

LECCIONES APRENDIDAS DE LA EVALUACIÓN DE DIRECTORES/AS ESCOLARES EN ESPAÑA

escrito por F. Javier Murillo Torrecilla y Reyes Hernández Castilla

LECCIONES APRENDIDAS DE LA EVALUACIÓN DE DIRECTORES/AS ESCOLARES EN ESPAÑA PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE NO UNIVERSITARIO

F. Javier Murillo Torrecilla

Reyes Hernández Castilla

Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Frente a la ausencia de un sistema de evaluación del desempeño docente en España, en los últimos años todas las Comunidades Autónomas han desarrollado propuestas de evaluación de los directores/as escolares al final de su mandato. En este artículo se hace un repaso de las características de esa evaluación en las 17 Comunidades que permitan obtener algunas lecciones aprendidas que pueden ser útiles para el establecimiento de un sistema de evaluación de la función docente en España. Se analizan los objetivos y repercusiones de la evaluación de los directivos escolares, los elementos que la definen, los responsables de la evaluación, los instrumentos utilizados, y los criterios de evaluación. A partir del mismo se formulan ocho propuestas a tener en cuenta para una evaluación de la función docente que realmente contribuya a mejorar la calidad y la equidad de la educación.

Palabras Clave: Evaluación docente, evaluación de directores, España, legislación.

1. Introducción

Aunque las tres leyes orgánicas reguladoras del funcionamiento del sistema educativo no universitario aprobadas en España desde 1995 han establecido la obligación de la evaluación del desempeño de los docentes, hasta el momento no se ha desarrollado un sistema de evaluación de carácter general. Sólo se cuenta con evaluaciones de carácter marginal, casi como un frustrado ensayo de lo que debería ser.

Efectivamente, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), de 1995, estableció que las Administraciones educativas debían elaborar planes para la valoración de la función pública docente. Palabras análogas utilizaron la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, y la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2005. Sin embargo, hasta el momento todo se ha quedado en evaluaciones del desempeño de la función docente ligadas a la concesión de licencias por estudios, a la valoración del profesorado en prácticas, la acreditación para la dirección de centros o en caso de denuncias. Iniciativas que surgieron como una especie de 'prueba piloto' por parte de las administraciones para buscar el mejor modelo de valoración, así como para crear entre el profesorado una cultura de valoración de su función. En todo caso, todas ellas se centran en el verificar el cumplimiento meramente administrativo y, en algún caso, la observación de alguna sesión en el aula (MEC, 1996).

La Ley Orgánica de Educación, actualmente vigente, dedica el artículo 106 a la "Evaluación de la función pública docente". Allí se establece que, para mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones elaborarán planes para su evaluación, fomentando la evaluación voluntaria del profesorado, cuyos resultados tendrán efectos en la carrera docente. Estas evaluaciones tendrán, a su vez, consecuencias tanto en los complementos retributivos así como en la propia carrera. Sin embargo, el establecimiento de una verdadera carrera profesional docente es competencia del eternamente esperado Estatuto del Profesorado.

Quizá este elemento sea la clave para que no exista una evaluación del desempeño en España, que está a la espera de la aprobación del Estatuto de la función Pública Docente. En el Borrador propuesto en 2007, en su artículo 30, establece que la promoción profesional se organizará en un sistema de siete grados que sustituirá al actual de cinco sexenios. Cada uno de estos grados se podrá adquirir por la acreditación de una serie de méritos durante un periodo variable de años de servicio que va entre un mínimo de cuatro años y un máximo de seis. Los criterios generales que permitirán adquirir estos grados deberán ajustarse a un sistema sencillo, riguroso, transparente y cuantificable. Entre los criterios generales figurará la evaluación positiva voluntaria de la práctica docente. También afirma que la evaluación de la carrera profesional se realizará conforme determinen las Administraciones educativas respetando los principios de profesionalidad, imparcialidad, objetividad y transparencia.

Sin embargo, en la actualidad, a pesar de los múltiples anuncios realizados, no hay información de cuándo se aprobará dicho estatuto. Seguramente el miedo a la movilización de los docentes esté detrás de esa paralización. No hay que olvidar que ya en 1988 el ministro de Educación y Ciencia del momento, José María Maravall Herrero, tuvo que dimitir por las movilizaciones contrarias al Estatuto Docente propuesto entonces (Bolívar, 2008).

Frente a ello, en los últimos tres años casi todas las Comunidades Autónomas han regulado y desarrollado un sistema de evaluación de los directores/as al finalizar su mandato. Probablemente la razón haya sido simplemente que la normativa estatal haya determinado que:

Los directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el período de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que determinen las Administraciones educativas. (LOE, art. 139.5)

Es decir, el establecimiento de la finalidad última de la evaluación y su repercusión en términos puramente económicos.

Sea como fuere, el desarrollo de la evaluación en las 17 Comunidades Autónomas nos aporta una rica información sobre lo que se está haciendo y su análisis posibilita generar ideas para la regulación del sistema de evaluación del desempeño docente en el país. Veamos, por tanto, qué características técnicas tiene la evaluación de directores y directoras en España, y qué podemos aprender de ellas para el desarrollo de un sistema de evaluación del desempeño docente.

2. Características de la evaluación de directores/as en España

A partir de la LOE, y en virtud del ejercicio de sus competencias, todas las Comunidades Autónomas han establecido sus propios procedimientos para la evaluación de la dirección escolar. El marco normativo estatal es lo suficientemente amplio y ambiguo como para que las Comunidades hayan dictado normas reguladoras que, si bien confluyen en cuanto al modelo general, difieren en otros aspectos referentes a qué se evalúa, quién evalúa, cómo se evalúa y para qué se evalúa. Veamos algunos de los elementos que definen el modelo en las diferentes Comunidades Autónomas (Murillo, García y Ortega, 2010).

2.1. OBJETIVOS Y REPERCUSIONES DE LA EVALUACIÓN

Con carácter general, se puede afirmar que la evaluación del desempeño de la función directiva regulada por las diferentes administraciones regionales indican como objetivos reconocer la buena labor de los directivos, mejorar su trabajo y aportar datos para la toma de decisiones administrativas, básicamente en los ámbitos salariales y de promoción. Aunque este último elemento es el que, a efectos prácticos, esté primando.

De esta forma, en todas las Comunidades Autónomas, una evaluación positiva del director al final de su mandato hace que se consolide una parte del complemento específico singular

que reciben. Igualmente, en Andalucía, Illes Balears, Cantabria, Extremadura, Navarra, Comunitat Valenciana o País Vasco han establecido la necesidad de una evaluación positiva para renovar el cargo de director. En algunas Comunidades la formulación se hace en negativo, como en Extremadura, La Rioja o Murcia; es decir, sólo podrán renovar si no tienen una evaluación negativa.

Junto a estas repercusiones, algunas Comunidades como Asturias, Canarias, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Madrid y País Vasco enuncian en su normativa de una forma un tanto imprecisa que la valoración tendrá como objetivo el reconocimiento personal y profesional. E incluso en Andalucía y en Castilla-La Mancha establecen explícitamente que la evaluación está dirigida a la mejora de la práctica de la dirección.

2.2. ELEMENTOS DEFINITORIOS

La evaluación como apoyo a la toma de decisiones administrativas genera una serie de elementos que la definen. Efectivamente, en primer lugar son evaluaciones externas, aunque, como luego se verá, en algunos casos se solicitan informes de autoevaluación al propio director o directora. Son evaluaciones finales, de carácter sumativo y, por lo tanto, con una repercusión indirecta para la mejora del desempeño de los directivos; incidirá en la medida que los directivos saben que van a ser evaluados y que los criterios son públicos, pero no porque sus resultados les ayuden a mejorar. También es procesual en el sentido de que los elementos a evaluar no son los resultados, sino el proceso de dirección.

Sin embargo, más allá de esas analogías, es posible encontrar algunas diferencias en la descripción que la normativa hace de ellas. Así, algunas de las características diferenciadoras son las siguientes:

1. **Participativa:** en Andalucía, Castilla-La Mancha y en la Rioja, pues demanda la implicación de las personas vinculadas a la dirección en un proceso de intercambio de información y transparencia. En el País Vasco se explicita que en la evaluación se tendrá en cuenta la opinión de los órganos colegiados de gobierno del centro, en los términos que establezca la legislación vigente.

2. **Continua y formativa** en Canarias. Allí se define la evaluación como continua y formativa y tomará en cuenta los principios de eficacia y eficiencia con el fin de atender a las necesidades institucionales y profesionales de los directores. Esta evaluación se centrará en las funciones directivas atendiendo tanto a la dimensión de proceso como de resultados contextualizados en el centro en el que ejercen. Para ello, la Consejería publica unos indicadores y los procedimientos de evaluación con el fin de determinar un reconocimiento personal, profesional y de apoyo a la función directiva. En Murcia, la evaluación de los directores se realizará de forma continua durante el periodo de nombramiento por la Inspección de Educación de acuerdo con la metodología, instrumentos e indicadores establecidos en la normativa, evaluándose de forma prioritaria, entre otros aspectos, la consecución de los objetivos marcados en el proyecto de dirección al finalizar cada mandato y la eficacia en la gestión.

3. **Negativa en Aragón.** La evaluación será positiva si no existen informes negativos. Se presupone que la gestión es adecuada y acorde con los objetivos y metas de la gestión, por lo que se presenta más como una sanción a un incumplimiento de la normativa de la función directiva, que como un reconocimiento a una función bien desempeñada.

2.3. EVALUADORES

Si se atiende a los agentes responsables de llevar a cabo la obtención de datos y la decisión valorativa, es posible distinguir dos modelos claramente diferenciados entre las Comunidades: que sea una *Comisión de Evaluación* constituida *ad hoc*, o que se encargue el respectivo *Servicio de Inspección Educativa*.

Las Comunidades de Asturias, Aragón, Castilla-La Mancha, Galicia, Canarias, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco han establecido en su normativa que el responsable último de la evaluación del desempeño de la función directiva es la Comisión creada para tal ocasión por la Consejería competente en materia educativa. La composición de esa Comisión, sin embargo, varía de forma importante entre comunidades.

En Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Illes Balears, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco, la normativa establece la responsabilidad de la Inspección de Educación. Así, por ejemplo, en Navarra y País Vasco la normativa afirma que se designará como responsable y coordinador del proceso a un inspector/a con experiencia, preparación y la formación más adecuada. Esta designación recaerá, preferentemente, en el inspector/a responsable de la supervisión del centro.

2.4. ELEMENTOS A EVALUAR

No todas las Comunidades concretan en su normativa qué elementos o materiales se consideran para la evaluación del desempeño de la función directiva. Este aspecto habitualmente no aparece en aquellas Comunidades en cuya normativa sólo se recoge la evaluación de una forma muy general, como es el caso de Canarias, Cataluña, Galicia o el País Vasco. En Aragón, como se ha indicado anteriormente, la evaluación es "por defecto" en el sentido de que se entenderán valorados positivamente cuando la Inspección de Educación no haya emitido informe negativo durante el periodo de mandato, por lo que no se utiliza elemento alguno.

En las Comunidades en las que se detallan los elementos a evaluar, en ocasiones se señala simplemente que el inspector elaborará un informe, sin indicar cómo tienen que hacerlo, ni qué elementos contemplará dicho informe, mientras que en otros casos se señala a qué fuentes recurrirá para elaborar ese informe. Entre los que aparecen, se mencionan los siguientes elementos:

Informe del inspector del centro. Lo más habitual es que el inspector del centro donde haya ejercido funciones el director o directora a evaluar elabore un informe. Así se recoge explícitamente en la normativa en Andalucía, Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja o la Comunitat Valenciana. En Andalucía, el inspector o inspectora de referencia elaborará un informe en el que se valorarán cada uno de los criterios de evaluación que recoge la normativa. En Extremadura, la normativa señala que el inspector responsable, antes de emitir el informe, podrá clarificar y contrastar la información mediante entrevistas personales, tanto con el interesado como con cualquier miembro de la comunidad educativa que estime pertinente.

Memoria justificativa del trabajo desarrollado / Informe de autoevaluación del director. Debe ser entregado en Andalucía, Cantabria y Extremadura. La normativa de Extremadura, por ejemplo, señala que se considerará la Memoria justificativa del trabajo desarrollado durante el desempeño del cargo y del grado de cumplimiento de los objetivos marcados en el programa de dirección. Como se ha visto, en Illes Balears este informe de autoevaluación es una entrevista y al final del proceso de evaluación se escucha al director sobre las conclusiones.

Evaluación del proyecto de dirección. Murcia así lo recoge, indicando que la misma se realizará mediante "indicadores claros y evaluables de los resultados obtenidos".

Entrevistas o información de la comunidad escolar. En Cantabria se señala expresamente que el inspector podrá mantener entrevistas y solicitar cuantos informes considere necesarios para el cumplimiento del proceso. En Illes Balears se habla de Información contrastada de todos los sectores de la comunidad educativa del centro de referencia.

Otros informes. En La Rioja, junto con el informe de la inspección del centro en el que haya ejercido el cargo, se incluirán en la evaluación un informe del Servicio de Centros Docentes y Alumnos, un informe del Servicio de Recursos Humanos y un informe del Servicio de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

Diferentes documentos. En Aragón y en Illes Balears se señala que se tendrá en cuenta, entre otros aspectos, el análisis de cuanto documento se considere pertinente.

Opinión del Consejo Escolar. En Andalucía, en la primera quincena del mes de mayo del curso escolar en el que finalice el periodo de mandato del ejercicio de la Dirección, el Consejo Escolar celebrará una sesión extraordinaria presidiendo en este caso la persona que sustituye al titular de la Dirección, según establece la normativa vigente. En dicha sesión, a la que no podrá asistir el director o directora que esté siendo evaluado, se llevará a cabo su valoración mediante una votación refrendada por la mayoría absoluta de sus miembros.

De esta forma, una vez más, se verifica la gran disparidad de planteamientos entre las diferentes Comunidades.

2.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Quizá uno de los aspectos más significativos que definen el modelo de evaluación usado para valorar la función directiva sea el de los criterios definidos en cada Comunidad. No en vano, estos elementos establecen lo que es considerado como el buen ejercicio de la dirección y, con ello, podrían determinar las actuaciones de los directores y directoras. Dicho de otra forma, aunque no sea éste su propósito, estos criterios jerarquizan las competencias estipuladas en los respectivos reglamentos orgánicos de los centros y establecen un modelo de comportamiento de los directores. Y, si se tiene en cuenta que las prácticas de los directores inciden de una forma clara en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad del centro, estamos ante un elemento de trascendental importancia.

El Real Decreto 2194/1995, aprobado poco después de la LOPEG, estableció por primera vez en España unos criterios de evaluación para los directores de centros públicos. Los mismos estaban centrados en cinco aspectos que pueden sintetizarse en: fomento de la participación, gestión de recursos humanos y materiales, fomento de la apertura del centro al entorno, atención a las familias y estudiantes, y puesta en marcha de iniciativas de innovación y formación. A partir de esas ideas, cada una de las Comunidades ha establecido sus propios marcos, de tal forma que es posible encontrarse una amplia variedad de alternativas.

Así, por una parte, en algunas Comunidades los criterios se definen de una forma muy genérica, como es el caso de Aragón y Castilla-La Mancha, donde la normativa apenas aporta criterios generales. En el otro extremo, Andalucía, Asturias, Cataluña y Comunitat Valenciana destacan por el gran detalle de su propuesta. Andalucía y Asturias, además, establecen unos detallados indicadores que operativizan los criterios. En Murcia, además de los criterios de evaluación que deben regir la prórroga de nombramiento de directores de centros docentes públicos, se recoge un detallado baremo de los mismos. Hay importantes diferencias en la organización y detalle, pero también en los criterios establecidos. En el cuadro 1 se recoge un resumen de los diferentes criterios utilizados.

Cuadro 1. Criterios de evaluación en cada Comunidad

	Andalucía	Aragón	Asturias	Cantabria	Cataluña	C.-La Mancha*	C. de Madrid	C. Valenciana	Castilla y León	Extremadura	Galicia	Illes Balears	Canarias	Murcia	Navarra	La Rioja	País Vasco
Dirección y coordinación del centro	X	X	X	X	X		X	X	X				X			X	X
Organización y gestión de los recursos humanos y mat.	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Fomento de la participación	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fomento de la convivencia y el clima positivo	X		X		X		X	X			X	X				X	X
Promoción actividades de innovación y formación	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Impulso de los procesos de evaluación int. y externos	X				X		X	X									X
Dinamización de la atención a la diversidad	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			
Colaboración con la Administración educativa				X			X	X			X						X
Relación con el entorno	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Implantación de las TIC							X	X									
Atención al alumnado y sus familias.	X			X	X		X	X		X	X	X		X	X		X
Elaboración y seguimiento del PEC y otros documentos							X									X	X
Fomento de la igualdad efectiva de género	X																
Formación recibida durante el ejercicio de la dirección		X	X	X									X				
Otros criterios establecidos por la Consejería de Ed.	X																

(*) Castilla - La Mancha sólo señala como criterios la adecuación, coherencia, suficiencia y satisfacción.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa.

Sin entrar en detalle, los criterios más generalizados en las diferentes Comunidades Autónomas son la organización y gestión de los recursos humanos junto con la promoción de actividades de innovación y formación y el fomento de la participación. En un segundo orden de criterios se encuentran la dirección y la organización del centro, la atención del alumnado y dinamización de la atención a la diversidad. Los criterios menos compartidos son la formación recibida durante el ejercicio de la dirección, la implantación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento de la igualdad de género, tan solo presente en Andalucía, elaboración y seguimiento del Proyecto Educativo de Centro y la colaboración con la administración educativa.

3. Algunas conclusiones de la evaluación de directores

La primera imagen que queda tras este rápido análisis del marco normativo que regula la evaluación del desempeño de la función directiva en España es la existencia de una gran diversidad de planteamientos y enfoques entre las diferentes Comunidades Autónomas. Efectivamente, han aparecido diferencias en todos y cada uno de los elementos analizados, de tal forma que no hay dos Administraciones que tengan idénticas propuestas de evaluación.

A pesar de ello, tampoco sería válido afirmar que existen diferentes modelos de evaluación. Tal y como viene señalada en la LOE, la Ley estatal que establece el marco regulatorio, todas ellas son evaluaciones del desempeño de la función directiva de carácter sumativo y cuya repercusión es la asignación de complementos salariales y, en algunos casos, la renovación en el cargo.

Los procedimientos, sin embargo, varían de forma radical de una Comunidad a otra. Dicha heterogeneidad comienza por el rango de la normativa que regula la evaluación de los directores, lo que implica también la importancia concedida a dicha tarea reflejada en la legislación. El abanico de tipo de legislación se abre desde estar referida en la Ley general,

como es el caso de Cataluña, a meras Resoluciones como es el caso de Asturias o la Comunitat Valenciana. Los objetivos que se plantean son compartidos aunque su formulación varía. Expresado en positivo o en negativo, el objetivo fundamental es reconocer una trayectoria en el desempeño de la función directiva la cual puede tener como consecuencia la renovación en dicho cargo o la consolidación. Agentes evaluadores, instrumentos o criterios son también muy diferentes. ¿Tanta heterogeneidad apunta a modelos diferentes de ejercer la dirección? O, por el contrario, ¿está ausente un modelo de liderazgo escolar? En el análisis de la legislación esta segunda alternativa parece más ajustada a la realidad, si bien es cierto que este hecho mismo no puede afirmarse con rotundidad ni de manera generalizada para todo el territorio español.

Otra cuestión presente en este análisis es la ausencia de una fundamentación teórica de las opciones, en ocasiones apenas son el traslado de normativa estatal, aunque ya esté derogada. Se establecen criterios de evaluación de manera genérica pero no se indica en qué sentido se deben lograr y por tanto, esta evaluación, aparentemente criterial, que debería tener un carácter formativo y orientador de los procedimientos de gestión y liderazgo del centro educativo, permanece ausente en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Son tan limitadas las indicaciones que más parecen una mera descripción de algunas funciones, tan generales como poco controvertidas y exigentes. Así, por ejemplo, se menciona como criterio de evaluación la *organización de actividades extraescolares que favorezcan la apertura del centro conectado con su entorno*. Este planteamiento debería tomar en consideración de manera más significativa el centro docente en el que se desarrolla esta función y contextualizar, por tanto, los procedimientos evaluativos. El hecho de no que se haya planteado un debate sobre el desempeño de la función directiva y la percepción de que tampoco existe un marco teórico que fundamente el modelo de desempeño de los directores apunta a un modelo de gestión de los centros educativos con planteamiento unipersonal y ausente de participación. En estas evaluaciones no está presente la valoración del equipo directivo.

Quizá una de las cuestiones que subyacen a esta situación de indefinición y de heterogeneidad en cuanto a los procesos evaluativos consiste en que no se parte de un debate de la comunidad educativa con los agentes implicados como son los profesores y sus representantes con instancias políticas responsables de legislar. El temor a una polémica más amplia que quizá suponga un enfrentamiento de diferentes sectores educativos y que probablemente tuviera una contestación en la calle o a la disminución de profesionales que deseen asumir dicha responsabilidad, conduce a la ausencia de evaluaciones negativas. O, lo que es lo mismo, a una minusvaloración de este proceso evaluativo y, por tanto, un mero trámite para consolidar un complemento retributivo.

Esta carencia de criterios compartidos por las diferentes Comunidades Autónomas coincidiendo tan solo en algunos muy genéricos-descriptivos de ciertas funciones directivas como son la gestión de los recursos humanos y materiales, la atención a las familias y estudiantes, el fomento de la participación y la apertura del centro al entorno, la puesta en marcha de iniciativas de formación e innovación, incluso en el grado de concreción de estos criterios realizados por las Comunidades, dibujan nuevamente un panorama heterogéneo en la evaluación del desempeño de la función directiva. Dicha indefinición no favorece uno de los objetivos de la evaluación como es la mejora del desempeño pues la falta de transparencia no redundará en potenciar una valoración equitativa de esta importante tarea y, por otro lado, no contribuye de manera eficaz a mejorar la calidad del ejercicio de la función directiva.

Algunas Comunidades Autónomas describen de manera detallada los instrumentos aplicados así como las personas e instituciones implicadas en la evaluación de la función directiva, de esta manera se permite un mejor conocimiento y transparencia de los procesos valorativos. En la medida en que estos procedimientos son conocidos por los directores contribuyen a mejorar sus competencias de manera coherente y contextualizada. Por ello, el

rigor en los procedimientos incluye la búsqueda de instrumentos idóneos que garanticen la validez del objeto de estudio acorde con los criterios y objetivos de la evaluación. Si se mejora la transparencia se proporciona la oportunidad de garantizar la credibilidad del evaluador. El hecho de que el proceso se vea acompañado por informes claros, oportunos y precisos es especialmente relevante en el caso de que tenga como finalidad la reelección del director/a. Aunque la realidad, tal vez debida a una implícita concepción de la evaluación como un mero trámite para la consolidación de un complemento retributivo, lleva al hecho de que no estén claramente especificados los procedimientos de seguimiento de los procesos valorativos, ni del impacto que estos suponen en la gestión escolar.

4. Lecciones aprendidas para la evaluación del desempeño de la función directiva

A partir de la revisión de estas lecciones aprendidas sobre la forma en que se ha regulado la evaluación del desempeño de la función directiva en España es posible extraer algunas ideas que ayuden a la formulación de un sistema de evaluación docente que realmente contribuya a la mejora de la educación. Entre ellas, y de forma necesariamente sintética, es posible destacar las siguientes:

1. Es necesario abrir un profundo debate entre la comunidad académica acerca del modelo de evaluación docente que se desea y, con ello, del modelo de docente necesario en la actualidad. En España, salvo algunos interesantes trabajos a mediados de los 90 (Villa y Morales, 1993; González Muñoz, Iniesta, Martín, Niedo, de Padra y Urbón, 1995; Mateo, Escudero, De Miguel, Ginés-Mora y Rodríguez Espinar, 1996; MEC, 1996) ha habido muy pocos trabajos de investigación sobre estos temas. La investigación sobre esta temática es, sin duda, necesaria, pues regular un sistema de evaluación implica no sólo determinar cómo, quién o qué evaluar, sino básicamente definir cómo es un docente ideal (aquel que cumple todos los criterios). No es posible que desde la administración se regulen procedimientos de evaluación sin que se realice un profundo debate técnico, académico y político (Román y Murillo, 2008).
2. Las evaluaciones impuestas no sirven de nada. Sería importante lograr un consenso con sindicatos y asociaciones profesionales. Ejemplos como el sistema de evaluación en Chile donde, tras llegar a un consenso entre el Ministerio, los investigadores y el sindicato de profesores, se realizó un referéndum del modelo de evaluación, con lo que su legitimidad se vio garantizada (Murillo, 2007).
3. Se exige igualmente que esté adecuadamente fundamentado en una propuesta teórica que sustente los elementos y criterios que lo componen. La falta de un modelo teórico, al menos explícitamente, es uno de los elementos que caracterizan las propuestas de evaluación de directores en España y la mayoría de los modelos de evaluación en muchos de los países del mundo (Murillo, 2007).
4. Sin defender un único modelo, y menos que éste sea impuesto por el Estado, es necesario una mínima coordinación entre CCAA. La autonomía de las Comunidades no está reñida con que se establezcan cauces de comunicación entre éstas que desemboquen en propuestas coherentes entre sí. Si se tiene un mismo modelo de docencia en todo el Estado, parece lógico que el modelo de evaluación del desempeño docente sea fruto de un mínimo acuerdo entre Administraciones.
5. Explicitar los criterios como una forma de transparencia del proceso de evaluación y, si es necesario, concretarlos en indicadores más precisos que faciliten la equidad en el proceso de evaluación. Los criterios deben decidirse y ser conocidos previamente para que se garantice la objetividad de la evaluación y se deberá informar de cómo los diversos objetivos serán ponderados y evaluados.
6. Es necesario que las evaluaciones estén ligadas al desarrollo profesional de los docentes. De esta forma, la necesaria regulación de una verdadera carrera profesional docente, quizá con el esperado Estatuto de la Función Docente (Villa, 2001; Bolívar, 2008), debe ser el

elemento catalizador de la regulación de un sistema de evaluación que contribuya a esa carrera profesional.

7. Hay que seguir trabajando por impulsar una evaluación para la mejora. Sin dudar de la utilidad que las evaluaciones con repercusiones duras puede tener en algunos momentos y situaciones, parece claro que la evaluación debe tener como finalidad última mejorar la docencia y, por consiguiente, la educación. Para ello es necesario que estas evaluaciones aportan información clara y útil a los docentes que van a ser evaluados en la que se reflejen los logros conseguidos y los aspectos a optimizar. La opción de los "planes personales de mejora", en los que cada docente se compromete a mejorar en los aspectos que la evaluación ha encontrado más flojos constituyen una excelente alternativa.

8. Es, por último, imprescindible tener en consideración el contexto, el centro en el que desarrolla su trabajo el docente. Parece claro que no es lo mismo trabajar en un centro desestructurado, con problemas de relación entre la comunidad escolar y con problemas de rendimiento de los estudiantes, que trabajar en un centro considerado de calidad. En esa línea, parece imprescindible que las evaluaciones de los docentes estén ligadas a la evaluación de los centros donde se desarrollan sus funciones.

El obligado incremento de la calidad y la equidad educativas pasa necesariamente por la mejora de la función docente. El establecimiento de un sistema de evaluación del desempeño docente en España puede aportar eficazmente a esa mejora en la medida en que contribuya a motivar y reforzar el trabajo bien hecho, así como a aportar información útil para la mejora profesional (Tejedor y García-Valcárcel, 2010). Sin embargo, no debe olvidarse puede ser un arma de doble filo que, si no es consensuado, puede generar desmotivación en el profesorado. Todo dependerá no sólo de la calidad técnica del modelo, sino también de la forma en que los docentes consideren que puede contribuir a su desarrollo profesional y personal.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), pp. 56-74.
<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>. Consultado el (Fecha).
- González Muñoz, M.C., Iniesta, A., Martín, J.G., Nieda, J., de Padra, M.D. y Urbón, F. (1995). *Evaluación del profesorado de secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Ginés-Mora, J. y Rodríguez Espinar, S. (1996). *Evaluación del profesorado de Secundaria*. Barcelona: CEDECS.
- MEC. (1996). *Valoración de la labor profesional de los docentes*. Madrid: MEC.
- Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F.J., García, R. y Ortega, P. (2010). Marco Normativo de la Evaluación del Desempeño de la Función Directiva en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 12.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.
- Tejedor, F.J. y García Valcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, 68(427), 439-459
- Villa, A. (2001). Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente*(pp. 171-201). Madrid: Síntesis.

Villa, A y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en distintos contextos*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco

Breve CV de los autores:

F. Javier Murillo Torrecilla (javier.murillo@uam.es)

Profesor Titular de Universidad en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación, **Universidad Autónoma de Madrid**. Director del Posgrado en Educación (Doctorado en Educación, Máster en Calidad y Mejora de la Educación y Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación) de la Universidad Autónoma de Madrid, coordinador del Grupo de Investigación "Cambio Escolar para la Justicia Social" (GICE), de la UAM. Fue Coordinador General del **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación** (LLECE), de la UNESCO, y Director de Estudios del **Centro de Investigación y Documentación Educativa**, (CIDE) Ministerio de Educación de España. Es Coordinador de la **Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar** (RINACE), Director/Editor de la **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación** (REICE); y co-director de la **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Ha trabajado como consultor experto en Investigación y Evaluación Educativas en diferentes países de América Latina, y con distintas agencias internacionales -UNESCO, OCDE y Convenio Andrés Bello-.

Más información en <http://www.uam.es/javier.murillo>

Reyes Hernández Castilla (reyes.hernandez@uam.es)

Profesora Contratada Doctora de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del Máster Oficial en Calidad y Mejora de la Educación. Miembro del grupo de Investigación "Cambio Escolar para la Justicia Social" GICE, de la UAM. Ha sido coordinadora nacional de estudios de evaluación de carácter internacional como el TIMSS y el IAEP. Ha sido asesora del Ministerio de Educación y la Consjería de Educación Comunidad de Madrid en temas de Evaluación al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, el Programa de Nuevas Tecnologías (PNTIC). Miembro el Comité Científico la Revista Iberoamericana de Evaluación. Directora de la Empresa DATAGRUPAL, dedicada a Evaluación e Investigación en Educación.