos mínimos y objetivos de alto nivel.</p> <p>La planificación incluye la recogida de datos para la evaluación formativa y sumativa.</p> <p>Los criterios de evaluación se comparten con estudiantes y familias.</p> <p>Se incluye la evaluación de la enseñanza.</p>	<p><i>La programación de la evaluación se ajusta totalmente a los objetivos de formación, a los criterios y a los estándares de evaluación claros y mide la transferencia del aprendizaje a otros contextos.</i></p> <p>La planificación permite a los estudiantes ser conscientes de su propio progreso. Las evaluaciones formales e informales se usan para supervisar el progreso individual de los estudiantes. La evaluación se entiende como un elemento central en el proceso de enseñanza/aprendizaje.</p> <p>La planificación incluye la recogida de datos útiles para la evaluación sumativa y, sobre todo, formativa, y utiliza los procesos de evaluación que despiertan el interés de los estudiantes.</p> <p>Los criterios de evaluación son compartidos y discuten con estudiantes y familias.</p> <p>Se incluye la evaluación sistemática y cíclica del aprendizaje.</p>

Tabla 2: Ejemplo de descriptores de nivel 1

#### 4.2.2 Entorno del aula

Normalmente, tanto los elementos físicos (como luz, ruido, distribución de pupitres, etc.), como el clima social y relacional se incluyen en el concepto del aula o el entorno de aprendizaje. De alguna forma, ambos aspectos están relacionados con una atmósfera más amigable, respetuosa y agradable que, a menudo, se puede conseguir fácilmente en un espacio apropiado. Sin embargo, para el estudio de esta guía, nos centramos principalmente en los aspectos sociales y emocionales, y solo en aspectos físicos en cuya gestión el docente pueda ejercer algo de control.

Ejemplos de criterios:

- *El docente fomenta una cultura de aprendizaje.*
- *Tiene expectativas positivas sobre los estudiantes y se comunica con ellos para ayudarles a enfrentarse a los desafíos escolares.*
- *Fomenta la confianza, el respeto, la colaboración y la ayuda mutua entre los estudiantes.*
- *Se comporta según la normativa escolar en lo referente a las actitudes que fomentan la armonía social.*
- *Se preocupa por el bienestar de los estudiantes.*
- *Actúa cuando se incumplen o rompen las reglas y responde de forma proporcionada cuando el comportamiento de los estudiantes es contrario a las reglas coexistentes. Asimismo, los comportamientos individuales positivos se valoran y reconocen.*
- *Interviene si se dan actitudes sexistas.*
- *El espacio físico se orienta hacia las actividades. El docente cambia la distribución del aula para asegurar una mayor implicación y participación de los estudiantes.*

El docente se comporta de acuerdo a la normativa escolar en cuanto a las actitudes que fomentan la armonía social.			
Nivel 1: Necesita mejorar	Nivel 2: Suficiente	Nivel 3: Bueno	Nivel 4: Destacado
Los estudiantes respetan las normas de convivencia bajo la supervisión del profesor.	Los estudiantes conocen, entienden y respetan las normas de convivencia.	Los estudiantes conocen y han aceptado las normas de convivencia del docente y las respetan.	Los estudiantes colaboran activamente en la elaboración de las normas de convivencia, en su cumplimiento y revisión.
El docente dedica tiempo a corregir los comportamientos de los estudiantes.	El docente actúa cuando se interrumpe la convivencia positiva con respuestas sensibles y sin afectar de forma significativa las actividades formativas.	El docente percibe situaciones de riesgo y actúa de forma preventiva.	El docente, normalmente, implementa estrategias que ayudan a una convivencia positiva y usa los conflictos como una oportunidad para desarrollar competencias sociales.

Tabla 3: Ejemplo de descriptores de nivel 2

### 4.2.3. Instrucción

La instrucción es el acto de la enseñanza; es el proceso de poner en práctica el plan docente. Es lo que el docente hace para fomentar el aprendizaje de los estudiantes. Expertos han descrito diferentes modelos de instrucción. En esta guía, se presenta un modelo de instrucción basado en acciones centradas en los estudiantes.

Este ámbito incluye un conjunto completo de habilidades pedagógicas que deberían reflejarse en un buen plan docente, habilidades dirigidas, entre otras cosas, a generar interés, motivar e implicar, comunicar, provocar conocimiento y autorreflexión y adaptar el aprendizaje a cada estudiante. El modelo de instrucción que se enfatiza en el presente documento se centra en los estudiantes, ya que no estos no deberían ser meros receptores, sino agentes de su proceso de educación. Según *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OCDE (2013a): OCDE, los estudiantes deberían estar completamente comprometidos con su aprendizaje y empoderados para evaluar su propio progreso (que también es una competencia clave para el aprendizaje duradero). Asimismo, también es importante supervisar resultados de aprendizaje más amplios, incluidos el desarrollo del pensamiento crítico, las competencias sociales y el compromiso con el aprendizaje y el bienestar general.

Aunque la evaluación de la calidad de la instrucción no es un trabajo fácil, es el eje central de cualquier sistema educativo, ya que es crucial para el éxito escolar del estudiante.

Ejemplos de criterios:

- *Usa su conocimiento sobre los contenidos y las estrategias pedagógicas para llevar a cabo lecciones que se ajusten al planteamiento y las necesidades del estudiante. El profesor centra la actividad del aula en los objetivos de la lección.*
- *Sigue su plan paso a paso, pero con flexibilidad, resiliencia y entusiasmo.*
- *Se comunica claramente y con precisión para animar a todos los estudiantes, apoyar el aprendizaje de los estudiantes y reconocer su esfuerzo.*
- *Ofrece explicaciones, formula preguntas y provoca debates y reflexiones.*
- *Usa el lenguaje verbal y no verbal de forma competente.*
- *Enfatiza puntos importantes mediante el uso de recursos del lenguaje.*
- *Crea oportunidades para que los estudiantes se comuniquen.*
- *Reconoce las necesidades emocionales de los estudiantes.*
- *Actúa cuando hay confusión o falta de interés.*
- *Ofrece múltiples opciones para garantizar la comprensión.*
- *Utiliza diferentes técnicas y estrategias según los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes.*
- *Valora la participación y los logros de los estudiantes.*
- *Hace observaciones y da la oportunidad de que los estudiantes se hagan observaciones entre ellos mismos.*
- *Da lugar a situaciones en las que el conocimiento se puede aplicar para ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias.*
- *Recoge datos sobre el progreso de los estudiantes y los interpreta para supervisar el aprendizaje y modificar la lección.*

<i>El docente reconoce las necesidades emocionales de los estudiantes. Actúa cuando hay confusión o falta de interés.</i>			
Nivel 1: Necesita mejorar	Nivel 2: Suficiente	Nivel 3: Bueno	Nivel 4: Destacado
El docente reconoce situaciones en las que los estudiantes están confundidos o faltos de motivación y apenas responde a las necesidades sociales/emocionales de los estudiantes.	El docente reconoce situaciones en las que los estudiantes están confundidos o faltos de motivación y responde a las necesidades sociales/emocionales de los estudiantes.	El docente previene la confusión o falta de interés al abordar respuestas precisas a las necesidades sociales/emocionales de todos los estudiantes.	El docente tiene en cuenta las necesidades sociales/emocionales de los estudiantes y usa estrategias efectivas para despertar el interés por el aprendizaje y la participación. Se involucra en el bienestar social/emocional de los estudiantes.

Tabla 4: Ejemplo de descriptores de nivel 3

#### 4.2.4 Profesionalidad

En general, la profesionalidad se define como la conducta o las cualidades que caracterizan o describen a quien ejerce una determinada profesión. Se asocia con la toma de decisiones basada en la experiencia profesional, es decir, el conocimiento específico de un campo de actividad. Podemos estudiar lo que significa la profesionalidad para un docente desde tres enfoques: parámetros profesionales, comportamientos profesionales y responsabilidades profesionales.

Los parámetros profesionales incluyen la adhesión a normas legales y éticas, regulaciones sobre educación a distintos niveles y sobre protección de menores. Los comportamientos profesionales incluyen relaciones apropiadas con estudiantes, padres y madres y compañeros de trabajo. Las responsabilidades profesionales incluyen la reflexión sobre la enseñanza, el compromiso con el desarrollo profesional, la mejora de habilidades y conocimientos, el crecimiento y desarrollo profesional y la comunicación con las familias.

Ejemplos de criterios:

- *Lleva a cabo su actividad dentro de los parámetros de las normas legales y parámetros éticos.*
- *Reflexiona sobre su plan y formación para mejorarlas y así conseguir mejores*

*resultados en los estudiantes.*

- *Mantiene de forma discreta un registro de los datos de los estudiantes para usarlos para ofrecer información objetiva cuando sea necesario.*
- *Participa en actividades de desarrollo profesional.*
- *Informa y aconseja a los estudiantes y familias sobre orientación y opciones para el éxito académico e individual.*

<i>El docente participa en actividades de desarrollo profesional.</i>			
Nivel 1: Necesita mejorar	Nivel 2: Suficiente	Nivel 3: Bueno	Nivel 4: Destacado
<p>El docente hace lo posible por cumplir con los estudiantes basándose en la mejor información a su alcance, pero su intento es inconsistente.</p> <p>El docente rara vez introduce cambios en la práctica que resulta de sus actividades de formación.</p>	<p>El docente participa en actividades de desarrollo profesional.</p> <p>El docente introduce cambios en su práctica.</p>	<p>El docente participa activamente en actividades de desarrollo profesional como asistente.</p> <p>El docente innova ocasionalmente en su práctica llevando a cabo actividades de desarrollo profesional.</p>	<p>El docente participa activamente y habitualmente en actividades de desarrollo profesional como asistente y formador.</p> <p>La formación está basada en las necesidades percibidas durante la reflexión de su propia práctica. El profesor innova en su práctica basándose en la investigación de una forma planificada.</p> <p>El docente colabora en la investigación y tutorización de nuevos profesores.</p>

Tabla 5: Ejemplo de descriptores de nivel 4

#### 4.2.5 Colaboración y asociación

Los aspectos de este ámbito podrían haberse incluido en el anterior sobre *profesionalidad*. Sin embargo, se ha considerado que la *profesionalidad* concierne a los docentes como individuos, mientras que la *colaboración* y *asociación* representan un área relacionada con la cooperación con otras personas o instituciones. Este ámbito se refiere a la implicación de un profesor con su comunidad. El compromiso con grupos que tienen intereses similares o relacionados con la educación y la infancia, como servicios sociales, servicios sanitarios, etc. También se incluye la asociación en estructuras escolares, comisiones o equipos de trabajo, como consejos escolares, la comisión escolar de convivencia, etc., así

como su contribución al entorno laboral.

Ejemplos de criterios:

- *Participa en las actividades de la administración de la escuela. Asume responsabilidades.*
- *Colabora con otros profesionales que se preocupan por el bienestar de los niños, así como por su salud y su educación no formal.*
- *Participa en la coordinación de comisiones con otros docentes, comparte información útil para otros miembros del personal docente.*
- *Participa en los eventos sociales o culturales de la escuelas dirigidos a familias, tales como festivales, charlas para padres y madres, etc.*

<i>El docente participa en la coordinación de comisiones con otros docentes, comparte información útil para otros miembros del personal docente.</i>			
Nivel 1: Necesita mejorar	Nivel 2: Suficiente	Nivel 3: Bueno	Nivel 4: Destacado
El <i>docente</i> participa solo en grupos cuando se le requiere.	El <i>docente</i> realiza aportaciones y participa activamente en comisiones escolares.	El <i>docente</i> fomenta y facilita la coordinación y el intercambio de buenas prácticas. Tiene actitudes colaborativas hacia el bienestar de la comunidad escolar.	El <i>docente</i> realiza aportaciones sustanciales, participa activamente y dirige comisiones escolares.

Tabla 6: Ejemplo de descriptores de nivel

Los ejemplos de criterios y descriptores se han adaptado de diferentes fuentes:

- Francesca Caena (2011), Literature review Teachers' core competences: requirements and development, Directorate-General for Education and Culture Lifelong learning: policies and programme School education; Comenius
- TEA (Texas Education Agency) Teacher Evaluation and Support System (T-TESS) Appraiser Training Handbook  
[http://www.pngisd.org/modules/groups/homepagefiles/cms/446867/File/Skyward%20EAPL US/Rubric%20only.pdf](http://www.pngisd.org/modules/groups/homepagefiles/cms/446867/File/Skyward%20EAPL%20US/Rubric%20only.pdf)

#### 4.3. Procedimientos para la evaluación de la práctica docente

Esta sección realiza propuestas que se pueden adaptar a cualquier contexto europeo.

#### 4.3.1 ¿A quién evaluar?

Como se ha visto en los anteriores capítulos, la evaluación de la práctica docente tiene efectos favorables en las escuelas, los estudiantes y en los propios docentes y puede mejorar la enseñanza y los procesos de aprendizaje. En un mundo ideal, significaría que se evaluarían todas las escuelas y todas las prácticas docentes. Sin embargo, se reconoce que algunos sistemas educativos pueden evaluar regularmente el rendimiento de todos sus docentes, en tanto que otros sistemas solo pueden hacerlo ocasionalmente a docentes en determinadas etapas de su carrera profesional.

#### 4.3.2 ¿Quién debería evaluar la práctica docente?

«Mientras los estándares y procedimientos para la valoración docente se determinan normalmente a un nivel central, la implementación del proceso de evaluación sucede sobre todo a nivel escolar, es decir, los evaluadores normalmente son miembros del equipo de dirección escolar o antiguos docentes. Este es especialmente el caso de evaluación regular para gestión y fomento de rendimiento». (OCDE, 2013a, p. 312).

Expertos externos, inspecciones, directores y directoras, jefaturas de estudios y los propios docentes pueden realizar la evaluación de la práctica docente. Los agentes de la evaluación varían entre países, pero el Comité Científico recomienda que debería ser un equipo de evaluadores (por ejemplo, compuesto por directores o directoras, docentes con experiencia, especialistas en evaluación, inspecciones, etc.) quien efectuara la evaluación, en lugar de un solo agente, para evitar subjetividad y para que la evaluación de la práctica docente considere los puntos de vista de diversas partes interesadas y así conseguir un enfoque con varias perspectivas.

Los directores y directoras escolares tienen un papel importante en la evaluación de la práctica docente, ya que tienen la responsabilidad del liderazgo pedagógico y «que el director, directora u otros profesores sean evaluadores tiene muchas ventajas, especialmente en la evaluación del desempeño, dada su familiaridad con el contexto en el que los docentes trabajan, su conciencia sobre las necesidades escolares y su habilidad para ofrecer comentarios rápidos e informados al docente» (OCDE, 2013a, p. 315).

#### 4.3.3 ¿Con qué frecuencia debería evaluarse la práctica docente?

Aunque el Comité Científico reconoce que en algunos países la evaluación de la práctica docente depende de acontecimientos específicos de la trayectoria profesional de un docente, se ha considerado que la evaluación de la práctica docente debería ser un proceso continuo por el papel que juega la evaluación en la mejora de la enseñanza y el

aprendizaje. Así, se considera que se podrían realizar varias evaluaciones a lo largo de la trayectoria profesional de un docente. Al realizarlas, la evaluación de la práctica docente puede ser holística y evitar juicios aislados y parciales. Es posible que el periodo de evaluación dure más de un año académico, teniendo en cuenta la variedad de recursos, tiempo y profesionales que se requieren y que el proceso no debería interferir en la actividades de instrucción habituales de la escuela.

El Comité Científico considera que los ámbitos y criterios propuestos en esta guía pueden formar la base de un proceso de evaluación constante y holístico. Se considera que, para conseguir un compromiso razonable entre el tiempo invertido y la calidad de la evaluación, tener en cuenta un mínimo de dos o tres fuentes de evidencia durante cada año académico podría ser manejable y útil. Una evaluación parcial no sería tan exhaustiva y detallada como la propuesta en esta guía, puesto que se centraría en solo algunas de las dimensiones y criterios, pero de una forma en la que todas las dimensiones y criterios se podrían evaluar en ciclos de dos o tres años y el equipo de evaluación podría conseguir una evaluación integral de la práctica docente.

Este ciclo de evaluación recomendado podría fomentar un enfoque formativo y continuo a través de propuestas de mejora que el equipo de evaluación podría inferir de las evaluaciones parciales realizadas durante el proceso. De este modo, un docente puede estar informado periódicamente durante el ciclo de evaluación y así tener la oportunidad de aprender y modificar su práctica docente en caso de que sea necesario, para que su trabajo pueda mejorar al final del proceso. Sin duda, el enfoque formativo de la evaluación difiere de la evaluación sumativa final principalmente asociada a un juicio final.

#### **4.3.4. Cómo: Instrumentos y fuentes de información**

La recopilación de múltiples evidencias de diversas fuentes sobre la práctica docente favorece la precisión e imparcialidad del proceso de evaluación, teniendo en cuenta la complejidad de lo que un «buen» docente debería saber y ser capaz de hacer. La elección de los instrumentos es de vital importancia.

El objetivo de esta guía es ayudar a diversos usuarios a que lleven a cabo una evaluación en sus contextos nacionales o regionales. Esta guía se debe considerar adaptable y modificable siempre que se respeten sus características (véase apartado 2.2) y se espera que los usuarios la adapten o modifiquen para cubrir sus necesidades y circunstancias. Por ejemplo, los evaluadores de profesores en periodo de prueba pueden decidir si tener en cuenta (o quitarle «peso») al ámbito número 5: «Colaboración y asociación: Implicación con la comunidad», tabla 1, apartado 3.1.5, porque esos docentes al principio de su

trayectoria profesional pueden necesitar tiempo para desarrollar conocimientos detallados sobre el barrio o comunidad donde trabajan.

Por lo tanto, el Comité Científico reconoce que es importante para los usuarios de esta guía la modificación o adaptación de las sugerencias que en ella se hacen para adaptarse a las circunstancias y necesidades particulares de sus propios contextos educativos y escolares.

Como se ha mencionado previamente, el Comité Científico recomienda que se usen múltiples fuentes de información para evaluar la práctica docente. Los usuarios de esta guía, deberían, por tanto, considerar qué fuentes de pruebas se seleccionan y cómo se recogen y usan los datos. Para ayudar en este proceso, se recomiendan algunas posibles fuentes de evidencia para la evaluación de la práctica docente.

#### **a) Autoevaluación**

La autoevaluación docente facilita la reflexión sobre la calidad de su práctica y se considera esencial para que la evaluación sea objetiva y democrática en un intento de conseguir la implicación del docente y al mismo tiempo asegurar su enfoque formativo. «Exigir que un docente que haya sido evaluado califique su rendimiento es esencial, ya que la autoevaluación fomenta la reflexión sobre factores personales, organizativos e institucionales que tienen impacto en su enseñanza. (...) La autoevaluación se usa en la mayoría de países en evaluaciones regulares con objetivos de gestión de rendimiento» (OCDE, 2013b, p. 34).

Una posibilidad reside en pedir a los docentes que rellenen cuestionarios de evaluación que un equipo de evaluación externo utiliza obtener información más precisa. A veces los cuestionarios abiertos pueden ser una buena oportunidad para explorar esta área.

#### **b) Portfolio**

El portfolio del docente se puede definir como una colección de trabajos o documentos que ofrecen pruebas sobre su práctica. Puede incluir «programaciones de lecciones y materiales de enseñanza, ejemplos de trabajos de estudiantes y ejemplos de comentarios sobre ese trabajo, cuestionarios de autoevaluación y hojas de reflexión» (OCDE, 2013b p. 34).

Algunos docentes consideran que el requisito de elaborar un portfolio es una carga que les quita tiempo de su labor principal de enseñanza. Es importante usar pruebas que reflejen el trabajo diario del docente de forma que no se vea como una labor adicional e innecesaria.

Los sistemas que desean utilizar portfolios deberían animar a los docentes a diseñar los suyos de forma que reflejen una «colección natural» del trabajo del docente. Por ejemplo, los documentos de programación podrían mostrar una unidad didáctica o lección que el docente esté impartiendo en ese momento y un vídeo con comentarios adjuntos podría registrar una lección en clase.

El portfolio es una de las evidencias que se pueden evaluar mediante el uso de los ámbitos y criterios ofrecidos en esta guía (véase apartado 5.2), de forma que todo el proceso de evaluación pueda ser coherente con el resto de los medios de evaluación obtenidos de otras fuentes.

### **c) Revisión entre iguales**

Los docentes que son objeto de evaluación pueden sentirse más confiados cuando son compañeros que comparten características similares y están especializados en las mismas áreas docentes quienes les observan. De esta forma, pueden involucrarse más fácilmente en una autorreflexión como parte del proceso de evaluación y compartir la información, y los comentarios puede ser más ricos y precisos. Además, el proceso puede animar a la colaboración profesional y el diálogo entre docentes y así facilitar el desarrollo o la práctica profesional (OCDE, 2013a, p. 311; Isoré, 2009).

La revisión entre iguales es una tarea delicada y se recomienda que sea realizada por compañeros cualificados (preferiblemente especializados en la misma materia o área de conocimiento) con experiencia, y que hayan sido formados y seleccionados con rigor, y que cuenten con suficiente tiempo para desempeñar esta función (Doyle y Han, 2012). Además, la evaluación efectuada por revisores de compañeros debería estar incluida en los sistemas de metaevaluación (véase Capítulo 7).

### **d) Observación en el aula**

La observación en el aula puede constituir una herramienta útil para evaluar la práctica docente asociada a los ámbitos número 2: Aspectos del ambiente en el aula y número 3: Aspectos de formación.

Un modelo de observación de tres fases puede ser un método útil para una observación de aula llevada a cabo por directores de escuela, compañeros u otros agentes evaluadores. Las tres fases principales son:

1. Una reunión previa a la observación para hablar sobre el contexto de la lección.
2. Una observación del aula.
3. Una reunión tras la observación para hacer comentarios y sugerencias.

Los directores y directoras escolares pueden jugar un papel clave en las observaciones del aula porque, al estar dentro de la escuela, tienen más oportunidades para observar la práctica en el aula (OCDE, 2013a). Se deben tomar precauciones a la hora de planificar las observaciones en el aula para obtener una imagen auténtica de la enseñanza diaria y para maximizar el impacto centrándose en criterios actualizados y relevantes y ofreciendo comentarios informativos y detallados que sean constructivos y lleven al desarrollo profesional (Klinger et al., 2008; Daley y Kim, 2010; Danielson, 2011; Marshall, 2012; Papay, 2012).

#### **e) La opinión de estudiantes y padres y madres sobre el rendimiento docente**

Esta fuente de información se utiliza en diversos sistemas educativos porque ofrece un punto de vista complementario a aquellos que interactúan frecuentemente con docentes: estudiantes y sus familias.

Por ejemplo, «En Suecia, para reflejar el enfoque de educación centrado en los estudiantes, los docentes a menudo llevan a cabo encuestas entre sus estudiantes con el objetivo de obtener comentarios sobre su práctica docente y la enseñanza en el aula. La iniciativa de estas encuestas surge del propio docente y sus resultados se usan exclusivamente por el interesado, a menudo en colaboración con los estudiantes. Las encuestas de los estudiantes se conservan en el aula y se usan solo con fines de desarrollo según el juicio del docente interesado. Peterson et al. (2000) dicen que las respuestas de los estudiantes acerca de la calidad del docente son fidedignas si se formulan preguntas relevantes de una forma sencilla. Los docentes entrevistados para el estudio de la OCDE Review of Evaluation and Assessment en Suecia expresaban que los estudiantes ofrecían puntos de vista útiles sobre sus estrategias de enseñanza y aprendizaje y que consideraban importante la oportunidad de ofrecer comentarios, como una forma de realizar una consulta a los estudiantes sobre su aprendizaje» (OCDE, 2013a, p. 309).

En los anexos de esta guía se pueden encontrar ejemplos de cuestionarios de los organismos de inspección educativa que han participado conjuntamente en este Proyecto Erasmus+.

#### **f) Entrevistas con docentes**

Las entrevistas o diálogos con docentes a menudo se usan como parte del proceso de evaluación de la práctica docente (OCDE, 2013a, p. 302). La estructura y naturaleza de estas entrevistas puede variar en función de su objetivo y la organización de la evaluación,

pero el Comité Científico sugiere programar entrevistas al menos durante estas etapas del proceso de evaluación:

- Entrevista inicial:
  - Para explicar las características principales del proceso de evaluación
  - Para especificar qué se espera del profesor a través de todo el proceso: ámbitos, criterios, indicadores, fuentes de pruebas, etc.
  - Para conocer la programación didáctica y otros documentos que permitan al equipo evaluador obtener información, como por ejemplo, objetivos, procedimientos de trabajo, portfolio, etc.
- Durante el proceso:
  - El equipo de evaluación organizará entrevistas basadas en las observaciones del aula, autoevaluación, comentarios intermedios, etc.
- Al final del proceso:
  - Se establecerá una entrevista final para comunicar al docente los resultados finales de la evaluación y para informarle sobre los puntos fuertes y las áreas de mejora de su desempeño, y mostrar sus acuerdos y desacuerdos.

Además, puede que se entreviste a algunos docentes tras la evaluación ya que la información que se obtenga podrá ser utilizada como parte de la metaevaluación del proceso completo.

Esta guía ofrece una base para estructurar las entrevistas individuales con docentes que permitan comprobar que las dimensiones propuestas y los criterios explicados anteriormente se han cumplido y para garantizar transparencia, objetividad y responsabilidad.

### **g) Resultados de los estudiantes: Medición del valor añadido (Valued Added Measure, VAM)**

Existe una preocupación generalizada acerca del uso de los resultados de los estudiantes en los exámenes para medir la efectividad de la práctica docente. Hay numerosos ejemplos que muestran que, en muchas situaciones, hay una asociación directa entre las calificaciones o los resultados de los estudiantes en exámenes estandarizados y la calidad de la enseñanza. Sin embargo, no es posible afirmar que se pueda considerarse que el mejor docente es aquel cuyos estudiantes obtienen los mejores resultados, y Figazzolo (2013) muestra que aquellas naciones que obtienen mejores resultados en los exámenes internacionales no utilizan las calificaciones de los exámenes de los estudiantes para

evaluar a sus docentes.

Figazzolo (2013) presenta cinco áreas de dificultad en la evaluación de docentes basándose en los resultados de los estudiantes en los exámenes:

- Inestabilidad de los resultados de los estudiantes: Los profesores pueden tener estudiantes que obtienen resultados bajos durante un año, pero estos pueden mejorar drásticamente el año posterior. Esto puede ser debido a las diferentes características de los estudiantes de un año a otro, más que a cualquier cambio en la efectividad de la enseñanza.
- Circunstancias fuera del control del propio profesor tienen una fuerte influencia en los resultados académicos de los estudiantes (véase Fig. 2 en el apartado 3.1.2). Estas circunstancias pueden ser internas de la escuela (incluida la influencia de otros docentes, tamaño del aula, recursos y otros factores que afectan al aprendizaje) y externas a la escuela (como las circunstancias socioeconómicas, cultura e influencia familiar, etc.).
- El VAM tiende a ser más bajo en escuelas y barrios pobres y, como resultado, puede que los docentes sean más reacios a trabajar en centros con estudiantes con más necesidades o, incluso, dentro de una determinada escuela, los docentes pueden intentar evitar trabajar con grupos en los que haya estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La evaluación de la práctica docente basada principalmente en exámenes estandarizados suele estrechar la programación porque los docentes tienden a invertir la mayoría de las sesiones escolares en la preparación para ese tipo de examen (Darling-Hammond, 2012, extraído de Figazzolo, 2013).
- Los enfoques de evaluación basados en VAM pueden fomentar la competitividad y provocar falta de compañerismo y de trabajo en equipo, en menoscabo de la colaboración docente.

Por consiguiente, aunque pueda ser atractivo usar los resultados de los estudiantes como fuente de información cuando se evalúa la práctica docente, el Comité Científico pide que se usen con precaución y recomienda encarecidamente que no sean las únicas fuentes

usadas para evaluar la práctica docente. Por esa razón, esta guía ofrece cinco amplias dimensiones que permiten que la evaluación de la práctica docente sea holística, multifactorial y educativa, al intentar evitar por todos los medios una evaluación basada principalmente en los resultados académicos.

#### **h) Múltiples fuentes de información**

Para conseguir una evaluación holística y fiable del rendimiento de los profesores, se deberían usar diversas fuentes de información, aunque esto pueda requerir más recursos y tiempo para su finalización (OCDE, 2013a). «Como explica Isoré (2013), los procesos de evaluación integral implican costes mayores directos e indirectos en cada una de sus etapas: alcanzar acuerdos en el diseño del procedimiento requiere tiempo de discusión y consulta con todas las partes interesadas; la formación de los evaluadores es cara y necesita tiempo; llevar a cabo procesos de evaluación crea carga de trabajo adicional tanto para los docentes como para los evaluadores, a menos que el tiempo disponible surja de la reducción de la carga de trabajo de otras responsabilidades; y ajustar reformas escolares más amplias como oportunidades de desarrollo profesional requiere más recursos educativos» (OCDE, 2013a, p. 311).

Entre las múltiples fuentes de información para la evaluación de la práctica docente, es importante reconocer que los directores y directoras escolares tienen un papel importante como líderes pedagógicos en las escuelas. Los directores y directoras son esenciales para establecer los objetivos de la escuela y gestionar los recursos de la escuela desde su contexto educativo y socioeconómico. Los directores y directoras también conectan las necesidades de formación con las oportunidades de desarrollo profesional y pueden ofrecer comentarios formativos a docentes de manera continuada (Heneman et al., 2007; Robinson, 2007; Pont et al., 2008 extraído de OCDE, 2013a, p. 321).

Esta guía ofrece ejemplos de herramientas e instrumentos en los anexos que pueden ser adaptados y usados en la planificación de un sistema de evaluación de la práctica docente.

#### **4.4. Resultados de la evaluación**

Esta guía subraya la finalidad formativa de la evaluación de la práctica docente. Por consiguiente, los comentarios que reciben los docentes sobre sus puntos fuertes y áreas de mejora son cruciales para que la evaluación se pueda usar como parte del desarrollo profesional continuo y así mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y aumentar el atractivo de la carrera docente.

En «Conclusions on Effective Teacher Education, Council of the European Union, Education, Youth, Culture and Sport, Council meeting Brussels», 20 de mayo de 2014, los Ministros de Educación de la Unión Europea subrayaron que los comentarios pedagógicos son uno de los elementos requeridos para que el atractivo y la calidad de la profesión docente aumenten.

En el mismo documento, se afirmaba que: «El desarrollo profesional docente continuo debería estar basado en una investigación pedagógica sólida y aplicar métodos de aprendizaje de adultos basados en comunidades de práctica, aprendizaje en línea y aprendizaje entre iguales. Debería asegurarse que los docentes tienen oportunidades equitativas para actualizar los conocimientos de su asignatura y recibir apoyo y formación en métodos de enseñanza efectiva e innovadora, incluso aquellos basados en nuevas tecnologías», pág. 3.

Para que los docentes acepten los comentarios, es importante que los sistemas de evaluación tengan criterios justos y transparentes. Los profesores deberían recibir la evaluación y el *feedback* de múltiples fuentes (como se ha explicado anteriormente), incluyendo compañeros, directores y estudiantes, para ver cómo pueden mejorar su enseñanza, y el aprendizaje colaborativo docente que resulta de los comentarios recibidos podría ser un mecanismo importante para el desarrollo de los docentes. Desgraciadamente, aunque los comentarios teóricamente se consideren influencias positivas en la confianza, motivación, reconocimiento público, práctica docente y satisfacción laboral de los docentes, la realidad muestra que pocos docentes en Europa reciben comentarios efectivos y regulares (TALIS, 2013).

Además, en el estudio TALIS Survey 2013 (pág. 24) se encuentra una lista de algunos de los resultados presentados por directores y directoras de escuelas de la UE como consecuencia de la evaluación a docentes (el porcentaje de profesores afectados por tales resultados se indica entre paréntesis) e incluye:

- Debate con docentes sobre remedios para las debilidades (96%).
- Un plan de desarrollo elaborado para cada docente (77%).
- Designación de un tutor o tutora para ayudar a la mejora del docente (70%).
- Un cambio en las responsabilidades de trabajo del docente (63%).

Parece que la lista anteriormente mencionada constituye el enfoque formativo, que es el eje central de esta guía.

Teniendo en cuenta que el proceso de evaluación está dirigido a la mejora de la práctica docente, según la naturaleza y las características específicas de cada país, el equipo evaluador puede informar periódicamente a los docentes sobre sus puntos fuertes y de mejora a través de un informe escrito que se refiera a varios ámbitos y criterios de esta guía durante el proceso de

evaluación. En un determinado ciclo de evaluación puede sugerirse que durante los primeros años, los docentes reflexionen y debatan sobre las propuestas de mejora de los evaluadores.

#### 4.4.1. Tareas del profesorado y las direcciones escolares derivadas del proceso de evaluación

Mientras que en algunos países el responsable de la evaluación la práctica docente es el director o directora de escuela, o Órgano de Administración., en otros países el evaluador puede ser un cuerpo externo, como el servicio de inspección u otro. En cualquier caso, los evaluadores deben ofrecer a los docentes comentarios intermedios, de forma que se pueda garantizar un proceso de evaluación formativa. Así pues, se recomienda encarecidamente que cualquier docente evaluado prepare una planificación derivada de los comentarios intermedios, diseñada para abordar las propuestas de mejora. Al final de la evaluación completa, se debería presentar un plan final al equipo evaluador o a la autoridad educativa.

Algunos ejemplos de lo que los docentes podrían hacer de acuerdo con los comentarios de la evaluación serían:

- Participar en actividades de formación sobre aspectos específicos como resultado de los comentarios recibidos.
- Observar buenas prácticas mediante medidas como: visitar las aulas de compañeros, ver vídeos sobre la actuación de docentes, etc.
- Implementar esas buenas prácticas en el aula con la ayuda de compañeros, formadores, tutores, docentes con experiencia, personal de gestión, directores de escuela, etc.
- Colaborar con compañeros en la preparación de la clase y en la transmisión del conocimiento sobre actuación docente.

En relación con las responsabilidades de la dirección escolar, en cuanto a la gestión del centro en general y desde un enfoque formativo, deberían fomentarse las oportunidades de la evaluación para ser capaces de reforzar sus puntos fuertes y mejorar en los débiles. Asimismo, el director o directora debería facilitar la implementación de planes de mejora realizados por los docentes.

#### 4.5. Aspectos prácticos

El diseño e implementación de un sistema efectivo de evaluación de la práctica docente es un proceso difícil y complejo (Isoré, 2009) y hay mucho que aprender aprender al

considerar la experiencia de un amplio abanico de países (algunas se revisan en el informe Eurydice, 2013). Los siguientes consejos se han extraído de diversos estudios publicados.

- a. Los docentes deben «participar». Hay un potencial claro de conflicto de intereses entre aquellos que pueden desear un enfoque sumativo (por ejemplo, legisladores o padres y madres) y aquellos que buscan un enfoque formativo (por ejemplo, docentes y directores o directoras) y los docentes desconfían, a menudo, de los planes de evaluación (Isoré, 2009). Hay evidencias en todo el mundo que sugieren que la evaluación de la práctica docente deriva en la mejora educativa cuando los docentes aceptan y se comprometen a ella y, por tanto, es importante participar en consultas y dialogar con docentes para planificar e implementar planes de evaluación (Isoré, 2009; TALIS, 2013).
- b. Debe ir más allá del individuo. Los sistemas de evaluación que se centran en los individuos (ya sea con el objetivo de una recompensa, castigo o mejora profesional) tienden a no ser exitosos porque aíslan a los docentes de sus compañeros y generan división, desconfianza y envidia. Los sistemas exitosos centran su atención en los individuos dentro del contexto de aprendizaje colaborativo como parte de una comunidad de práctica (TALIS, 2013).
- c. Uso de una amplia gama de fuentes de evidencia: en un sistema de evaluación efectivo es necesario usar una amplia variedad de fuentes, porque la enseñanza es una actividad diversa y compleja que depende del contexto. Además, se debería recordar que muchos de los resultados deseados en la educación (como ciudadanía, desarrollo artístico, salud y bienestar físico, etc.) son difíciles de medir directamente en los estudiantes (Peterson, 2000; TALIS, 2013). Por consiguiente, es fundamental considerar múltiples fuentes de datos y diferentes fuentes de evaluación (por ejemplo, directores, compañeros y estudiantes) cuando se diseña y se emplean sistemas de evaluación docente.
- d. La participación, capacitación y generación de confianza son aspectos cruciales para los sistemas de evaluación docente efectivos, ya que generan confianza y compromiso entre los participantes. Estos son aspectos importantes de un sistema de evaluación formativo (Isoré, 2009; TALIS, 2013).
- e. Hay que escuchar la voz del docente: los profesores son los agentes principales en el uso de los sistemas de evaluación para desarrollar su práctica profesional. Por ello, es importante consultar con ellos y sus representantes para que puedan contribuir al desarrollo de un sistema que valore la confianza en una cultura de

aprendizaje. Esto puede conducir al desarrollo profesional y la mejora organizativa a través de la colaboración y el compromiso con las diversas partes implicadas (Isoré, 2009).

- f. Comenzar pronto, avanzar despacio: aunque a menudo existe un sentimiento de urgencia cuando se considera el desarrollo de la práctica profesional, estudios de muchos países han mostrado que es importante que los sistemas se presenten gradualmente, ya que los cambios requieren tiempo, especialmente en términos de sistemas de evaluación, para que sean aceptados y se confíe en ellos. Además, es probable que se necesite adaptar y modificar los sistemas de evaluación a medida que se introducen y es probable que la creación del tiempo y el espacio para permitir dichos cambios evite errores y genere confianza (Isoré, 2009).
- g. Formación de evaluadores: la evaluación de la práctica docente es una tarea difícil y compleja que involucra una gran diversidad de habilidades y se apoya en un amplio abanico de fuentes de evidencia obtenidas de diferentes escuelas, estudiantes y contextos. Este trabajo altamente especializado requiere de amplios conocimientos, comprensión y experiencia práctica, y es esencial que los evaluadores estén adecuadamente preparados y formados, especialmente cuando los sistemas de evaluación utilizan métodos (por ejemplo: observación de compañeros, autoevaluación) que pueden no resultar familiares en un determinado contexto (Isoré, 2009).
- h. Los procesos prolongados de sistemas de evaluación que se centran en profundidad en la práctica docente y que usan diversas fuentes de evidencia son necesarios para que la evaluación cause un impacto significativo en el desarrollo de la práctica profesional y para aumentar los logros de los estudiantes. No obstante, dichos sistemas requieren de mucho tiempo. Sin embargo, para maximizar el potencial de evaluación de la práctica docente, es necesario dedicar tiempo a los docentes, directores y directoras y evaluadores y, de esta manera, implementar de forma adecuada los procesos de evaluación.

## 5. META-EVALUACIÓN

La metaevaluación es un proceso necesario para garantizar la consecución de los objetivos específicos de la evaluación, la correcta implementación de los procedimientos y la validez y fiabilidad del proceso (Pashiardis y Braukmann, 2008). La evaluación es un proceso complejo que requiere de tiempo y compromiso para que resulte útil. Por tanto, es complicado llevar a cabo una valoración detallada del procedimiento completo de evaluación, ya que durante el proceso de evaluación se hace frente, entre otros, a dos grandes desafíos: la falta de tiempo y la subjetividad de los evaluadores. La metaevaluación puede servir para garantizar que el proceso de evaluación resulte riguroso y justo para todas las partes implicadas.

### 5.1 Definición

La metaevaluación es la evaluación del proceso completo, que sirve para mejorar la propia práctica evaluativa. Entre los aspectos analizados se incluirá el rendimiento de los evaluadores, las herramientas utilizadas, la satisfacción de las personas que están siendo evaluadas, etc. Es vital tener en cuenta diversos factores para comprobar si el proceso completo logra los objetivos planteados.

### 5.2 Finalidad

La finalidad de la metaevaluación es mejorar el proceso de evaluación y garantizar su coherencia y fiabilidad. Por tanto, por un lado debería servir para detectar cómo mejorar los procesos y herramientas para la consecución de los objetivos de la evaluación y, por el otro, para garantizar que se produce una evaluación final justa y objetiva.

En relación con el procedimiento y las herramientas, la metaevaluación se centrará en observar si ha servido para mejorar la práctica de los profesores evaluados y si ha causado algún impacto en la mejora de las escuelas. Los enfoques de la metaevaluación variarán en función de los contextos locales, pero en cualquier caso será de ayuda recopilar información sobre los siguientes aspectos:

- El impacto del proceso de evaluación en el trabajo de los profesores.
- El rigor de los informes emitidos por los evaluadores, el valor de las propuestas presentadas y el impacto a la hora de mejorar la escuela.
- El ambiente predominante durante el proceso de evaluación.
- La efectividad del rendimiento de los evaluadores, incluyendo las entrevistas con profesores y las observaciones que se llevan a cabo.

- El nivel de participación de las personas evaluadas.
- La organización del trabajo de los evaluadores, incluyendo si el evaluador ha seguido los procedimientos correctos.
- El uso eficiente de los recursos y el tiempo.

Además, es interesante identificar qué aspectos pueden mejorarse en relación con las herramientas utilizadas:

- La validez de los documentos utilizados (las descripciones de ámbitos, criterios, indicadores, fuentes de pruebas, etc. que se usan y si son relevantes para todos los profesores en diferentes tipos de escuelas).
- La relevancia y utilidad de las fuentes de pruebas para el proceso de evaluación.
- La claridad y utilidad de los cuestionarios de autoevaluación proporcionados a los profesores, así como los cuestionarios de recogida de opiniones de otros miembros de la comunidad educativa.
- Los informes dirigidos a los profesores: si incluyen información sobre mejoras implementadas y nuevas propuestas de mejora.

Finalmente, la metaevaluación debería ser útil para detectar las necesidades de formación de profesores, y de los directores y directoras , y de otros agentes evaluadores.

### 5.3 Quién

Para garantizar que la metaevaluación genere una mejora en la evaluación de la práctica docente, las personas que la lleven a cabo deben ser capaces de realizar propuestas para el diseño o rediseño del propio proceso. Se podría organizar una comisión para revisar el proceso de evaluación. Esta revisión debería obtener pruebas de una amplia variedad de participantes, como evaluadores y otros miembros, incluyendo expertos en educación o en procesos de evaluación, para contar con una perspectiva externa en su propio sistema.

### 5.4 Cómo

La comisión encargado del proceso de metaevaluación debería tener acceso a la documentación generada durante la evaluación de todos los profesores o, disponer, al menos, de una muestra suficientemente significativa en caso de que haya producido una gran cantidad de datos. Podría usarse una amplia variedad de métodos para recopilar evidencias del impacto del proceso.

Estas evidencias deberían permitir a la comisión analizar el grado de uso de herramientas, la

calidad de los informes emitidos y los resultados del proceso. También podría controlarse la calidad de las propuestas de mejora presentadas por los evaluadores, de los informes y de los programas escolares.

### 5.5 Cuándo

La metaevaluación puede producirse a lo largo de todo el proceso de la evaluación de la práctica docente, pero quizás sea más razonable llevarla a cabo en momentos específicos de cada periodo del proceso de evaluación. Esto hará posible el acceso a la información de un gran número de escuelas cuyos procesos se han llevado a cabo de forma simultánea.

## 6. FORMACIÓN DE EVALUADORES

La evaluación de la práctica docente tiene sentido siempre que sea de utilidad para generar una mejora en la enseñanza y el aprendizaje. Por consiguiente, es necesario que la evaluación surta efecto sobre la práctica docente. El papel de los evaluadores es ayudar a los directores y directoras y al profesorado a desarrollar la capacidad de identificar sus propias fortalezas y debilidades y a reconocer sus propias necesidades de desarrollo profesional. Los evaluadores externos también pueden tener una función importante a la hora de validar los resultados de las evaluaciones internas y pueden garantizar la calidad de los procedimientos de evaluación. Por tanto, el papel del evaluador es fundamental para el éxito del sistema de evaluación de la práctica docente.

En muchos países, los evaluadores se seleccionan de entre profesores que cuentan con formación pedagógica y con un determinado número de años de experiencia como profesores, directores o directoras o inspectores e inspectoras.

El perfil de la persona evaluadora debe incluir:

1. Conocimiento sobre los planes de estudios y normativas educativas, sobre pedagogía y sobre organizaciones.
2. Competencias metodológicas para establecer criterios, seleccionar fuentes de evidencia, recopilar datos significativos para formular juicios sobre criterios, analizar e interpretar datos y obtener conclusiones que ayuden a que el desarrollo de la práctica docente sea un proceso fiable.
3. Competencias sociales y personales para crear un entorno de confianza, así como ser capaz de comunicar los objetivos, procesos y resultados y la información requerida para

que el proceso de evaluación resulte transparente y efectivo.

Para llevar a cabo una evaluación precisa, fiable, justa y válida, los evaluadores deben recibir una formación adecuada tanto a nivel teórico como práctico.

Algunos temas para la formación teórica de los evaluadores:

- Evaluación: principios básicos. Enfoques y modelos. Conceptos: ámbito, criterios, descriptor, estándar, etc.
- Conocimientos sobre: organizaciones educativas, normativas.
- Ámbitos de la práctica docente.
- Competencias docentes.
- Evaluación formativa y evaluación sumativa.
- Objetivos de la evaluación docente.
- Características de la evaluación docente.
- Recopilación de datos: fuentes de evidencia, tratamiento de datos (grabación, procesamiento, etc.), conocimientos estadísticos. Interpretación y notificación de datos.
- Procedimientos: entrevistas, observación de clases, análisis de planificación.
- Planificación de la evaluación docente.

Algunos aspectos prácticos:

- Determinar criterios y descriptores de nivel o ajustar los criterios y descriptores indicados por expertos.
- Emplear marcos de evaluación creados para la evaluación de diversos profesores para que, de esta manera, se lleve a cabo una evaluación equitativa.
- Reconocer las fuentes de evidencia para cada ámbito, criterio y descriptor. Identificarlos en acción, como para el entorno del aula y la formación.
- Seleccionar pruebas de criterios y descriptores de nivel, tanto positivos como negativos, que puedan utilizarse para destacar fortalezas y debilidades posteriormente.
- Registrar, procesar y analizar datos.
- Llevar a cabo presentaciones precisas de los datos recopilados, los sucesos observados durante las clases y las entrevistas a profesores, jefes de estudios (y otros, como estudiantes, padres y madres o compañeros).
- Proporcionar una opinión constructiva a través de entrevistas e informes

escritos.

- Alentar a los profesores para tener en cuenta sugerencias para mejorar su práctica.

La formación de evaluadores implica tiempo y experiencia. Por tanto, puede resultar caro y requerir el uso eficiente de recursos. Los cursos en línea podrían ser una manera adecuada para que los evaluadores aprendan los aspectos teóricos de la evaluación de la práctica docente, mientras que los evaluadores con experiencia podrían servir de mentores a los evaluadores en prácticas. Se debería supervisar y evaluar a los evaluadores en prácticas (y con experiencia) para demostrar su competencia a la hora de llevar a cabo procesos de evaluación precisos que logren sus objetivos. Por último, la evaluación de la efectividad de la formación permite la reflexión y la mejora del propio plan de formación

## 7. CONCLUSIONES

1. La mejora del aprendizaje de los estudiantes debería ser la mayor aspiración de cualquier proceso de evaluación en el ámbito educativo.
2. La evaluación de la práctica docente debería servir para mejorar la calidad de la enseñanza y la educación.
3. La principal característica del modelo de evaluación de esta guía es su enfoque formativo. Se ha destacado este aspecto a lo largo de capítulos anteriores y debe reiterarse también en este. El carácter formativo se va desarrollando a lo largo del propio proceso, por el cual el profesor o profesora reflexiona sobre su propia práctica y valora distintas estrategias de mejora.
4. Todos los profesores, como cualquier otro profesional, son capaces de mejorar. La evaluación debe ser una oportunidad para aprender, una herramienta que permita tener un mejor rendimiento, pero nunca un arma que sirva para poner en evidencia las debilidades de una persona. Por este motivo, este modelo de evaluación no se centra en las personas, sino en la práctica docente, ya que esta abarca las acciones llevadas a cabo durante el ejercicio de sus funciones.
5. La definición de buena enseñanza depende del contexto. Por tanto, no es posible ofrecer una fórmula para la evaluación. Como consecuencia, esta guía es flexible y adaptable a sistemas locales de evaluación de la práctica docente.
6. Se requiere diversidad de fuentes, pruebas y metodologías tanto para alcanzar un análisis equitativo de la práctica docente, como para proporcionar una opinión útil que genere un impacto positivo para una mejor enseñanza.
7. Es posible llevar a cabo una evaluación útil y transformadora siempre que se trate de un proceso multidireccional, colaborativo, participativo y dialógico. Es fundamental que exista una interacción sistemática entre evaluadores y profesores para lograr los objetivos de la evaluación.
8. La base de la mejora continua es la evaluación cíclica y continua de la práctica docente. Las opiniones recibidas por parte de los profesores en cada fase del proceso deben ser prácticas y fáciles de entender para que sean de utilidad.
9. Para que cualquier proceso de evaluación sea exitoso, es necesario que todo el centro escolar participe del compromiso. Asimismo, el compromiso del sistema educativo es importante para proporcionar los recursos para desarrollar tanto la propia evaluación, como

para promover formas de mejora como la formación.

10. La metaevaluación es necesaria para comprobar si se han cumplido los objetivos de la evaluación, si los procesos y recursos son efectivos y si se ha mejorado el sistema de evaluación de la práctica docente como resultado.
11. Por último, los evaluadores requieren de una buena formación acerca de los objetivos, herramientas, metodologías, etc., así como sobre las habilidades personales que garantizan un proceso justo y efectivo.

## 8. GLOSARIO

Este breve glosario incluye algunos de los conceptos utilizados a lo largo de esta guía. En todo caso, en muchas de las definiciones se ha tenido en cuenta el *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management* <https://www.oecd.org/dac/2754804.pdf> de la OCDE donde se ofrece una selección precisa de los términos principales relacionados con la educación.

**Ámbito:** Un área de conocimiento o actividad; un campo de acción, pensamiento, influencia, etc. Un ámbito incluye un conjunto de dimensiones. Por ejemplo: «Planificación», «Organización», «Relaciones» y «Profesionalismo» podrían ser algunos de los ámbitos de la práctica docente.

**Competencia:** Las capacidades, conocimientos y comprensión que se requieren para desarrollar algo de manera exitosa.

**Criterio:** Una norma de juicio o crítica; una regla o principio para la evaluación o verificación de algo; algo que se usa como razón para formular juicios o tomar decisiones; una norma sobre la que se suele basar un juicio o decisión.

**Descriptor:** Un conjunto de afirmaciones que perfilan las características clave de la actuación del docente. Los «descriptor de nivel» se usan para indicar el nivel de rendimiento requerido.  
Retroalimentación.

**Dimensión:** Una dimensión es un aspecto de un ámbito. Por ejemplo, dentro de la dimensión de «Relaciones», se puede concretar en «relaciones con estudiantes», «relaciones con compañeros», «relaciones con la comunidad», etc.

**Evaluación formativa:** El uso de procedimientos de evaluación durante el proceso de evaluación para modificar las actividades de los profesores y, de esta manera, mejorar la práctica docente.

**Evaluación sumativa:** Proporciona información, juicios y resultados al final de un proceso de

evaluación.

**Indicador:** Variable o factor cuantitativo o cualitativo que proporciona medios sencillos y fiables para medir los logros, reflejar los cambios relacionados con una actuación o ayudar a alcanzar el rendimiento de un actor de desarrollo. Un indicador señala la determinación o resumen de un concepto específico. Por ejemplo, un test de inteligencia podría usarse para medir la inteligencia.

**Metaevaluación:** Se refiere a la evaluación de la evaluación, que permite juzgar su calidad e identificar las áreas de mejora.

**Rúbrica:** Una lista de criterios, o lo que cuenta, que incluye una descripción de niveles de calidad de *excelente* a *insuficiente*. Dentro de la evaluación educativa, las rúbricas pueden servir de ayuda para aclarar las normas para un rendimiento de calidad y para guiar hacia esas normas la retroalimentación continua sobre el progreso.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

Alexander, R.J. (2001) *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell publishing

Alexander, R. J. (2012) *International evidence, national policy and classroom practice: questions of judgement, vision and trust*. Discurso de apertura de la Tercera Conferencia Internacional Van Leer sobre Educación, Jerusalén (Vol. 24), disponible en [http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/20120524\\_Van\\_Leer\\_Alexander.pdf](http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/06/20120524_Van_Leer_Alexander.pdf) (recuperado el 26/11/2016).

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Nueva York: McKinsey & Company.

Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), pp. 33-46.

Brauckmann, S. y Pashiardis, P. (2010). The clash of evaluations: In search of the missing link between school accountability and school improvement – experiences from Cyprus *International Journal of Educational Management* 24(4), pp. 330-350.

Caena, F. (2011). Literature review: Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training, 2020*. Comisión Europea [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf)

Caspari, A., Hennen, M., Scheffler, D., Schmidt, U. y Schwab, O. (2008). *Recommendations on Education and Training in Evaluation Requirement Profiles for Evaluators* DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e. V., Mainz, Alemania [http://www.degeval.de/fileadmin/Publikationen/Publikationen\\_Homepage/Recom\\_Education\\_Training.pdf](http://www.degeval.de/fileadmin/Publikationen/Publikationen_Homepage/Recom_Education_Training.pdf)

Consejo de la Unión Europea (2014). Conclusions on effective teacher education (Educación, Juventud, Cultura y Deporte, reunión del Consejo en Bruselas, 20 de mayo de 2014 - Comunicado de prensa) [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf)

Cranston, N. (2013). School Leaders Leading Professional Responsibility Not Accountability as the Key Focus in *Educational Management Administration Leadership* Marzo de 2013 vol. 41 nº. 2 129-142

Creasy, K.L., (2015). Defining Professionalism in Teacher Education Programs *Journal of Education & Social Policy* 2(2), pp. 23-25.

Daley, G. y Kim, L. (2010). *A Teacher Evaluation System that Works, Working Paper* National Institute for Excellence in Education (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

Danielson, C., (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, Va, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Danielson, C., (2011). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, Va, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn *Educational Leadership*. Diciembre de 2010/Enero de 2011, pp. 35-39 (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

Darling-Hammond, L. (2012). The right start: Creating a strong foundation for the teaching career *Phi Delta Kappan*, 94(3), pp. 8-13 (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

Doyle, D., y Han, J.G. (2012) *Measuring teacher effectiveness: A look "under the hood" of teacher evaluation in 10 sites*. Nueva York: 50CAN; New Haven, CT: ConnCAN; y Chapel Hill, NC: Public Impact  
<http://www.conncan.org/learn/research/teachers/measuring-teacher-effectiveness>

EOSLATP (Evaluation of School Leaders and Teachers' Practice) (2016) *A Guide to the Evaluation of School Leaders*, disponible en [http://www.basque.inspectorate.erasmusplus.hezkuntza.net/c/document\\_library/get\\_file?uid=8d77ee4b-ab31-401c-87fa-8a5e491c049a&groupId=200602](http://www.basque.inspectorate.erasmusplus.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uid=8d77ee4b-ab31-401c-87fa-8a5e491c049a&groupId=200602) (recuperado el 26/11/2016).

Comisión Europea (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (Commission Staff Working Document). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.  
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

Comisión Europea (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf)

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2013) *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe (2013 Edition) 'Eurydice Report'*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Figazzolo, L. (2013) *The Use and Misuse of teacher appraisal, an overview of cases in the developed world*. Bruselas: Education International.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), pp. 466-479.

Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10(1), pp. 63-67.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence? *Interpretations* 36 (2) pp. 27-38 [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.

Hattie, J. y Clinton, J. (2001). The assessment of teachers. *Teaching Education*, 12(3), 279-300.

Heneman, H., Milanowski, A. y Kimball, S. (2007). *Teacher Performance Pay: Synthesis of Plans, Research, and Guidelines for Practice*, Consortium for Policy Research in Education (CPRE) Policy Briefs RB-46 (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

Hunter-Doniger, T. (2013). Contextual ART factors in the evaluation of visual art educators. *Arts Education Policy Review*, 114(4), pp. 170-177.

Husbands, C. (2013). Great teachers or great teaching? Why McKinsey got it wrong <https://ioelondonblog.wordpress.com/2013/10/10/great-teachers-or-great-teaching-why-mckinsey-got-it-wrong/>

Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Papers, Nº. 23. París: OECD Publishing.

Klinger, D. A., Shulha, L. M. y DeLuca, C. (2008). Teacher evaluation, accountability, and professional learning: The Canadian perspective", *Rev. Pensamiento Educativo*, 43 pp. 209-222 (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

McClellan, C., Atkinson, M. y Danielson, C. (2012). *Teacher Evaluator Training & Certification: Lessons Learned from the Measures of Effective Teaching Project* (Teachscape Practitioner's Series, marzo de 2012), Teachscape, San Francisco, California, [www.teachscape.com](http://www.teachscape.com)

Marshall, K. (2012). Let's cancel the dog-and-pony show *Phi Delta Kappan*, 94 (3) pp. 19-23. (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

Medley, D.M. y Shannon, D.M. (1994). Teacher evaluation in Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (eds) (2004). *The International encyclopedia of education*, 10, pp. 6015-6020. Nueva York: Pergamon

Nye, B., Konstantopoulos, S. y Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), 237-257.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2002). Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados <https://www.oecd.org/dac/2754804.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2013a). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing  
[http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation\\_and\\_Assessment\\_Synthesis\\_Report.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/Evaluation_and_Assessment_Synthesis_Report.pdf)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2013b). *Teachers for the 21<sup>st</sup> Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD Publishing.  
<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf>

Papay, J. P. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation *Harvard Educational Review*, 82(1) (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

Pashiardis, P. y Brauckmann, S. (2008). Evaluation of School Principals. G. Crow, J. Lumby y P. Pashiardis (Eds.) *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 263-279). Nueva York: Routledge.

Peterson, K.D. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Corwin Press

Peterson, K., Wahlquist, C. y Bone, K. (2000). Student surveys for teacher evaluation, *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14 (2), pp. 135-153 (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

Phillips, K., Balan, R. y Monko, T. (2014). Teacher Evaluation: Improving the Process *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 7(3) pp. 1-22.

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership – Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

Popham, W. J. (2003). The seductive allure of data. *Educational Leadership*, 60(5), pp. 48-51.

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL Monograph Series, No. 41, Australian Council for Educational Leaders (citado en OCDE, 2013a, *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. París: OECD Publishing).

Santiago, P. and Benavides, F., (2009). Teacher evaluation: A conceptual framework and examples of country practices. In *OECD-Mexico workshop 'Towards a teacher evaluation framework in Mexico: international practices, criteria and mechanisms'*.

Schacter, J. y Thum, Y. M., (2004). Paying for high-and low-quality teaching. *Economics of Education Review*, 23(4), pp. 411-430.

Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD Publishing.

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

TALIS (Teaching and Learning International Survey) (2013). *An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.

TEA (Texas Education Agency) Teacher Evaluation and Support System (T-TESS) Apraiser Training Handbook,  
<http://www.pngisd.org/modules/groups/homepagefiles/cms/446867/File/Skyward%20EAPLUS/Ruberic%20only.pdf>

Tucker, P. D. y Stronge, J. H. (2006). *Student Achievement and Teacher Evaluation* en Stronge, J.H. (ed) (2006) *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. Sage: Londres.

## 10. ANEXOS:

### Evaluación de la práctica docente en los países colaboradores:

- Contexto
- Buenas prácticas
- Herramientas

«EVALUACIÓN DEL LIDERAZGO ESCOLAR Y DE LA PRÁCTICA DOCENTE» (EOSLATP, según sus siglas en inglés)

2015-1-ES01-KA201-015972



## 10.1 LITUANIA

### Contexto

De acuerdo con la Ley de Educación, es obligatorio para los profesores llevar a cabo un desarrollo profesional con regularidad. Los profesores tienen derecho a un mínimo de cinco días de actividades de desarrollo profesional durante el año escolar. Cada centro escolar tiene que preparar planes anuales para el desarrollo profesional y planes para certificación cada 3 años, que estén vinculados a los objetivos estratégicos escolares. La observación de la práctica docente es un proceso continuo.

**Certificación docente** Normativa aprobada por el Ministro de Educación y Ciencias que regula la competencia del profesorado y los procedimientos de la evaluación del rendimiento práctico. Objetivos de certificación: alentar a los profesores a mejorar sus competencias, mejorar su desarrollo profesional (incluyendo un mejor salario) y aumentar la responsabilidad del profesor en los resultados educativos y el desarrollo profesional.

Hay tres categorías de formación diferentes a las que pueden aspirar los profesores: profesor con antigüedad, profesor metodologista y profesor experto. Estas categorías de formación representan una secuencia de fases profesionales asociadas con las responsabilidades específicas y un complemento salarial. Los profesores pueden solicitar de manera voluntaria el acceso a una categoría de formación superior.

Las reglas y criterios básicos para la certificación se determinan a través de un marco nacional. Se requiere que cada escuela establezca un consejo de certificación encargado de tomar decisiones sobre el ascenso del profesorado para las diferentes fases de formación. Durante la toma de decisiones sobre la idoneidad de los profesores para niveles de certificación superiores (metodologista o experto), el proceso de certificación del centro educativo también debe implicar a miembros externos. Normalmente, estos miembros externos representan a la autoridad municipal y la administración nacional.

El profesor presenta su cartera de competencias de conformidad con los criterios de evaluación en tres áreas:

1. Eficiencia del proceso educativo (8 criterios)
2. Comunicación y colaboración (5 criterios)
3. Desarrollo profesional individual (4 criterios)

Los profesores tienen que acumular un número de puntos por cada categoría. El proceso de evaluación se basa en la observación de la práctica docente, el análisis de documentos preparados y el material de evaluación interno y externo de la escuela.

El objetivo de la **evaluación externa** es fomentar la mejora de los centros educativos para obtener un (auto)desarrollo de mejor calidad y mayores logros por parte de los estudiantes.

Se evalúa a las escuelas una vez cada 7 años como mínimo. La prioridad fundamental es la observación de lecciones y el análisis de procesos que se dan permanentemente en las escuelas. La observación de las lecciones se centra en el entorno de aprendizaje, la gestión de la automejora de cada estudiante, las experiencias de aprendizaje, la evaluación del progreso y los logros de cada estudiante. Después de observar cada

lección, al profesor se le indican, como mínimo, 3 fortalezas de la misma y, como mínimo, 2 áreas de mejora.

Tras la evaluación llevada a cabo, el centro educativo y su gerente legal (el Ayuntamiento o el Ministerio de Educación) se convierten en responsables de la respectiva mejora del rendimiento.

Para más información: <http://www.nmva.smm.lt/external-evaluation-2/basic-information/>

### **Ejemplos de buenas prácticas**

La existencia de procesos de certificación para profesores supone un incentivo para que el profesorado ponga al día sus conocimientos y habilidades, además de premiar el alto rendimiento y la experiencia acumulada. El proceso de certificación fue ampliamente percibido como justo, ya que implica tanto a los directores escolares como a los compañeros de otros centros educativos con categoría de formación superior.

El proceso de certificación y la estructura profesional ofrece beneficios claros para el sistema escolar en general. Se espera que los metodologistas y profesores expertos contribuyan al desarrollo de sus escuelas y a la profesión docente de manera más amplia mediante el desarrollo y divulgación de buenas prácticas tanto dentro como fuera de sus escuelas. Las funciones que llevan a cabo los metodologistas y expertos pueden ser tan diversas como la co-autoría de libros de texto, la formación y tutorización de otros profesores y la contribución a eventos pedagógicos locales, regionales y nacionales.

## Herramienta 1 - Lituania:

**LITUANIA: Ámbitos, criterios e indicadores para la evaluación de profesores y especialistas que promueven el rendimiento del alumnado**

<b>1<sup>er</sup> ámbito: Conveniencia, eficacia y efectividad de las actividades educativas.</b> Conocimientos generales y seguimiento de programas y normativas educativas y otros documentos curriculares que regulan el contenido y coherencia. Capacidad para planificar el programa e implementarlo. Capacidad para analizar el contexto educativo.			
	<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Otros indicadores</b>
1.1	Capacidad para contemplar metas y objetivos educativos específicos.	Conoce el contexto social de los estudiantes y tiene en consideración este aspecto a la hora de organizar el proceso educativo. Contempla objetivos educativos específicos y los relaciona con el entorno educativo. Se asocian los objetivos claros y comprensibles de la enseñanza y aprendizaje del estudiante con las actividades del alumnado, los resultados y la evaluación. Los resultados de las lecciones se relacionan con la formación y el aprendizaje posterior.	1. Prepara programas individuales de asignaturas en función de las necesidades de los estudiantes.  2. Pone en práctica métodos de enseñanza que animan a los estudiantes a desarrollar actividades fuera de la institución, apoyando el aprendizaje a través de actividades creativas exploratorias.  3. Como consecuencia de su amplio conocimiento sobre metodología y asignaturas, se invita al profesor a participar en grupos de trabajo y comisiones formadas por el Ministerio de Ciencia y Educación de Lituania.  4. Participa en grupos de trabajo y comisiones formadas por el gobernador del condado y/o municipio.
1.2	Capacidad para planificar programas educativos	Al planificar el programa educativo, se cerciora de las necesidades y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se elaboran actividades/programas temáticos para periodos de tiempo más cortos teniendo en cuenta las necesidades del alumnado, los logros y las metas y objetivos de desarrollo específicos. Estos se ajustan siempre que procede.	
1.3	Capacidad para seleccionar y aplicar métodos y técnicas educativas	Selecciona métodos educativos según los objetivos de aprendizaje, los aplica en función de la edad, sexo, diferencias sociales y culturales de los estudiantes, su preparación, necesidades, características de aprendizaje y patrones cognitivos. Aplica varios métodos educativos que están enfocados hacia los fines y objetivos de la educación/lección. Selecciona y aplica de forma flexible diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza que animan a los estudiantes a aprender de forma autodidacta, a marcarse objetivos de aprendizaje propios, a buscar decisiones alternativas, a asumir la responsabilidad de su aprendizaje y a luchar por sus objetivos educativos.	

		Utiliza tecnologías de la información y la comunicación.	
1.4	Capacidad para elegir los materiales de enseñanza y aprendizaje	<p>Selecciona material educativo y lo adapta de forma coherente a las diferentes necesidades de los estudiantes.</p> <p>Utiliza fuentes de información alternativas para transmitir el programa.</p> <p>Selecciona las tareas y las diferencias en función de las necesidades y capacidades de los estudiantes.</p> <p>Desarrolla e implementa programas educativos integrados para clases/asignaturas en el centro educativo.</p>	<p>5. Sus estudiantes son participantes/ganadores de diversas olimpiadas, concursos y competiciones.</p> <p>6. Él/ella es el líder u organizador de actividades educativas adicionales y es capaz de combinar las distintas actividades con las necesidades de los alumnos.</p>
1.5	Capacidad para mostrar el contenido de la educación	<p>Transmite el programa de manera clara y comprensible teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, sus necesidades y capacidades.</p> <p>Capacidad para llamar la atención de los estudiantes y mantenerles altamente motivados.</p> <p>Relaciona el conocimiento académico y las habilidades específicas con el desarrollo de las capacidades generales de los estudiantes.</p>	<p>7. Utiliza los resultados de encuestas nacionales para planificar actividades educativas.</p>
1.6	Capacidad para fomentar un entorno de enseñanza y aprendizaje	<p>Fomenta un entorno y microclima educativo para garantizar el bienestar, la salud y seguridad del alumnado y animar a los estudiantes a colaborar y a comunicarse.</p> <p>Capacidad para personalizar un entorno y, de esta manera, impulsar el desarrollo de actividades para las diferentes necesidades de los estudiantes; permite al alumnado desarrollar la autoexpresión y la creatividad.</p> <p>Hace uso de tecnologías de la información y la comunicación para crear un entorno educativo.</p> <p>Gestiona los procesos del aula.</p>	<p>8. Prepara tareas para exámenes finales y es evaluador estatal de los exámenes finales.</p> <p>9. Otro.</p>
1.7	Capacidad para emplear el tiempo y los recursos	<p>Hace un uso lógico del espacio del aula y el tiempo de lección y elige el ritmo correcto.</p> <p>Combina el nivel de carga de trabajo de aprendizaje con las capacidades del alumnado (por lo que no sobrecarga a los estudiantes), relaciona los deberes con el trabajo en el aula.</p> <p>Utiliza los recursos educativos de forma racional.</p>	
1.8	Capacidad de analizar los logros de los estudiantes	<p>Durante la planificación del programa educativo, proporciona formularios de evaluación, métodos y técnicas de consecución de logros y progreso.</p> <p>Utiliza los resultados académicos y el sistema de evaluación del progreso en relación con las normas educativas y el sistema de evaluación de la escuela.</p> <p>Los criterios de evaluación se debaten y negocian con los estudiantes.</p> <p>La evaluación se lleva a cabo según diversas actividades del alumnado.</p>	

		Se presenta a los estudiantes la información sobre la evaluación de manera clara y comprensible para ayudarles a mejorar su rendimiento y desarrollar el aprendizaje. Utiliza los resultados de la evaluación mientras planifica y adapta actividades educativas adicionales.
--	--	---

	<b>2º ámbito: Comunicación, colaboración y actividades en la comunidad institucional.</b> Establece y mantiene una relación efectiva con estudiantes, compañeros, padres y madres y miembros de la comunidad local. Comprende la importancia de colaborar con sus compañeros y otros miembros para alcanzar los objetivos educativos. Tiene la capacidad de combinar su conocimiento e ideas con los de otras personas. Trata de lograr un acuerdo a través de la participación con otras personas y grupos.		
	<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Otros indicadores</b>
2.1	Capacidad para cooperar y colaborar	Planifica, organiza y lleva a cabo actividades metodológicas junto con otros profesores y especialistas para ayudar al alumnado. Participa en actividades metodológicas organizadas por otros profesores y especialistas para ayudar al alumnado. Proporciona asistencia metodológica a compañeros.	1. Establece y mantiene relaciones constructivas con compañeros sociales para lograr los objetivos educativos.
2.2	Informa a padres y madres (tutores), compañeros y autoridades institucionales sobre los éxitos, logros y progresos en el aprendizaje de los alumnos.	Analiza los logros y progreso del estudiante, presenta y debate sobre la información recibida de diversas formas con padres y madres (tutores), compañeros y personas implicadas y, en función de lo anterior, efectúa ajustes y personaliza el proceso educativo. Analiza la opinión en el desarrollo de aspectos comunicativos y cooperativos.	2. Se crea un sistema de tutorización de clases único y efectivo. 3. Participa en los eventos organizados por la institución, la comunidad local, los estudiantes y los profesores. 4. Se implica en la evaluación y determinación de las competencias profesionales de profesores o especialistas de otras instituciones mediante el apoyo a los estudiantes que solicitan categorías de formación experta o metodologista.
2.3	Participación en la vida social y cultural de la institución.	Organiza actividades culturales, deportivas educativas, etc. Inicia, apoya, organiza y gestiona actividades del alumnado según sus necesidades e intereses.	

2.4	Capacidad para trabajar en equipo y/o liderarlo.	<p>Participa en grupos de trabajo aprobados por normativas legales del director o fundador de la institución (el órgano rector).</p> <p>Dirige o participa en grupos metódicos escolares, consejos metódicos, grupos metódicos municipales o asociaciones objetivas.</p> <p>Bajo petición del jefe de la institución, tutoriza a otros compañeros con menos experiencia y dirige la práctica de los estudiantes.</p> <p>Prepara tareas para olimpiadas y concursos regionales.</p> <p>Muestra iniciativa y participa activamente en varias actividades de la comunidad institucional.</p>	<p>5. Prepara tareas para olimpiadas y competiciones nacionales (o internacionales).</p> <p>6. Prepara de manera autosuficiente proyectos a nivel nacional e internacional y recibe la financiación para llevarlos a cabo.</p>
2.5	Capacidad para preparar proyectos y participar en ellos durante su implementación.	<p>Prepara y desarrolla proyectos educativos en la institución.</p> <p>Participa en el desarrollo e implementación de proyectos internacionales y regionales relacionados con la educación.</p>	<p>7. Otro.</p>

<b>3er ámbito: Desarrollo profesional personal</b> Entiende el valor del aprendizaje permanente y está dirigido al aprendizaje continuo. Capacidad para reconstruir y mostrar sus actividades con el fin de mejorarlas e identificar sus competencias. Capacidad para preparar el conjunto de actividades educativas y metodológicas, presentarlas y evaluarlas.			
	<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Otros indicadores</b>
3.1	Capacidad para evaluar su rendimiento/competencias y logros personales	Autoevalúa sus fortalezas y áreas de mejora, debate sobre su evaluación con compañeros en su grupo metodológico. Planifica su desarrollo profesional en función de los resultados de evaluación. Aplica el conocimiento y habilidades obtenidos en los eventos correspondientes al proceso educativo, analiza su impacto en la efectividad de su rendimiento.	1. Participa en eventos internacionales (elabora presentaciones, discursos, dirige seminarios y grupos de trabajo).  2. Es autor o coautor del libro de texto aprobado por el Ministerio de Educación.  3. Es consultor, tutor certificado o coordinador de un proyecto (al menos durante dos años), un profesor o especialista en la asistencia de estudiantes con titulación a nivel internacional.  4. Estudia en la institución universitaria de educación superior, en la fase II - III del programa de estudios, y trata de obtener titulaciones adicionales.  5. Prepara y elabora presentaciones en un idioma extranjero.  6. Expone temas metódicos y educativos y realiza presentaciones para profesores de la institución, de la ciudad (región) o del país.  7. Prepara programas de formación y participa durante su implementación, además de dirigir seminarios personales para profesores y especialistas sobre el apoyo al alumnado.
3.2	Capacidad para aplicar innovaciones en el ámbito educativo	Muestra interés en cambios educativos, los analiza y los evalúa de manera crítica. Implementa innovaciones educativas en función del contexto.	
3.3	Capacidad para usar varias fuentes de información y comunicación	Capacidad para buscar información de diversas formas a partir de sus conocimientos y habilidad para hacer uso de bases de datos especializadas. Capacidad para usar información y comunicarse en inglés. Utiliza tecnologías de la información y la comunicación para lograr una mejor calidad de la educación.	
3.4	Capacidad para mejorar sus calificaciones	Identifica sus necesidades de formación. Mejora constantemente sus capacidades al combinarlas con estrategias de formación del personal de la institución y con sus necesidades personales.	

	Hace uso de herramientas de formación a distancia.	<p>8. Da conferencias y elabora presentaciones en conferencias científico-prácticas para educadores de la ciudad, la región o el país.</p> <p>9. Prepara herramientas metodológicas y educativas aprobadas por el grupo metodológico de asignaturas del municipio (para profesionales docentes - Panel experto).</p> <p>10. Dirige la comisión de formación vocacional metódica del país o es miembro de dicha comisión.</p> <p>11. Otro.</p>
--	--	---

Actividades del profesor que según cada criterio se evalúan de 0 a 3 puntos:

3 puntos - el criterio se cumple muy bien;

2 puntos - el criterio se cumple bien;

1 punto - el criterio se cumple parcialmente;

0 puntos - el criterio no se cumple.

El profesor puede obtener 1-2 puntos por cada ítem de «Otros aspectos». No todos tienen que llevarse a cabo; el profesor los presenta ante los evaluadores según su criterio.

El profesor que presenta una solicitud para obtener la categoría de formación correspondiente debe recopilar el número de puntos de la tabla:

formación Área de actividad	Categoría de	Profesor	Profesor con antigüedad	Profesor metodologista	Profesor experto
		Número de puntos	Número de puntos	Número de puntos	Número de puntos
1 <sup>er</sup> ámbito		8-12	13-16	20-22	22-24
2 <sup>o</sup> ámbito		4-6	7-10	11-13	13-15
3 <sup>er</sup> ámbito		4-6	6-9	10-11	11-12
Otros aspectos		0	6	9	19
Puntuación total		20	35	50	65

## 10. 2. PORTUGAL

### EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA PÚBLICO DE PORTUGAL

#### Contexto

El organismo de Inspección de Educación y Ciencia de Portugal evalúa el servicio educativo prestado, más concretamente la práctica docente en las escuelas evaluadas, pero **no evalúa a los profesores**. Esto último se organiza de manera independiente en cada escuela.

La «práctica docente» es un campo de análisis de la evaluación externa actual del modelo de escuelas.

Se observan las siguientes características:

- Adaptación de la enseñanza a las competencias y necesidades del alumnado.
- Adecuación de las respuestas educativas al alumnado de educación con necesidades especiales.
- Estrategias para motivar al alumnado para mejorar su rendimiento.
- Uso de metodologías activas y experimentales en la enseñanza y el aprendizaje.
- Uso de recursos y del tiempo destinado al aprendizaje.
- Control y supervisión de la enseñanza y el aprendizaje.

Evaluación regular/ordinaria de los profesores a nivel individual en las escuelas públicas: Dicha evaluación presenta objetivos sumativos, aunque también puede utilizarse con fines formativos. Se somete a evaluación a los profesores cuando:

- En su carrera: la evaluación abarca la fase profesional en la que se encuentra el profesor. Debe terminar el año escolar anterior al ascenso.
- En el periodo de prueba: la evaluación abarca el año que dura el periodo de prueba.
- Contratado: se realiza una evaluación anual a todos los profesores que cuentan con experiencia docente no inferior a 180 días.

Para la evaluación de profesores y de prácticas docentes, se tienen en cuenta diversas referencias compuestas por normativas nacionales y escolares.

Aspectos tomados en consideración para la evaluación de profesores y su práctica docente:

Aspectos científico-pedagógicos, resultados del alumnado (académico y otros), desarrollo personal/profesional, vínculos con los padres y madres y la comunidad escolar, enseñanza y gestión en el aula, mejora de la buena imagen de la escuela y otros, como los indicadores para cada dimensión fijada por el consejo pedagógico (junta que congrega los coordinadores de los departamentos, de los tutores de clases y algunos proyectos escolares. Está presidido por el director escolar), el informe de autoevaluación de profesores, la formación interna, etc.

Evaluadores:

- La sección de evaluación del consejo pedagógico
- El director escolar

- El consejo pedagógico
- El evaluador interno, el evaluador externo (en circunstancias específicas, como cuando los profesores solicitan un ascenso más rápido en su trayectoria profesional)
- El profesor evaluado

Instrumentos y fuentes de información principales utilizados por los evaluadores previamente mencionados:

La autoevaluación del profesorado, la observación del aula (en el periodo de prueba, en las fases 2 y 4 de la trayectoria profesional, cuando el profesor solicita una plaza para un nivel de calificación superior o cuando se le califica como insuficiente) y herramientas de evaluación (preparadas por la propia escuela).

Calificación:

El rendimiento de los profesores se evalúa según una escala de 5 niveles: Insuficiente (evaluación negativa) // Suficiente // Bien (el nivel esperado) // Muy bien // Excelente

Uso de resultados: progresión de trayectoria profesional y mejora de la práctica docente.

Los profesores pueden rebatir la evaluación sumativa:

En el plazo de 10 días a partir de ser informado sobre la calificación de la evaluación, el profesor puede presentar, en primer lugar, una queja al director escolar indicando sus razones.

Efectos de una evaluación muy positiva (excelente y muy bien):

- Los profesores premiados con «excelente» disponen de una bonificación de un año en su ascenso profesional.
- Los profesores premiados con «muy bien» disponen de una bonificación de seis meses en su ascenso profesional.

Efectos de una evaluación negativa (insuficiente y suficiente):

- Evaluaciones adicionales: el profesor no será considerado para ascenso en su carrera hasta que repita el mismo periodo en esa fase profesional y vuelva a someterse a la evaluación para esa fase profesional.
- Formación obligatoria: un año de formación que incluye la observación en el aula.
- Denegación de aumento salarial: como el profesor no logra el ascenso profesional, tampoco recibe un aumento salarial.
- Despido/suspensión: tras dos evaluaciones negativas consecutivas.
- No renovación del contrato: dos evaluaciones negativas consecutivas impiden al profesor solicitar un puesto durante los siguientes tres años.
- Se lleva a cabo una investigación para conocer las razones subyacentes al bajo rendimiento del profesor.

### **Buenas prácticas: Supervisión colaborativa por parte de compañeros**

En los últimos diez años, la evolución del Proyecto Educativo del Grupo de Centros Educativos de Azeitão recalca la existencia de una escuela que no solo se centra en el aprendizaje de todos sus estudiantes, sino que se considera una organización educativa en sí misma. En este contexto, la supervisión del trabajo en curso y la planificación de los

ciclos de evolución pueden tomar importancia como consecuencia de los procesos de evaluación tanto internos como externos. En cuanto a la segunda evaluación externa, el Plan de Mejora contemplaba la implementación de supervisión pedagógica como estrategia privilegiada de información entre compañeros. Formar y formarse en el contexto profesional supone una oportunidad para compartir, reflexionar conjuntamente y cuestionarse algunas certidumbres. En otras palabras, se trata de un nuevo enfoque sobre el conocimiento, propio y de otros.

En el año 2013/2014, comenzamos el proyecto «Collaborative Peer Supervision», que abarcaba todos los profesores en el grupo de escuelas. El intercambio de experiencias, intereses, expectativas y necesidades, la reflexión de los profesores sobre su trabajo en un entorno educativo, lo que les permite desarrollar capacidades y convertirse en supervisores críticos de su propio desarrollo profesional. Consideramos que la renovación creativa de técnicas pedagógicas resultantes de este tipo de supervisión ha contribuido a la mejora del aprendizaje de nuestros estudiantes.

La supervisión se basa en la cooperación entre iguales, el cambio de roles y el intercambio en un grupo grande. Los profesores se dividen en parejas pedagógicas y su trabajo incluye la observación en el aula y las reuniones previas y posteriores a dicha observación. Las diversas oportunidades educativas han demostrado fomentar la comunicación, que facilita la construcción social del conocimiento, concretamente a través de la consolidación de procedimientos de trabajo colaborativo entre profesores dentro del grupo de centros educativos.

Al mismo tiempo, los profesores del grupo de centros educativos pueden acudir a un curso de formación desarrollado en colaboración con el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. El curso de formación (como parte de un proyecto mayor para el intercambio de acciones pedagógicas) representa una oportunidad importante para fortalecer la actitud reflexiva de la enseñanza. El escrutinio externo a la Universidad, las experiencias desafiantes y las certidumbres contribuyen a la toma de conciencia sobre la práctica docente. La supervisión colaborativa, combinada con el trabajo colaborativo, entre otras herramientas, supone una oportunidad privilegiada para la reflexión, que crea una visión compartida de las prácticas en las que unos profesores ayudan a otros.

Se sabe que el poder de la formación está también en manos de los propios profesores y que la propia escuela se encuentra en proceso de desarrollo.

### 10.3. RUMANÍA

#### Contexto

Partiendo de la importancia de la función del profesor y su estatus en la sociedad rumana, la evaluación de la práctica docente está sujeta a la ley educativa y a las metodologías del país.

La metodología para evaluar la actividad del personal docente se impone desde las instituciones educativas que dirigen el procedimiento de evaluación de la labor docente mediante normativas de evaluación del rendimiento profesional, criterios de evaluación y herramientas de valoración.

La evaluación del profesorado en centros educativos preuniversitarios se lleva a cabo anualmente, según un programa de actividades durante el año escolar de todas las escuelas, y está formado por dos componentes:

#### a) Autoevaluación

#### b) Evaluación de la descripción del trabajo y el formulario de evaluación

Los indicadores de rendimiento en los formularios de autovaloración/evaluación para todos los profesores deben ser determinados por el jefe de estudios y el subdirector de cada escuela, junto con los coordinadores de las comisiones metódicas, las áreas de observación y los criterios de la ficha.

Los objetivos de la metodología son:

- a) Proporcionar el marco de trabajo necesario para una evaluación del profesor transparente, unitaria y objetiva.
- b) Ofrecer un sistema de motivación que incremente el rendimiento profesional.

La actividad de autoevaluación se lleva a cabo por cada empleado en base a los formularios de autovaloración/autoevaluación y el informe de autovaloración. La evaluación de profesores se lleva a cabo en el nivel de comité metódico, cuyos miembros son los encargados de otorgar la calificación. La evaluación final de la labor del profesor la determina el Órgano de Administración Escolar. Para cada fase de evaluación, se tendrán en cuenta los resultados de evaluación periódicos de los profesores dirigidos por los organismos de inspección escolares, así como los resultados de otras evaluaciones externas en el periodo de revisión de inspectores y valoración institucional, en caso de que existieran, y se harán referencias explícitas a la valoración del profesor. Las áreas de evaluación del profesorado y los criterios de rendimiento figuran en la hoja de evaluación de la Herramienta 1.

#### El procedimiento para la evaluación del profesorado

1. El profesor está obligado a completar su ficha de autovaloración y presentarla junto con un informe de actividad de autoevaluación en la secretaría del centro escolar durante el plazo fijado en la tabla.
2. Los formularios de autovaloración/evaluación del profesorado están aprobados por el Claustro de profesores.
3. La evaluación de la labor pedagógica se lleva a cabo a través de reuniones metódicas del comité de especialidad según las actividades de evaluación programadas.

4. La comisión de evaluación metódica marca las casillas en la autovaloración/autoevaluación de datos de cada profesor y presenta los registros y actas de la junta ante el Órgano de Administración Escolar.
5. El Órgano de Administración Escolar estima el trabajo dedicado a los formularios de autovaloración/autoevaluación y otorga su propia puntuación. Se hace una valoración final bajo petición de los miembros del Órgano de Administración Escolar a los profesores que defienden la autocalificación.
6. El Órgano de Administración Escolar completa el formulario de evaluación para la evaluación de cada profesor y establece la puntuación final.
7. El sistema de puntuación que otorga las calificaciones anuales es:
  - De 100 a 85 puntos: Muy buena calificación;
  - De 84,99 a 71 puntos: Buena calificación;
  - De 70,99 a 61 puntos: Satisfactoria;
  - Por debajo de 60,99 puntos: Insatisfactoria.
8. En base a la puntuación final otorgada, la junta establece la media final para cada trabajador.
9. La calificación y puntos otorgados anualmente por el Órgano de Administración Escolar se comunica directamente a los profesores, si están presentes en la reunión de la junta, o en el plazo de 3 días si no acuden a dicha reunión.
10. Los profesores tienen derecho a recurrir la puntuación/calificación otorgada por el Órgano de Administración Escolar según el programa fijado en la metodología.
11. Todas las quejas se archivan en la secretaría de la escuela en el plazo de 2 días hábiles tras el vencimiento del plazo para otorgar la calificación final y comunicarla.
12. El jefe escolar es el encargado de designar el Comité de Resolución de Apelaciones.
13. A petición de la persona que ha apelado la puntuación y/o calificación obtenida, la organización sindical representante participa como observador en el comité de apelaciones y busca tener voz en las actas de las observaciones.
14. El veredicto del jurado de apelaciones es definitivo y podrá apelarse a través del tribunal administrativo.

## Herramienta 1 - Rumanía: FORMULARIO DE AUTOEVALUACIÓN

**AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESOR/FORMULARIO DE EVALUACIÓN  
PARA LA CONCESIÓN DE LA NOTA MEDIA FINAL**

N.º de descripción del trabajo: .....

Nombre del profesor: .....

Especialización: .....

Periodo de tiempo: .....

Nota: .....

Ámbitos	Criterios de rendimiento	Indicadores	Puntuación total	Puntuación			Validación del Consejo del profesores
				Autocalificación	Calificación en comisiones	Calificación del Órgano de Administración Escolar	
• Planificación de la actividad	1.1 A partir del programa de estudios actual, prácticas de documentos escritos relacionados con el grupo/clase específica.						
	1.2. Participación activa en la planificación de actividades de la oferta educativa.						
	1.3 Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la planificación de actividades.						
	1.4 Planificación de actividades extracurriculares correlacionadas con los fines educativos, las necesidades e intereses del alumnado y el proyecto de gestión de la escuela.						
			<b>15</b>				
• Elaboración de actividades docentes	2.1 Uso de estrategias didácticas que proporcionan el carácter práctico a las capacidades específicas y de aprendizaje.						
	2.2 Uso eficiente de recursos materiales en la escuela para optimizar la enseñanza, incluyendo recursos como las TIC.						
	2.3 Divulgación, evaluación y valoración de actividades						
	2.4 Organización y dirección de actividades extracurriculares, así como participación en voluntariado.						

	2.5 Desarrollo de capacidades para el aprendizaje individual y en equipo con el fin de mejorar la capacidad de «aprendiendo a aprender».						
			<b>25</b>				
• Evaluación de resultados de aprendizaje	3.1 Garantizar la transparencia de los criterios, de los procedimientos de evaluación y de los resultados de la evaluación.						
	3.2 Aplicación de exámenes predictivos, su interpretación y comunicación de resultados.						
	3.3 Uso de varias herramientas de evaluación, incluyendo las herramientas de evaluación única.						
	3.4 Fomento de la autoevaluación y la evaluación por pares.						
	3.5 Evaluación de la satisfacción del cliente educativo.						
	3.6 Coordinación de la elaboración de un expediente educativo como elemento central de la evaluación del aprendizaje.						
				<b>20</b>			
• Gestión de la clase	4.1 Establecer un marco apropiado (normas de conducta, actitudes, entorno) para actividades según las particularidades del alumnado.						
	4.2 Supervisar el comportamiento de los estudiantes y gestionar conflictos.						
	4.3 Conocer, aconsejar y dar un trato diferencial a los estudiantes.						
	4.4 Motivar al alumnado al dar valor a ejemplos de buenas prácticas.						
				<b>12</b>			
• Gestión de desarrollo profesional y personal	5.1 Aprovechamiento de las capacidades científicas y las capacidades didácticas y metodológicas obtenidas al acudir a programas de formación.						
	5.2 Implicación en la organización de actividades metodológicas en comisiones/departamentos.						
	5.3 Elaboración/actualización del perfil profesional y del archivo personal.						

	5.4 Desarrollo de capacidades de comunicación y relaciones dentro y fuera de la escuela (estudiantes, personal escolar, equipo de administración y beneficiarios de la comunidad, como las familias de los estudiantes).					
	5.5. La manifestación de actitudes morales y cívicas (lenguaje, actitud, respeto, comportamiento) mediante el respeto y fomento de la ética profesional.					
			<b>8</b>			
• Contribución al desarrollo institucional y a la promoción de la imagen de la escuela	6.1 Desarrollo de asociaciones y proyectos educativos para mejorar el desarrollo institucional.					
	6.2 Fomento de la oferta educativa.					
	6.3 Fomento de la escuela en la comunidad a través de la participación y los resultados de los estudiantes en olimpiadas, concursos, competiciones y actividades extracurriculares y no académicas.					
	6.4 Participación en programas/actividades de prevención y combate de la violencia y los patrones de conducta antisociales en la escuela, la familia y la sociedad.					
	6.5 Cumplimiento de normas, procedimientos de salud y seguridad, prevención contra incendios y procedimientos de seguridad laboral para todas las actividades dentro de la escuela, así como para tareas adicionales.					
	6.6 Implicación activa en la creación de una cultura de calidad dentro de la empresa.					
			<b>15</b>			
• Comportamiento profesional	7.1. La manifestación de una actitud moral y cívica (lenguaje, vestimenta, respeto, comportamiento).		2			
	7.2. Respeto y fomento de la ética profesional		3			
			<b>5</b>			
			<b>100</b>			

Fecha:

Nombres:

Firmas:

Profesor:

Comisión:

Director escolar:

Órgano de administración escolar:

## Herramienta 2 - Rumanía

## DESARROLLO PROFESIONAL – EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

**TITULACIÓN EN EDUCACIÓN DEFINITIVA/permanente:** después de un mínimo de 2 años de actividad en la especialidad (pero no más de 5 años); Es requisito obligatorio ocupar un puesto permanente en el sistema educativo y convertirse en profesor permanente.

## FORMULARIO DE EVALUACIÓN

De la actividad docente durante la inspección especial en el aula (examen *DEFINITIVA*)

Análisis	Criterios de evaluación	Puntuación	
		máxima	obtenida
1	2	3	4
<b>Actividad docente</b>	Aspectos formales (Documentos, documentación, materiales de enseñanza disponibles)	1	
	Planificación - motivación (Comunicación intra e interdisciplinaria, comunicación intracurricular y transversal, perspectiva en relación con la unidad didáctica, relevancia de la duración de los contenidos)	1	
	Contenido científico aplicativo (Objetivación, estructuración, sistematización, coherencia, cohesión)	1	
	Métodos y herramientas de enseñanza (Variedad, oportunidad, originalidad, efectividad)	1	
	Entorno psicopedagógico (Entorno específico para la asignatura, motivación para la lección)	1	
<b>Estudiantes - Características</b>	Adquisición cognitiva, verbalizada/no verbalizada (Calidad, cantidad, relaciones, funcional)	1	
	Habilidades intelectuales individuales y trabajo en equipo (Operaciones lógicas, mecanismos de análisis y síntesis, tipos de inteligencia, coherencia, seriedad, ambición, compañerismo, responsabilidad, flexibilidad a la hora de adquirir funciones)	1	
	Actitud hacia la escuela - Papel en la clase (Positivo - colaborador, indiferente - espectador)	1	
<b>Profesor - Características</b>	Capacidades profesionales y metodológicas (de conocimiento: limitaciones de conducta, organización y procesamiento de la información; de implementación: velocidad, precisión de las acciones, atención distributiva; de comunicación: fluidez, brevedad y precisión del discurso, captación y mantenimiento del interés de los estudiantes, capacidad para realizar actividades diferenciadas)	1	
	Habilidades sociales y personalidad (sociabilidad, comunicación, varios registros idiomáticos, equilibrio emocional, resistencia al estrés, ingenuidad, flexibilidad, determinación, tolerancia, precisión, objetividad, predisposición a la mejora autónoma)	1	
<b>TOTAL</b>		<b>10</b>	

**Herramienta 3 - Rumanía:****SEGUNDA TITULACIÓN EN EDUCACIÓN**

- Los candidatos pueden inscribirse para realizar el examen de segunda titulación en educación como mínimo 1 año después de haber obtenido su titulación definitiva/permanente.

**PRIMERA TITULACIÓN EN EDUCACIÓN**

- Los candidatos pueden inscribirse para realizar el examen de primera titulación en educación inmediatamente después de haber obtenido su segunda titulación.

<b>FORMULARIO DE EVALUACIÓN</b>					
<b>de la enseñanza en la inspección actual/especial para la 1ª titulación</b>					
Nombre, inicial del padre y apellido del profesor sometido a inspección:					
Apellido antes de casado (cuando proceda):					
Puesto docente:		Especialidad:			
Centro educativo:					
Fecha de inspección:					
Especialidad del inspector/Delegación metodista designada por N.º _____ de _____.					
..... (Nombre, puesto docente, especialidad, curso, centro educativo)					
<b>I. ACTIVIDAD DOCENTE</b>					
I	ACTIVIDADES COMPROBADAS	1. Clase	Título de la lección:		
		Tipo de lección			
		2. Clase	Título de la lección:		
		Tipo de lección			
		3. Clase	Título de la lección:		
		Tipo de lección			
		4. Clase	Título de la lección:		
		Tipo de lección			
<b>INDICADORES</b>		<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>		<b>MÁXIMA PUNTUACIÓN</b>	<b>PUNTUACIÓN RECIBIDA</b>
I B.	PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES  (máximo de 9 p.)	Documentación científica		2	
		Fijar objetivos y objetivos operativos		2	
		Relación entre objetivos y otros elementos de la enseñanza (contenido, estrategia, recursos didácticos, formas de organización, evaluación, etc.)		5	

I C.	ACTIVIDADES (máximo de 51 p.)	Representación del contenido	4	
		Economizar (esencial) el contenido. El nivel de estructuración y organización del material (esquema, diseño, estructura lógica, etc.)	3	
		La capacidad efectiva del contenido (para generar nuevas ideas, opiniones, soluciones, etc.)	3	
		Naturaleza científica	3	
		Correlaciones intra e interdisciplinares, prácticas-aplicativas	3	
		La correlación del contenido con la estrategia de enseñanza y el tipo de interacción	5	
		Relación entre la duración de la exposición y las explicaciones en función del contenido específico, el tipo de lección y las particularidades del desarrollo psicointelectual, etc.	6	
		Concordancia entre las peticiones y la naturaleza del contenido.	5	
		Trabajo personal del alumnado y trabajo visible en el contexto.	5	
		Trabajo del alumnado al nivel de desarrollo próximo	4	
		Organización del equipo y actividad	1	
		Organización lógica y procesamiento de la información. Actividades de desarrollo estratégico	2	
		Imposición	1	
		Diferenciación	2	
		Evaluación	2	
Creación de entorno afectivo emocional	2			
I D.	EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR (máximo de 15 p.)	Realización de evaluación predictiva (matriz conceptual básica)	2	
		Realización de evaluación educativa	2	
		La relación objetivos-requisitos	2	
		Consecución de progreso educativo (el informe entre los resultados obtenidos por el alumnado al principio y al final de una secuencia de aprendizaje).	2	
		Motivación por la nota y la autoevaluación.	2	
		Relación entre la evaluación del contenido y el contenido didáctico (conocimiento, capacidades, habilidades, <i>actitudes</i> , intereses, etc.).	2	
		Relación entre la valoración del profesor y la valoración estándar.	1	

		La relación entre la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación y la mejora durante el proceso de enseñanza.	2	
I E.	CONOCER Y ACONSEJAR A LOS ESTUDIANTES (máximo de 8 p.)	Estrategias de individualización y diferenciación	3	
		Adaptación a los requisitos específicos de la edad/individuales de cada estudiante	3	
		Adaptación de exigencias al programa diario del alumnado	2	
I F.	HABILIDADES PSICORRELACIONALES (máximo de 2 p.)	En relaciones con estudiantes	2	
		En relaciones con padres y madres		
		En relaciones con docentes		
		En relaciones con la comunidad local		
I G.	AUTOEVALUACIÓN (máximo de 6 p.)	Autoanálisis	3	
		Apreciación objetiva	3	
II. Actividades educativas en la escuela y otros (máximo de 5 p.)			5	
III. Actividad formativa metódica y científica (máximo de 2 p.)			2	
IV. RECONOCIMIENTO DE LA JUNTA DIRECTIVA (máximo de 2 p.)			2	
<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b> Máximo de 100 p.				
<b>Puntuación/calificación recibida</b> <b>(Inspección especial) / (Inspección actual)</b>				
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES				
<b>Inspección especial</b>		<b>Inspección actual</b>		
Para una puntuación mínima de 95 puntos se otorga un 10.		Puntuación mínima de 95 puntos	Calificación: Muy bien	
Para una puntuación de entre 85 y 94 puntos se otorga un 9.		Entre 70 y 89 puntos	Calificación: Bien	
Para una puntuación de entre 75 y 84 puntos se otorga un 8.		Entre 50 y 69 puntos	Calificación: Satisfactorio	
Para una puntuación de entre 65 y 74 puntos se otorga un 7.		Por debajo de 50 puntos	Calificación: Insatisfactorio	
Para una puntuación de entre 55 y 64 puntos se otorga un 6.				
Para una puntuación de entre 45 y 54 puntos se otorga un 5.				

**Puntuación/calificación recibida:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Inspector/Metodista,**

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Candidato, firma:** \_\_\_\_\_

**Herramienta 4 - Rumanía: FORMULARIO DE OBSERVACIÓN DE LA LECCIÓN**

(De acuerdo con el anexo n.º 5 de OMECTS n.º 5547/6.10.2011)

Fecha:	Formación previa/año:
Nombre del profesor:	Unidad/unidades didácticas:
Centro educativo:	Cualificado/no cualificado:
Especialidad:	N.º de clases supervisadas:
Curso/cursos:	Tipo de lección/tipos de lección:
N.º de alumnos:	Profesor de contrato continuo/profesor en pruebas:
Ausentes:	Tema/temas:
Nivel/antigüedad del profesor:	Tipo de inspección:
Rama de conocimiento/asignatura:	

Aspecto	Criterios de evaluación	Descubrimientos/valoraciones	Recomendaciones
1	2	3	4
<b>Evaluación del profesor</b>	<b>Planificación y diseño de la lección</b>		
	Planificación de la lección		
	Diseño de la lección		
	Relación de los elementos de diseño de la lección		
	Tipo, calidad y diversidad de estrategias y métodos de enseñanza incluidos y el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación		
	Elementos de creatividad en el conjunto de estrategias y métodos de enseñanza		
	Elementos del trato diferencial a estudiantes, incluidos en el diseño de la lección, en particular los elementos dirigidos a estudiantes con necesidades especiales		
	<b>Actividad didáctica (servicio de prestación instructiva)</b>		
	Relacionando la actividad didáctica dirigida y el diseño de lecciones previstas		
	Conocimiento sobre el contenido de la asignatura		
	Corrección científica de los contenidos		
	Organización de la información		
	Claridad de las explicaciones		
	Estrategia didáctica implementada: - Métodos y procesos utilizados - Actividades de aprendizaje - Formas de organización de actividades para estudiantes - Materiales didácticos		

<b>Escala de calificación</b>	Estrategias didácticas para dar respuesta a las necesidades individuales (ritmo de trabajo, accesibilidad al contenido, enseñanza diferenciada, tareas adicionales)		
	Integración de la evaluación de la estrategia didáctica (tipos y métodos de valoración)		
	Gestión del aula (estilo de gestión, generación de la motivación necesaria, ánimo a estudiantes y estimulación del interés por el estudio, equilibrio de tareas, comunicación con los estudiantes)		
	Deberes (uso, volumen, individualización)		
<b>Evaluación del trabajo del estudiante y observaciones</b>	<b>Actitud hacia el aprendizaje</b>		
	Actitud y responsabilidad del estudiante en lo relacionado con la resolución de tareas durante la clase y en casa		
	Relaciones estudiantes-profesor, colaboración durante el proceso de aprendizaje		
	Relaciones entre compañeros de clase, trabajo con ellos durante el proceso de aprendizaje		
	<b>Capacidades adquiridas por los estudiantes</b>		
	Capacidades y competencias específicas de una materia demostradas por los estudiantes (conocimiento, capacidades, actitudes)		
	Uso del conocimiento, capacidades y actitudes en nuevos contextos de aprendizaje		
	Progreso de los estudiantes durante la clase		
<b>Otros elementos y observaciones</b>	<b>El entorno educativo</b>		
	Escenario de la clase		
	Disposición del mobiliario según la actividad		
	Recursos materiales y materiales pedagógicos adicionales utilizados en clase		
	Exposición de los resultados/trabajos de los estudiantes		
	Ambiente general durante la clase		
	<b>Otras observaciones</b>		

Evaluador

Profesor

Firma,

Firma,

**Escala de calificación:      MUY BIEN=FB      BIEN=B      SATISFACTORIO=A**  
**INSATISFACTORIO=S**

## 10.4. ITALIA - BOLZANO

### Contexto

La evaluación interna y externa es obligatoria y está regulada por la ley desde 2012.

La responsabilidad de la evaluación interna (autoevaluación) recae sobre los propios centros educativos. Están obligados a llevarla a cabo, pero son libres de elegir el proceso, método y los instrumentos. Por tanto, pueden elegir libremente la evaluación de la práctica docente.

La evaluación externa es proporcionada por el gobierno local a través de su Departamento de Evaluación (Evaluationsstelle).

La evaluación externa afecta a la calidad general de la escuela, según el marco de Calidad Escolar de Tirol del Sur.

El proceso de evaluación está dividido en 9 fases:

- 1- Análisis de los documentos escolares.
- 2- Primer *feedback* al director.
- 3- Visita a la escuela, que incluye la observación de las aulas de enseñanza, así como entrevistas con el alumnado, profesores y padres y madres durante todo un día.
- 4- Recopilación de todos los datos y finalización de la 1ª versión del informe.
- 5- *Feedback* al jefe director.
- 6- Finalización de la 2ª versión del informe.
- 7- *Feedback*, presentación de los resultados a los profesores.
- 8- Presentación de los resultados a los padres y madres (bajo petición).
- 9- Finalización y entrega del informe definitivo al director.

También proporcionamos valoraciones nacionales e internacionales del alumnado, como INVALSI y PISA.

Trabajamos para la comunidad germanoparlante de Tirol del Sur, por lo que tenemos que coordinar los métodos e instrumentos de evaluación entre el mundo cultural «románico» y «germano». Esto significa que utilizamos algunos instrumentos de Alemania, que adaptamos para nuestra situación especial en la que existe un grupo lingüístico minoritario, y algunos nacionales italianos que traducimos de italiano a alemán.

**Herramienta 1 – Bolzano: Observaciones didácticas**

Centro educativo

Nombre

Clase

1 = No coincide , 2 = Escasa coincidencia, 3 = Coincidencia en gran parte 4 = Coincide,  
0 = No se menciona

Ámbito	Áreas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Gestión de la clase	Eficiencia enseñanza-tiempo (puntualidad, sin tiempo perdido, materiales listos para su uso...)												
	Resumen de las actividades del estudiante												
	Apoyo de la enseñanza mediante rituales												
	Enseñanza sin molestias												
	Reacciones adecuadas y eficaces ante molestias												
Aprender a favorecer el entorno del aula	Interacción apreciativa y respetuosa entre profesor y estudiantes												
	Entorno relajado y confiado												
	Gestión constructiva de los errores de los estudiantes (cultura positiva del error, no mortificación, error como oportunidad de aprendizaje...)												
	Velocidad de enseñanza adecuada (tiempo suficiente tras las preguntas, paciencia en caso de lentitud, sin presión...)												
Motivación	Conexión con otras asignaturas												
	Conexión con el entorno vital diario de los estudiantes (intereses, experiencia, perspectivas...)												
	Tareas variadas												
	Estimulación de la atención de los estudiantes mediante el uso de dispositivos y materiales interactivos												
Claridad	Claridad acerca de los objetivos didácticos												
	Progresión coherente de los contenidos didácticos (lógica, tema central...)												
	Formulación adecuada y clara de las tareas y explicaciones												
	Relación con el conocimiento previamente adquirido												
	Buena comprensión de las oraciones del profesor en la clase (claridad discursiva)												
Orientación de los resultados	Garantizar y controlar las tareas de aprendizaje												
	Uso de las observaciones para reflexionar sobre la lección												
	Apoyo a los estudiantes mediante la autovaloración y la autoevaluación												



## 10.5. PAÍS VASCO

### Contexto

En el País Vasco se evalúa a los profesores en los siguientes casos: cuando se trata de profesores en periodo de prueba o en aquellos casos en los que existe alguna duda sobre el rendimiento profesional de los profesores.

En este anexo nos centraremos en el proceso de evaluación de los profesores en periodo de prueba.

Los profesores pueden convertirse en funcionarios públicos si logran pasar un proceso de selección compuesto por dos fases:

1. Exámenes
2. Periodo de prueba durante un año académico.

Durante el periodo de prueba, usamos diversas herramientas:

a) Una escala de observación. Los objetivos de esta herramienta son:

- Proporcionar referencias comunes relativas a los cuatro niveles del proceso de evaluación.
- Facilitar la tarea de observación y dirigirla hacia los asuntos más relevantes.
- Ayudar al evaluador a llevar a cabo propuestas de mejora.

b) Algunas orientaciones entregadas previamente:

- Hacer una selección previa de asuntos a observar.
- Seleccionar las áreas de mejora y realizar propuestas.

c) Informes de tutores, directores y directoras escolares e inspección:

Los indicadores de estos informes están relacionados con el conocimiento sobre la gestión escolar y la organización de documentos, su colaboración activa y coordinación como miembro del personal docente, su planificación de las actividades didácticas, su práctica docente en el aula, la forma en que evalúa el aprendizaje de sus alumnos, el seguimiento que hace de los mismos, el desarrollo que lleva a cabo de la tutorización individual y en grupo según los acuerdos internos del centro educativo, su relación con las familias y la reflexión que hace sobre su formación, autoevaluación y práctica docente.

d) Informe de autoevaluación: Los objetivos de esta herramienta son:

- Facilitar al profesor la tarea de reflexión sobre su práctica docente.
- Identificar las áreas de mejora.
- Recopilar propuestas de mejora.
- Recoger las valoraciones y propuestas del profesor en lo relativo a la mejora de esta herramienta y a su experiencia tras haber sido observado por un inspector.

Cuando termina el periodo de prueba de un año académico, se establece un comité para que dé su calificación final al profesor en periodo de prueba (aprobado/no aprobado).

Actualmente, estamos trabajando en el diseño de un sistema de evaluación interna ordinaria que pueda ponerse en práctica en el futuro y destaque por su enfoque formativo. De hecho, estamos trabajando en el perfil profesional de los profesores como referencia para la evaluación.

## Herramienta 1 - País Vasco: FICHA DE OBSERVACIÓN PARA PROFESORES EN PERIODO DE PRUEBA

**ACTIVIDADES: Documentos, entrevistas y observaciones**

PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
INDICADORES/INFORME DEL TUTOR	ESCALA DE OBSERVACIÓN
<p>1 - Planificación y programación de las actividades instructivas y educativas a desarrollar en el grupo de clase según el programa actual y el proyecto educativo escolar.</p> <p>2 - Adaptación de la planificación de la clase a los criterios fijados por el departamento, ciclo o nivel, de conformidad con el proyecto del programa de estudios escolar en lo referente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementación de estrategias metodológicas adecuadas.</li> <li>- Implementación de procedimientos de evaluación adaptados a la fase educativa o especialidad.</li> <li>- Concienciación sobre la diversidad de estudiantes, especialmente con aquellos que tienen necesidades educativas especiales.</li> <li>- Programa de especialidad, cuando proceda.</li> </ul>	<p>Su planificación de la enseñanza-aprendizaje para el grupo de clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Cumple los criterios del proyecto del programa de estudios de la escuela, así como los criterios acordados según el departamento/ciclo/nivel y/u otras estructuras de coordinación.</li> <li>□ Incluye competencias a desarrollar, objetivos, metodología, recursos, criterios, indicadores y procedimientos de evaluación.</li> <li>□ Tiene en cuenta las características del entorno, las características del alumnado, sus necesidades, el nivel de competencia y las dificultades, así como los conocimientos previos requeridos para afrontar los que se pretenden presentar.</li> <li>□ Entre los objetivos a lograr, algunos de ellos se definen como básicos o mínimos.</li> <li>□ Toma en consideración los diferentes ritmos y formas de aprendizaje.</li> <li>□ Incluye un tratamiento inclusivo para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales en función de sus características.</li> <li>□ Los procedimientos de valoración planificados se ajustan a la fase educativa, además de garantizar la evaluación continua y objetiva. Tienen una naturaleza fundamentalmente educativa y permiten la autoevaluación y la evaluación por pares. Se ha tenido en cuenta una gran variedad de herramientas de evaluación.</li> </ul>

LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA: METODOLOGÍA Y GESTIÓN DEL AULA	
INDICADORES/INFORME DEL TUTOR	ESCALA DE OBSERVACIÓN
<p>3 - Adaptación al contexto y a la edad y características de los estudiantes</p> <p>4 - Tratamiento de la diversidad de estudiantes en el grupo de clase</p> <p>5 - Organización inclusiva de la clase</p> <p>6 - Prácticas metodológicas efectivas adaptadas a las características de los estudiantes</p> <p>7 - Motivación de los estudiantes para aprender</p> <p>8 - Capacidades para la resolución de conflictos en la clase</p>	<p><b>Desarrollo de la lección:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las clases, actividades y materiales se preparan en profundidad.</li> <li><input type="checkbox"/> Durante la lección, él o ella se ajusta al programa establecido, aunque se muestra flexible a la hora de aprovechar cualquier situación o circunstancia que favorezca el aprendizaje.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella tiene presentes los objetivos que se persiguen con cada una de las actividades propuestas a los estudiantes.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella comienza la clase puntualmente.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella es ordenado y metódico.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella distribuye el tiempo adecuadamente. El sistema de reparto del tiempo para las actividades es correcto.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella hace uso de los materiales con confianza.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella orienta a los estudiantes sobre el trabajo de clase.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella elabora preguntas individuales y colectivas.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella comprueba si se han comprendido las explicaciones y hace observaciones.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella se mueve constantemente y ayuda a los alumnos.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella demuestra capacidad para mantener el ritmo de aprendizaje y el grupo bajo control.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella utiliza estrategias para detectar y medir las necesidades, las dificultades y el progreso de los estudiantes de manera individual.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella reacciona adecuadamente ante las necesidades, capacidades, talentos y estilos de aprendizaje de los alumnos.</li> </ul> <p><b>Capacidades científicas y didácticas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Él o ella domina el campo/área o materia y es claro y comprensible en sus presentaciones y explicaciones.</li> <li><input type="checkbox"/> La unidad didáctica que desarrolla está adaptada a la capacidad de los alumnos.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella parte de los conocimientos previos de los alumnos y se esfuerza por hacerlos comprensibles y relevantes. (Él o ella trabaja dentro de la zona de desarrollo próximo).</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella despierta interés en el campo/área o materia que enseña. Él o ella anima a sus alumnos a aprender con ejemplos específicos, precisos y apropiados al contenido.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella desarrolla la unidad didáctica mediante el uso de estrategias que facilitan la comprensión e incrementan la motivación.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella pone énfasis en los puntos importantes.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella establece interconexiones con contenidos de otros campos/áreas/materias.</li> </ul> <p><b>Metodología:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Él o ella utiliza una metodología adaptada a la unidad didáctica del</li> </ul>

	<p>campo/área/materia relevante que se está desarrollando.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Él o ella favorece el desarrollo de competencias.</li> <li>□ Él o ella se adapta a las características de sus alumnos y a los diferentes ritmos de aprendizaje. Él o ella utiliza diferentes modelos y estrategias didácticas, mediante una gran variedad de recursos y materiales educativos.</li> <li>□ Él o ella promueve la motivación y el interés de los estudiantes por el aprendizaje. Él o ella mejora los conocimientos del alumnado para que les resulten relevantes. Él o ella utiliza textos, materiales y recursos que resultan interesantes al alumnado.</li> <li>□ Él o ella promueve el aprendizaje desde la práctica. Él o ella organiza experiencias educativas para dar la oportunidad a los estudiantes de practicar.</li> <li>□ Él o ella promueve la autoevaluación de los estudiantes y el control sobre su propio proceso de aprendizaje, así como la evaluación por parejas, que favorece la autonomía sobre el proceso de aprendizaje.</li> <li>□ Las actividades propuestas son variadas, promueven el uso de distintos tipos de estrategias intelectuales y abarcan diversos estilos y ritmos de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>Gestión del aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ La gestión del aula favorece el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por pares, la participación y la comunicación.</li> </ul> <p><b>Coexistencia y entorno de aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Él o ella mantiene un entorno de aprendizaje adecuado.</li> <li>□ Él o ella dirige el grupo del aula, mantiene el control sobre él y fomenta la autodisciplina.</li> <li>□ Él o ella establece reglas claras y tiene expectativas positivas sobre el comportamiento de los estudiantes, además de crear un ambiente de confianza y trabajo en el aula.</li> <li>□ Él o ella gestiona conflictos mediante distintos tipos de procedimientos, no basándose solo en la aplicación de medidas disciplinarias.</li> <li>□ Él o ella aprovecha las situaciones de conflicto para aprender a corregir comportamientos inadecuados.</li> <li>□ Él o ella gestiona pequeños problemas o situaciones inadecuadas sin interrumpir la dinámica de la lección.</li> <li>□ Él o ella mantiene el ritmo didáctico y los estudiantes alcanzan una buena dinámica de trabajo.</li> <li>□ Él o ella fomenta un sistema de refuerzo positivo y medidas correctivas que promueven la autoestima y el autocontrol de los estudiantes, logrando volver a interesar a los estudiantes distraídos y gestionando los comportamientos alteradores.</li> </ul> <p><b>Capacidad para comunicarse e interactuar con estudiantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Una buena relación entre profesor y alumnos se basa en el respeto y la confianza mutua dentro del marco de las reglas de coexistencia establecidas.</li> <li>□ Él o ella muestra comprensión, interés y preocupación por las características emocionales, sociales y físicas del alumnado.</li> <li>□ Él o ella se autocontrola en diversas situaciones y en la interacción con los alumnos. Él o ella muestra una actitud abierta y receptiva. Él o ella transmite simpatía, sentido del humor, buena apariencia, vitalidad, equilibrio emocional y capacidad para la toma de decisiones con respecto al alumnado.</li> </ul>
--	--

<b>EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL ALUMNADO</b>	
<b>INDICADORES/INFORME DEL TUTOR</b>	<b>ESCALA DE OBSERVACIÓN</b>
<p>9 - Diseño y aplicación de la valoración educativa y sumativa en procesos de enseñanza-aprendizaje programados.</p> <p>10 - Conocimiento básico, desarrollo de competencias, valoración y criterios de calificación y promoción definidos.</p> <p>11 - Uso de herramientas o procedimientos de valoración que garantizan el derecho a la evaluación objetiva de los estudiantes.</p> <p>12 - Análisis de los resultados obtenidos por el grupo de estudiantes de la clase y el nivel de aprendizaje alcanzado por cada estudiante.</p> <p>13 - Seguimiento del progreso de los estudiantes.</p> <p>14 - Información sobre el proceso de aprendizaje para estudiantes y familias (y, cuando proceda, para el tutor responsable).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>□ Él o ella utiliza criterios de evaluación, calificación y promoción según las normativas generales y específicas de la escuela, como referencia para la práctica docente y para el proceso de evaluación.</li> <li>□ Él o ella cuenta con unos criterios claros para determinar el progreso de los estudiantes y las notas de los mismos.</li> <li>□ Él o ella utiliza técnicas de evaluación apropiadas para medir el progreso de los estudiantes durante la unidad didáctica que se está desarrollando: evaluación inicial y final.</li> <li>□ Los estudiantes y las familias conocen los objetivos perseguidos durante el desarrollo de la unidad didáctica.</li> <li>□ Él o ella informa a los estudiantes y las familias sobre los criterios de evaluación al principio de la unidad, así como sobre los criterios de calificación en caso de que hubiera algún tipo de examen.</li> <li>□ Él o ella presenta actividades de evaluación con diferentes niveles de dificultad.</li> <li>□ Él o ella recopila datos de la clase de manera sistemática y analiza el número de estudiantes que han sido capaces de resolver las actividades para rediseñarlas si lo considera necesario.</li> <li>□ Los procedimientos utilizados para evaluar los resultados de aprendizaje (técnicas, instrumentos, tiempos...) son adecuados tanto para la materia como para las características de los estudiantes, garantizan la objetividad y promueven la función de evaluación educativa.</li> <li>□ El progreso de los resultados de aprendizaje alcanzado por cada alumno se recoge de manera objetiva y sistemática según los criterios de evaluación continua.</li> <li>□ Se han diseñado y aplicado procedimientos de apoyo y puesta al día en caso de que los resultados obtenidos no sean positivos.</li> <li>□ Él o ella presenta mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje según los resultados obtenidos en el grupo de clase.</li> </ul>

<b>TUTORIZACIÓN Y ORIENTACIÓN. RELACIÓN CON FAMILIAS</b>	
<b>INDICADORES/INFORME DEL TUTOR</b>	<b>ESCALA DE OBSERVACIÓN</b>
<p>15 - Rendimiento adecuado de la tutorización y ejecución de las funciones atribuidas a ella.</p> <p>16 - Coordinación con las familias para la mejora del proceso de enseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Él o ella mantiene una comunicación fluida con estudiantes y familias (y, cuando proceda, con el tutor responsable) para informarles sobre el progreso de aprendizaje.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella proporciona pautas para la colaboración con familias para la mejora del aprendizaje de cada estudiante.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella desarrolla los contenidos que figuran en el plan de acción tutorial de la escuela en su grupo de clase o trabaja junto con los tutores responsables de los grupos a los que enseña.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella tiene en cuenta los acuerdos establecidos por el personal docente para garantizar la coherencia de las acciones y pautas planificadas para el grupo de clase.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella trabaja para alcanzar cohesión y mejorar las relaciones interpersonales y el buen clima escolar en la clase.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella orienta y ofrece apoyo a todos los estudiantes.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella muestra capacidades sociales para las relaciones interpersonales, de manera que genera confianza y consideración profesional hacia los estudiantes y familias.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella muestra disponibilidad para asesorar, informar e implicar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
<b>INDICADORES/INFORME DEL TUTOR</b>	<b>ESCALA DE OBSERVACIÓN</b>
<p>17 - Reflexión sobre la práctica docente para la mejora continua</p> <p>18 - Receptividad en cuanto al aprendizaje y la innovación</p> <p>19 - Participación y colaboración en procesos de formación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Él o ella analiza y evalúa su rendimiento a lo largo de varias etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella propone áreas de mejora basadas en las conclusiones de su análisis.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella muestra una actitud agradable hacia la observación de la clase para identificar áreas de mejora o compartir buenas prácticas.</li> <li><input type="checkbox"/> Él o ella pone en práctica experiencias trabajadas durante las sesiones de formación.</li> <li><input type="checkbox"/> Muestra su disposición a innovar y a mejorar continuamente. Busca continuamente estrategias centradas en garantizar que cada estudiante logre el mayor aprendizaje posible.</li> </ul>

## 10.6. INGLATERRA

Los centros educativos de Inglaterra cuentan con una autonomía mucho mayor que en la mayoría de países europeos y las propias escuelas muestran mucha flexibilidad a la hora de establecer el salario del profesorado y las condiciones de trabajo. La evaluación del profesor se produce de forma descentralizada y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas recae sobre los propios directores escolares. Por tanto, hay una considerable variación en los procesos y métodos de evaluación entre escuelas y el servicio de inspección nacional (OFSTED) no especifica cómo debe llevarse a cabo la evaluación de la práctica del profesorado.

En Inglaterra, la evaluación de la práctica docente se produce como un proceso educativo que forma parte de políticas de mejora escolar más amplias y los profesores pueden ser sometidos a evaluación de forma externa (por ejemplo, como parte de un ciclo de inspecciones escolares dirigido por el OFSTED), así como de forma interna (por ejemplo, como parte de procesos continuos de supervisión y evaluación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela). Estos procesos internos y externos coinciden y se apoyan entre sí (como ejemplo, la inspección externa de la escuela tiene en cuenta cómo de informados están los directores escolares al respecto de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela y qué acciones llevan a cabo para mejorar de manera efectiva la calidad de ambas).

La evaluación de profesores se va desarrollando con el tiempo a medida que los propios profesores pueden asumir funciones, responsabilidades y deberes adicionales dentro de un centro educativo. Asimismo, las evaluaciones de profesores a nivel individual suelen referirse a descripciones de trabajo específicas e individuales que pueden variar de una escuela a otra y de un profesor a otro. Además, hay un marco de estándares profesionales con una escala de cinco niveles que comienza con el reconocimiento de Estado de Profesor Cualificado (Qualifies Teacher Status), que combina la finalización de la formación inicial de profesor con un periodo de prueba en una escuela y finaliza con el reconocimiento de Profesor de Capacidades Avanzadas (Advanced Skills Teacher).

Casi todos los profesores en Inglaterra están sujetos a una valoración anual por parte de los equipos de liderazgo escolar, con evaluaciones frecuentes de su trabajo sobre aspectos como la planificación, la enseñanza o la valoración y otros aspectos más amplios de su trabajo mediante una gran variedad de fuentes como las observaciones de diversas lecciones, debates sobre los resultados de los estudiantes y opiniones de compañeros, alumnos y padres y madres. El sistema de evaluación en Inglaterra trata de combinar la evaluación de profesores en curso y continua mediante el Desarrollo Profesional Continuo desde una perspectiva educativa. No obstante, existen fuertes mecanismos para retirar de la docencia a aquellos profesores que obtienen malas evaluaciones en su trabajo. Los profesores en Inglaterra no cuentan con el estatus de «funcionario público» y todos ellos, incluyendo los directores escolares, pueden ser retirados de su puesto si sus evaluaciones resultan negativas.

En Inglaterra, el sistema de evaluación de la práctica docente está descentralizado y esto permite una mayor flexibilidad a la hora de utilizar métodos de evaluación y de pruebas para que se tengan en cuenta las circunstancias particulares de cada escuela (o, incluso, de cada clase) durante el proceso de evaluación. Sin embargo, este tipo de sistema descentralizado deposita una gran confianza en el dominio y la capacidad de los directores escolares para evaluar la calidad de la enseñanza, reconocer y premiar a los buenos profesores y mejorar (o retirar de la docencia) a los profesores débiles.

Para más información, véase Isoré (2009), pp. 34-35.

Department for Education (2011). "Teachers' Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies". Disponible en:

[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/301107/Teachers\\_\\_Standards.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers__Standards.pdf) (recuperado el 27/01/17)

Department for Education (2012). "Teacher appraisal and capability: A model policy for schools". Disponible en: <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-appraisal-and-capability-model-policy> (recuperado el 27/01/17)

Murphy, R. (2013). *Testing Teachers: What Works Best for Teacher Evaluation and Appraisal*. *Sutton Trust*. Disponible en: <http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2013/03/MURPHYTEACHER EVALUATION-FINAL.pdf> (recuperado el 27/01/17)

## Herramienta 1 - Inglaterra



Formulario de observación de lección basado en los criterios  
inspección del Ofsted

KeyDoc

de

Trabajamos con dos de nuestros expertos asociados en educación, David Driscoll y Bernard Abrams, para elaborar un formulario que pudieran utilizar las escuelas para llevar a cabo observaciones de las lecciones de conformidad con el marco de inspección del Ofsted.

Las descripciones proporcionadas en este formulario indican las características típicas de una lección en cada categoría. No es necesario que estén presentes todas las características de una lección para que cumpla los criterios para una calificación en concreto. Este formulario sería de mayor utilidad tras decidir el enfoque particular de la observación de la lección.

Los observadores deberían centrarse en la contribución de la enseñanza al aprendizaje y a los resultados a lo largo del tiempo, así como en el comportamiento y seguridad del alumnado. Es importante registrar los aspectos de la enseñanza que son efectivos e identificar aquellos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje que pueden mejorarse. Puede usarse para actividades de aprendizaje en el aula o fuera de ella.

Cuando los inspectores observan las lecciones, el Ofsted les da ciertas pautas para no valorar la calidad de la enseñanza durante sesiones individuales. Sin embargo, los descriptores de puntuación del estilo del Ofsted (1-4) siguen siendo útiles con fines de desarrollo en las escuelas. Deberían alcanzarse los estándares relevantes del profesorado.

<b>Profesor:</b>	<b>Observador:</b>	<b>Fecha y hora:</b>
<b>Año del grupo:</b>	<b>Asignatura:</b>	<b>Número de alumnos:</b>
<b>Personal de apoyo o asistentes de profesor (TA):</b>		
<b>Prioridad:</b>	<b>Contexto:</b>	
<b>Resumen de puntos principales:</b>		
<b>Fortalezas fundamentales:</b>		
<b>Áreas de desarrollo acordadas:</b>		

Área prioritaria	Sobresaliente	Bien	Necesita mejorar	Inadecuado
<p><b>1. Uso de evaluación en planificación</b></p>	<p>La información de la evaluación de referencia y la valoración educativa se utiliza para establecer tareas que encajan perfectamente con los anteriores logros del alumnado y que identifican los siguientes pasos de manera precisa para maximizar el progreso. Por tanto, la enseñanza exige más por parte del alumnado.</p>	<p>La información de evaluaciones se utiliza para establecer tareas que encajan bien con los anteriores logros del alumnado.</p>	<p>Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».</p>	<p>La información de las evaluaciones no se usa de manera eficaz en la planificación.</p>
<p><b>Pruebas y comentarios:</b></p>				
<p><b>2. Nivel de desafío</b></p>	<p>El profesor demuestra un profundo conocimiento y comprensión y el trabajo se orienta hacia un nivel apropiado para cada persona. Supone un desafío, ya que solo se alcanza el éxito si cada alumno se esfuerza y trata de dar lo mejor de sí mismo. Cada persona detecta tareas complicadas en su propio nivel.</p>	<p>Las tareas se establecen en un nivel adecuado para grupos de estudiantes de capacidades similares. Para que continúe progresando, se proporcionará apoyo o se asignará una tarea más complicada a cualquier persona dentro del grupo que considere que las tareas son demasiado fáciles o demasiado difíciles.</p>	<p>Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».</p>	<p>Las tareas no encajan adecuadamente con los anteriores logros del alumnado y sus necesidades de aprendizaje, por lo que más de un alumno considerará que el trabajo es demasiado fácil o demasiado difícil.</p>
<p><b>Pruebas y comentarios:</b></p>				
<p><b>3. Uso de personal de apoyo (TA)</b></p>	<p>El personal de apoyo es extremadamente efectivo a la hora de fomentar el aprendizaje rápido en grupos de alumnos de todo tipo de capacidades y necesidades.</p>	<p>El personal de apoyo cuenta con una buena formación para ofrecer asistencia pedagógica a grupos de alumnos con independencia de sus capacidades o necesidades, para que todos los grupos logren, como mínimo,</p>	<p>Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».</p>	<p>El personal de apoyo no está de acuerdo en dar respuesta a las necesidades de grupos de alumnos para que su aprendizaje se vea limitado porque se está haciendo demasiado por ellos,</p>

<p><b>4. Oportunidades para desarrollar la lectura, escritura, matemáticas y las habilidades de TIC</b></p>	<p>El trabajo incluye oportunidades adecuadas para desarrollar las habilidades del alumnado en lo relativo a la lectura, escritura, matemáticas y TIC, además de ofrecer oportunidades para ampliar capacidades, como la investigadora y la cooperativa.</p>	<p>El trabajo incluye algunas oportunidades para desarrollar las habilidades del alumnado en áreas como lectura, escritura, matemáticas y TIC.</p>	<p>Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».</p>	<p>Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».</p>
<p><b>Pruebas y comentarios:</b></p>				
<p><b>5. Uso de estrategias y tareas para llamar la atención del alumnado</b></p>	<p>Las estrategias y tareas entusiasman al alumnado para continuar trabajando cuando se enfrentan a problemas difíciles, les hacen ser más tenaces y tener ganas de triunfar y aprender más, además de fomentar altas expectativas sobre su comportamiento.</p>	<p>El alumnado considera que las estrategias y tareas son interesantes y entretenidas. Se concentran adecuadamente y prestan atención al profesor.</p>	<p>Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».</p>	<p>El alumnado se aburre con las estrategias y tareas y pueden comenzar a molestar en el aula.</p>
<p><b>Pruebas y comentarios:</b></p>				
<p><b>6. Ritmo y profundidad del aprendizaje</b></p>	<p>El ritmo de aprendizaje se optimiza a lo largo de la lección siempre que el profesor sea capaz de utilizar el tiempo de la mejor manera posible para dar apoyo a los estudiantes cuando lo necesitan. Como resultado, casi todos los alumnos progresan de manera significativa y constante.</p>	<p>El ritmo de aprendizaje es bueno durante la lección siempre que el tiempo se emplee de forma productiva. El profesor da apoyo bien definido a grupos de alumnos, incluyendo los más y menos aventajados, siempre que procede. Como resultado, la mayoría de los alumnos progresan más de lo esperado.</p>	<p>Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».</p>	<p>El ritmo de aprendizaje es lento porque los alumnos están retrasados por tener que esperar al profesor o a otros miembros de la clase. Como resultado, el progreso es inadecuado para los alumnos o grupos de alumnos.</p>

<b>Pruebas y comentarios:</b>				
<b>7. Uso del planteamiento de preguntas</b>	Las preguntas reflejan el nivel de comprensión de los alumnos y permiten al profesor ser consciente del mismo.	Las preguntas reflejan el nivel de comprensión de la mayoría de los alumnos y permiten al profesor conocer el nivel de comprensión de la mayoría de los alumnos.	Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».	Las preguntas son cerradas y no se utilizan para evaluar la comprensión de los alumnos, por lo que el profesor no es capaz de adaptar la tarea en base a dicha evaluación.
<b>Pruebas y comentarios:</b>				
<b>8. Evaluación del aprendizaje durante las lecciones</b>	Se hace un buen uso de la evaluación educativa sistemática para modificar la enseñanza; el trabajo para cada uno de los alumnos se adapta como consecuencia de ideas erróneas que se ponen de manifiesto mediante el planteamiento de preguntas o las comprobaciones al trabajo del alumnado.	Las lecciones se ajustan en función de las ideas erróneas que se ponen de manifiesto mediante el planteamiento de preguntas o las comprobaciones al trabajo del alumnado; cualquier incoherencia en la evaluación queda aclarada y resuelta mediante la moderación.	Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».	El profesor no evalúa a los alumnos durante la lección para descubrir lo que han aprendido y cuál es su nivel de comprensión, ya que algunos alumnos no entienden, mientras que otros ya han interiorizado el concepto y están listos para avanzar.
<b>Pruebas y comentarios:</b>				
<b>9. Calificación y opinión</b>	La calificación se proporciona de manera frecuente y regular, por lo que se consigue orientar de manera muy clara al alumnado sobre las fortalezas del trabajo y cómo mejorarlo en el futuro, incluyendo los siguientes pasos.	La calificación se proporciona de manera frecuente y regular, por lo que se consigue orientar al alumnado sobre cómo mejorar el trabajo.	Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».	La calificación se proporciona poco frecuentemente y/o de forma irregular y/o no logra orientar al alumnado sobre cómo mejorar el trabajo.
<b>Pruebas y comentarios:</b>				

--

<b>10. Correcciones</b>	El profesor se asegura de que se lleven a cabo correcciones y que se termine cualquier trabajo pendiente.	El profesor se asegura de que se lleven a cabo correcciones y que se termine la mayor parte de los trabajos pendientes.	Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».	El profesor no insiste en que se lleven a cabo correcciones ni en que se terminen los trabajos pendientes.
-------------------------	---	---	---	--

**Pruebas y comentarios:**

<b>11. Deberes</b>	Los deberes son una parte integrante de la lección. Son variados y suponen una ampliación del aprendizaje, por lo que se les otorga la misma importancia que a la lección.	Los deberes se utilizan de manera eficaz para ampliar el aprendizaje.	Cualquier aspecto que no alcance la calificación de «bien» o «sobresaliente», figurará como «necesita mejorar».	No se envían deberes o se envían de manera poco frecuente, por lo que se considera que son de poca relevancia para la lección o las siguientes lecciones.
--------------------	--	---	---	---

**Pruebas y comentarios:**

**Pruebas y comentarios adicionales:**

*Este formulario fue creado para The Key por David Driscoll, un consultor independiente y socio mayoritario de una consultora de educación. Cuenta con amplia experiencia prestando apoyo a escuelas a la hora de analizar sus datos para mejorar en los resultados, la enseñanza y el liderazgo.*

*Fue actualizado por Bernard Abrams, consultor de educación y antiguo director que también trabajó en el pasado como inspector escolar.*

*El citado KeyDoc aparece en nuestro artículo «Lesson observation form based on the Ofsted framework». Para leer el artículo, visite <https://schoolleaders.thekeysupport.com> e introduzca el número de referencia **6308** en el apartado de búsqueda.*

## 10.7. CHIPRE

### **Contexto:**

El sistema educativo de Chipre está fuertemente centralizado. Los directores no tienen autonomía en lo relativo a la gestión del personal; sin embargo, completan un informe anual sobre todos los profesores que trabajan en sus centros educativos. A veces, los inspectores escolares encargados de la evaluación escolar externa hacen uso de estos informes. Asimismo, en el contexto de procedimientos de evaluación internos, los profesores deben presentar un informe individual que recoge sus contribuciones a la vida escolar y sus esfuerzos por crecer personal y profesionalmente durante un año escolar concreto. Este informe constituye una autoevaluación del rendimiento del profesorado en lo referente a ámbitos de acción específicos. Se presenta ante el inspector escolar a través del director.

La preocupación sobre la mejora del sistema educativo chipriota ha planteado nuevos desafíos relacionados con la evaluación de los centros escolares. Actualmente, un equipo de investigación de expertos en educación ha propuesto un sistema de evaluación (PAS) que se centra en la necesidad de lograr el equilibrio adecuado entre los controles externos e internos por una parte y los procesos educativos y sumativos por otra. El PAS se ocupa de los siguientes aspectos:

- Distinción entre los tipos de evaluación (educativa/sumativa).
- Determinación de los criterios de evaluación.
- Uso de múltiples fuentes.
- Necesidad de desarrollo de herramientas de medición específicas.
- Adopción de un modelo participativo de desarrollo

**Herramienta 1 - Chipre**

Los inspectores, directores y profesores preocupados por el proceso educativo de la evaluación de la práctica docente pueden utilizar esta herramienta de manera opcional. En realidad, no existe un sistema formal para la evaluación educativa de la práctica docente, pero esta lista de evaluación ha sido probada y validada por sus usuarios.

**FORMULARIO DE OBSERVACIÓN EN EL AULA**

**Nombre**.....

**Distrito**.....

**Centro educativo**.....

**Área de especialización (cuando proceda)**.....

**Nombre del evaluador**.....

**Lección evaluada**.....

**Fecha**..... **Hora**.....

**Disposición del aula:**

**Símbolos a utilizar:**

- O = Observado
- + = Observado en cierta medida
- ++ = Observado en gran medida
- = No observado, pero debería
- 0 = No observado y no se esperaba

<b>Ámbito I: Técnicas didácticas</b>	<b>9. Símbolos</b>				
	<b>0</b>	<b>+</b>	<b>++</b>	<b>-</b>	<b>0</b>
1. Da a los estudiantes la oportunidad de participar activa y satisfactoriamente en la lección.					
2. Diferencia las actividades de los estudiantes.					
3. Crea grupos de estudiantes si lo considera adecuado.					
4. Busca la participación de los estudiantes.					
5. Se basa en las respuestas de los estudiantes.					
6. Da a los estudiantes el tiempo necesario para responder a las preguntas.					
7. Adapta la enseñanza al nivel de comprensión de los estudiantes.					
8. Utiliza técnicas para motivar a los estudiantes.					
9. Relaciona el contenido de la lección con los intereses y experiencias de los estudiantes.					
10. Explica la importancia/valor de la asignatura o de una actividad.					
11. Premia con refuerzos positivos a los estudiantes que se esfuerzan por aprender.					
12. Desafía a los estudiantes a reflexionar a niveles de complejidad superiores.					
13. Evalúa y valora a los estudiantes durante las clases.					
14. Informa sobre las expectativas de aprendizaje y los objetivos didácticos.					
15. Supervisa el trabajo de los estudiantes en el aula.					
16. Invita a los estudiantes a dar respuestas de forma individual con fines de evaluación.					
17. Comenta de manera positiva sobre las respuestas corregidas de los estudiantes.					
18. Proporciona observaciones correctivos.					

<b>Ámbito II: Procesos didácticos y presentación de materias</b>	<b>O</b>	<b>+</b>	<b>++</b>	<b>-</b>	<b>0</b>
1. Comienza las clases o una actividad con la organización previa adecuada.					
2. Presenta hechos o información en una secuencia lógica.					
3. Relaciona el contenido del curso con aprendizajes previos o futuros de los estudiantes.					
4. Se ofrece para explicar cualquier término desconocido.					
5. Permite enriquecerse y profundizar en varios términos vitales para la lección.					
6. Permite llevar a cabo aplicaciones prácticas.					
7. Completa la enseñanza y las clases de forma adecuada en función de la naturaleza del curso.					
8. Usa formas efectivas de comunicación verbal (expresión).					
9. Explica el contenido y/o las tareas de forma clara.					
10. Hace énfasis en los puntos importantes.					
11. Utiliza un lenguaje claro y preciso.					
12. Mantiene la concentración y la atención durante la clase/cursó.					

<b>Ámbito III. Gestión del aula y entorno del aula</b>	<b>O</b>	<b>+</b>	<b>++</b>	<b>-</b>	<b>0</b>
1. Tiene todos los materiales y el aula listos para su uso.					
2. Se asegura de que los estudiantes presten atención.					
3. Hace uso de procesos organizativos que facilitan la enseñanza.					
4. Proporciona instrucciones claras sobre los procedimientos a seguir en el aula.					
5. Dispone los asientos de los alumnos en el aula para que sean adecuados durante una clase concreta o para el entorno del aula en general.					
6. Especifica las expectativas de comportamiento de los estudiantes.					
7. Utiliza técnicas para detener comportamientos no deseados.					
8. Aplica las reglas de forma justa y coherente.					
9. Proporciona refuerzos positivos por comportamientos adecuados siempre que lo considera necesario.					
10. Mantiene registros del progreso de los estudiantes.					
11. Cuenta con información precisa sobre la información personal de los estudiantes.					
12. Mantiene un entorno agradable y cálido.					
13. Evita el sarcasmo y los comentarios negativos.					
14. Mantiene un entorno respetuoso y amable.					
15. Anima a los estudiantes débiles y tímidos.					
16. Muestra interés y afecto por los estudiantes.					
17. Habla en tono positivo.					
18. Expresa elogios de diversas formas.					
19. Muestra interés y entusiasmo por la lección.					
20. Hace uso de los intereses personales de los estudiantes, así como de las noticias mundiales actuales para llevar a cabo debates.					

<b>Ámbito IV: Interés en el trabajo, iniciativas de responsabilidad, cooperación con padres y madres</b>	O	+	++	-	0
1. Participa en formación o actividades de desarrollo profesional.					
2. Acude de forma regular a la formación o actividades de desarrollo profesional.					
3. Se encuentra al día con el contenido del curso de enseñanza.					
4. Se encuentra al día en lo referente a innovaciones y desarrollos sobre metodología didáctica.					
5. Cumple toda la normativa y regulaciones educativas del Ministerio de Educación/Ayuntamiento.					
6. Lleva a cabo y gestiona otras tareas asignadas.					
7. Realiza y lleva a cabo proyectos y trabajo iniciados por sí mismo.					
8. Se comunica de manera efectiva con padres y madres.					
9. Toma la iniciativa a la hora de comunicar e informar a padres y madres sobre el progreso de sus hijos.					
10. Organiza reuniones entre padres y madres y profesores.					
11. Informa a los padres y madres sobre el progreso de sus hijos.					
12. Conoce las circunstancias personales de sus estudiantes.					
<b>Ámbito V: Capacidades organizativas y administrativas</b>	O	+	++	-	0
1. Muestra capacidades organizativas y de liderazgo.					
2. Contribuye positivamente al éxito de las reuniones de personal.					
3. Reconoce situaciones que requieren decisiones y acciones inmediatas.					
4. Coordina y organiza diversos proyectos (cursos, eventos, clubes y otras actividades).					
5. Promueve retos y trabajos educativos de manera efectiva al mismo tiempo que muestra sensibilidad hacia las necesidades, preocupaciones y problemas personales de otros.					
6. Demuestra una capacidad de comunicación efectiva.					
7. Se comunica de manera efectiva por escrito.					
8. Se comunica verbalmente de forma que se le entiende con facilidad.					

© Petros Pashiardis (2001)

Universidad Abierta de Chipre



Hezkuntza Ikuskaritza  
Inspección Educación