

MARCELA DEL CAMPO M.*
MARTHA ISABEL BONILLA M.**
LUZ STELLA AHUMADA***

HACIA UNA EVALUACIÓN DE DOCENTES COMO DESARROLLO PROFESIONAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Resumen

Los cambios sociales de hoy han generado transformaciones en las percepciones y los enfoques de la educación y en la manera como el discurso y la pedagogía asumen sus requerimientos sociales. El desarrollo profesional del profesorado a partir de la evaluación de docentes supone la existencia de un nuevo paradigma en el campo de la educación y, por ende, de la evaluación, paradigma ligado a la noción de maestro como intelectual de la educación y a la noción de comunidad académica articulada por prácticas pedagógicas alternativas y por prácticas de producción de conocimiento.

Palabras clave: Evaluación, evaluación de docentes, desarrollo profesional.

TOWARDS A PROFESSORS ASSESSMENT AS A PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE HIGH LEVEL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

Nowadays, the social changes have generated transformations in educational perceptions and approaches, and the way how discourse and pedagogy assume its social requirements. The professional development of the staff from the professors' assessment means the existence of a new paradigm in the educational field, and for this reason of assessment; paradigm related to the notion of teacher as an intellectual of education and the notion of academic community articulated by the alternative pedagogical practicum and the knowledge production practicum.

Key words: Assessment, teachers' assessment, professional development.

* Magíster en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, rmadeca@yahoo.com.

** Magíster en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, maisbmilla@yahoo.com

*** Magíster en Educación. Profesora de la Universidad Cooperativa de Colombia. luzstellaxie@yahoo.es

Texto original recibido: 26-09-06 y aprobado 24-10-06.

INTRODUCCIÓN

Durante décadas, los profesores universitarios se han enfrentado a las evaluaciones de docentes cuyos parámetros se han establecido según políticas internacionales, nacionales e institucionales que surgen como garantes de la calidad determinada por organismos internacionales, y cuyo fin principal es el de medir funciones contractuales. En este marco de referencia, la evaluación se presenta, más que en un contexto pedagógico, en un ámbito político y económico que pretende ver la institución educativa como una empresa, y sus agentes como consumidores de servicios. En contraposición a lo anterior, dichas evaluaciones requieren constituirse a partir de una tendencia que le dé la oportunidad al docente de superarse a sí mismo en su práctica pedagógica, y a la vez le permita reflexionar a través de procesos investigativos sobre lo pedagógico, para el planteamiento de alternativas a las situaciones presentadas en los hechos educativos; todo esto como contribución a su desarrollo profesional y a la mejora de la institución.

Existen diversos estudios e investigaciones llevados a cabo por organismos públicos y privados sobre el tema del desarrollo profesional docente. Entre éstos se encuentra el realizado por la Unesco en el año 1975, que define la formación permanente de los maestros como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades (Imbernón, 1994)¹.

En Helsinki (1987), en la XV sesión de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación, se reconoció que el reto principal de los maestros consiste en adaptarse a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales, tiempo de trabajo y tiempo de ocio, donde la formación perma-

nente del profesorado es sustancial a la tarea del docente y, por tanto, un derecho y un deber del profesorado, a la vez que es uno de los factores determinantes para la calidad del sistema educativo (Ferrerres y otros, 1997).

A partir de este planteamiento se consolida la tendencia de la formación, centrada en la escuela, o en el desarrollo profesional basado en el centro educativo. Al respecto, Villar (1990:394) señala que "la escuela es el polo sobre el que gira la política del perfeccionamiento docente: la meta no es otra que mejorar la institución escolar, espacio profesional donde ejerce el docente". Esto implica que el crecimiento profesional es inherente al desarrollo de la institución (Gimeno, 1990), lo que se traduce en que la formación del profesorado no es una actividad aislada ni independiente del conocimiento ni de la investigación, dado que su proceso se deriva de unos marcos teóricos, de unos supuestos y del conocimiento social y educativo de las personas con respecto a su contexto (Imbernón, 1994). Dado lo anterior, cabría la posibilidad de establecer una relación directa entre la evaluación de docentes y el desarrollo profesional de los mismos.



A partir de dicha mirada contextual, se concibe la formación del profesorado como un aprendizaje, cercano al desarrollo de actividades profesionales, que supere los componentes técnicos y operativos impuestos desde las políticas gubernamentales, en las cuales no se tienen en cuenta el colectivo ni las situaciones problemáticas (Imbernón, 1994). Este nuevo enfoque se basa en establecer estrategias de pensamiento y de percepción, y en la toma de decisiones para procesar, sistematizar y comunicar información. Así, cobra importancia el análisis interpretativo de la práctica.

A continuación se ubican las concepciones de evaluación de docentes y desarrollo profesional, al igual que sus tendencias, con miras a establecer una relación entre ellas y plantear una forma de concebir la evaluación del profesorado como posibilidad de desarrollo profesional de los mismos dentro de las instituciones universitarias.

1. CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DE DOCENTES

Se reconocen dos posturas con relación a las concepciones de evaluación. La primera tiene que ver con el enfoque técnico instrumental que se adscribe al concepto de rendimiento, y que se entiende en la evaluación de docentes como la observación y el control del desempeño del profesor de una manera medible y cuantificable, a través de instrumentos que desconocen el contexto y la complejidad de la actividad docente, y que son aplicados al final de cada periodo lectivo, sin un proceso de retroalimentación y con miras a la toma de decisiones que conducen a la exclusión, de no cumplirse con los mínimos exigidos de eficiencia, eficacia y productividad.

Como respuesta a las limitaciones del enfoque descrito, surge la segunda postura desde una perspectiva práctica y crítica, que considera la evaluación como una oportunidad

¹ FRANCISCO IMBERNÓN. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.



de aprendizaje y que, traducida a la evaluación de docentes, se entiende como una toma de conciencia sobre la práctica. Si se acompaña de una oportuna y ética retroalimentación sobre el proceso mismo y su desempeño, ésta puede aportar reflexiones y acciones para el crecimiento profesional, de manera que le permita al docente encontrar un espacio apropiado para su formación y desarrollo profesional, que redunde en su quehacer y, por ende, en la mejora de la institución. Lo enunciado parte del estudio de las distintas posturas sobre la concepción de evaluación de docentes, enmarcadas en las tendencias que se vislumbran en este nuevo milenio como es la de la evaluación como desarrollo profesional.

Dicha evaluación tiene como enfoque principal la participación a través de la investigación para la mejora constante del saber pedagógico, mediante lo cual se busca que el docente esté en un constante desarrollo de sus capacidades profesionales, donde se combinen las competencias específicas de su área o áreas y la proyección social, que incluye tanto lo personal como lo institucional.

La evaluación como desarrollo profesional es definida por Duke y Stiggins (1997) como el proceso mediante el cual el profesorado alcanza niveles más altos de competencia y amplía su comprensión de sí mismo, de sus roles, de los contextos, y de su propia carrera. Lo anterior establece una clara distinción entre alcanzar algún grado de idoneidad y la búsqueda de la excelencia.

Con el fin de discutir sobre la evaluación para el propósito del desarrollo profesional, dichos autores establecen, en primer lugar, algunas características individuales ligadas al desarrollo profesional, entre las que encontramos: fuertes expectativas profesionales, actitud abierta hacia los cambios, actitud abierta ante la crítica, deseo de experimentar en clase, un conocimiento sólido de los

aspectos técnicos de la enseñanza y experiencias anteriores positivas con la evaluación del profesorado. En segundo lugar, establecen características de los sistemas de evaluación que tienen que ver con la calidad y el impacto de la experiencia de la evaluación, por ejemplo, la claridad de los estándares de rendimiento y el uso de observación de clase, entre otros. En tercer lugar, mencionan las características del contexto en el que se realiza la evaluación, las cuales "fomentan el desarrollo profesional"² (Duke y Stiggins, 1997:180).

Si bien es cierto, según criterio de los autores en mención, que no existen investigaciones que nos digan hasta qué punto este tipo de "evaluación del profesorado sea el mejor vehículo para su crecimiento, más allá de la competencia mínima deseable" (Niño, 2002:14)³, con esta tendencia se le da al educador un verdadero tratamiento profesional para construir conocimiento e investigar; de esa manera, los profesores y las instituciones, al considerar que el mejoramiento es parte de su responsabilidad, estarán mejor dispuestos a ello que cuando se les obliga mediante sistemas que significan una evaluación de competencias mínimas, característicos de la rendición de cuentas y el pago por mérito.

La tendencia de evaluación de desarrollo profesional tiene como elementos la autorreflexión y autocrítica constantes, impulsadoras, a su vez, del trabajo en equipo y, por consiguiente, la toma de decisiones cooperativas, pues, según Stenhouse

(1993)⁴, sus actividades y resultados van más allá del salón de clases.

En conclusión, la tendencia mencionada ve al docente como parte de un colectivo responsable, tanto del trabajo de aula, como del de la comunidad educativa. Lo importante, entonces, es, como lo plantean Duke y Stiggins (1997), citado por Niño (2001), la búsqueda de la excelencia a través de la reflexión de sí mismos, ya que así hasta los docentes con un menor desempeño lograrán ampliar, no sólo sus conocimientos a través de la construcción grupal, sino también sus responsabilidades en el aula y en la escuela.

2. CONCEPCIONES Y TENDENCIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL

La noción de desarrollo profesional docente puede ser interpretada desde dos concepciones diferentes, que enmarcan a su vez las tendencias que existen en la actualidad. Una de ellas se refiere al modelo técnico, y la otra, al modelo alternativo. En la primera, el concepto gira en torno a la categoría "eficacia del profesor". Según Escontrela (2004)⁵, este enfoque describe las actitudes y destrezas que debe tener el profesor competente. José Gimeno Sacristán (1983)⁶, mencionado por el mismo autor, engloba los modelos de formación de profesores que giran en torno al concepto de eficacia o competencia bajo la denominación de "paradigma técnico", cuyo fin principal es formar profesionales capaces de responder

² DANIEL DUKE Y RICHARD STIGGINS. (1997). Más allá de la competencia mínima. En: Jason Millman, y Linda Darling-Hammond. *Manual para la evaluación del profesorado* (pp.165-186). Madrid: La Muralla.

³ LIBIA NIÑO. (2002). Dimensiones de evaluación de la calidad de la educación. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, 25: 27-42. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

⁴ LAWRENCE STENHOUSE. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

⁵ RAMÓN ESCONTRELA. (2004). *El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior*. Disponibles en: www.revele.com.ve/pdf/docencia/voli-n1/pag11.pdf

⁶ JOSÉ GIMENO. (1983). *El profesor como investigador en el aula; un paradigma de formación de profesores*. Madrid: Akal.

a las exigencias que plantee cualquier situación educativa. La anterior categoría hace necesario que los profesores posean algunos rasgos tecnicistas, tales como el énfasis en los medios, la neutralidad y la resolución de problemas, entre otros.

Por tanto, este modelo se orienta hacia la determinación rigurosa de comportamientos, conductas o actuaciones que resulten más eficaces para lograr el rendimiento esperado en los estudiantes. La eficacia mencionada tiene que ver con diversos criterios como las adquisiciones del alumno (antes y después de la intervención del docente) y los resultados obtenidos en las pruebas dirigidas a medir la aptitud para la enseñanza. En otras palabras, la eficacia se logra a través del seguimiento de conductas observables y medibles, y de cómo el profesor, por medio de un proceso, logra un producto mejor. Gimeno (1983) y Elliot (1980)⁷ plantean, de manera similar, que el profesor eficaz, según este modelo, es el más competente para resolver problemas rutinarios.

Este modelo, según Escontrela (2004), presenta una perspectiva restringida y reduccionista de la formación del profesorado, ya que dada la función del docente se prioriza el desarrollo de habilidades dirigidas al "cómo" enseñar, es decir, se limita el desarrollo profesional docente a la enseñanza de metodologías.



⁷ JOHN ELLIOT. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Sacristán y Pérez, analizando la tendencia técnica en el desarrollo profesional, argumentan que:

La artificiosidad en que caían estos enfoques, aunque se hayan mostrado muy útiles, el concepto que tienen del profesor, las críticas al modelo de objetivos en el currículo, la sustitución del paradigma conductista que anida en estos métodos y una revisión de la metodología científica que les ha servido de apoyo, han llevado a la aparición de nuevos enfoques en los estudios sobre el profesor y en los métodos de su formación (1989: 99)⁸.

Los mencionados estudios sobre el profesor y los métodos de formación han permitido el surgimiento de la segunda postura sobre el desarrollo profesional del docente, que incluye "la formación del profesorado tanto inicial como permanentemente en un proceso dinámico y evolutivo de la profesión" (Imbernón, 1994:45). Esto implica la generación de nuevas perspectivas con respecto a la mejora de la calidad de la educación y de cómo lograrlo a través del desarrollo profesional de los docentes. Imbernón (2000)⁹ plantea que algunos de los elementos que han propiciado nuevas maneras de ver al docente han sido los siguientes: en primera instancia, el auge de nuevas tecnologías de la información y la comunicación; en segundo lugar, la realidad social tan distinta que viven los alumnos hoy en día y los efectos de los nuevos sistemas educativos y sociales; en tercer lugar, el cambio profesional del profesorado y de la universidad dada la variación de las exigencias sociales; y, finalmente, la formación como un factor importante para entender la incertidumbre y el

⁸ GIMENO, JOSÉ Y PÉREZ, ÁNGEL. (1989). *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal.

⁹ FRANCISCO IMBERNÓN. (2000). *La formación del profesorado: formar para innovar*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

cambio, y no como un simple medio para la actualización.

Estas maneras de ver al docente llevan a entender que el desarrollo profesional no puede ser una actividad aislada, ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación (Imbernón, 2000). Así, el método que propone el modelo crítico-reflexivo busca que el docente sea un investigador y, según José Gimeno y Ángel Pérez Gómez (1990)¹⁰, lo más importante es hacer de su práctica profesional un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, en el que el profesor aprende a enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión.

Se podría decir, entonces, en palabras de Francisco Imbernón (2000), que este modelo busca, a través del desarrollo profesional docente, crear un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función docente que puede darse gracias a un proceso de mejora de los conocimientos profesionales por medio de una actitud de aprendizaje constante por parte del profesorado. La importancia de esta forma de entender el desarrollo profesional radica en la posibilidad de generar profesores reflexivos e investigadores que se apoyen en una constante autocrítica, que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, realizando un proceso permanente de autoevaluación.

En otras palabras, el concepto de desarrollo profesional involucra tanto al ámbito pedagógico, profesional, como al personal y social del profesor universitario. Imbernón hace

¹⁰ JOSÉ GIMENO Y ÁNGEL PÉREZ. (1990). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.



algunas propuestas para alcanzar el desarrollo de una nueva cultura profesional, como son: el profesorado como investigador de su práctica profesional; el profesorado investigador como profesional crítico y reflexivo; la formación y el desarrollo de la institución en donde el centro educativo es el núcleo del desarrollo profesional; y la formación para los centros como una formación más autónoma y colaborativa.

Otros autores, como José Antonio Sánchez (2004)¹¹, plantean que el desarrollo profesional es importante para la vida del docente en la medida en que el objetivo final es mejorar su calidad como docente, como investigador y como persona que puede gestionar —las tres funciones principales del profesor universitario— y, además, porque pretende dar respuesta tanto a las necesidades individuales, como a las de la propia Institución donde labora.

El desarrollo profesional es, pues, definitivo en la vida docente, porque apunta a la construcción de la identidad profesional (Medina Rivilla, 1998), que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional. Medina Rivilla (1998)¹² coincide con Sánchez (2004) en que éste puede, por tanto, no sólo incidir en el desarrollo personal del docente, sino estar relacionado con el desarrollo de la institución universitaria, de manera que se dé de forma holística, que a su vez es entendida por Imbernón como "la suma total de experiencias de aprendizajes

formales e informales acumulados a lo largo del desarrollo personal y colectivo del profesorado" (Imbernón, 1994:98).

Siendo así, la profesión docente tiene una mirada global y contextual, lo que hace referencia a aspectos tales como la relación del docente con sus roles o sus funciones, su historia de vida y las actitudes y aptitudes necesarias para el desarrollo de su profesión. Por otra parte, el desarrollo profesional tiene que ver con las modalidades y estrategias formativas más adecuadas para la formación permanente del maestro (Imbernón, 1994), a lo que se refiere Sánchez Núñez (2004) cuando plantea que el ámbito de la carrera profesional del docente universitario tiene varias acepciones como: el perfeccionamiento del profesorado, la formación continua, la formación permanente del profesorado y el entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (*in service training*). Sin embargo, la acepción más general es la de desarrollo profesional, la cual es definida por el Ministerio de Educación y Ciencia de España como:

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (MEC, 1992. Citado en: Sánchez Núñez, 2004:35).

De lo expuesto se deduce que cualquier reforma en la estructura del sistema educativo y su mejora cualitativa ha de contar con la colaboración y la participación del profesorado que procure el bien del estudiante, la mejora del sistema educativo y, por supuesto, una mejora y el desarrollo de su profesión. Según A. Hargreaves (1999)¹³, no basta con que los maestros adquieran conocimientos en los contenidos,

pues ellos no son aprendices técnicos, sino aprendices sociales; esto implica un cambio que empieza por cuestionarse y reflexionar constantemente sobre el quehacer diario del docente, haciendo énfasis en el estudio de la vivencia en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución y en la socialización de sus experiencias.

Según Ferreres y otros (1997)¹⁴, el docente debe ser consciente, tanto intelectual como éticamente, de los contextos prácticos y de que su propia profesionalidad mejorará cuando los entornos mejoren, no sólo en el campo didáctico, sino en el profesional, organizativo e institucional. Además, el mismo autor señala que es necesario tener en cuenta los centros educativos porque ellos son los gestores de desarrollo, dado que el desarrollo profesional es inherente a la evolución de la institución. Se trata de articular las prácticas socio-educativas con el tipo de relaciones que existen entre los profesores, para fomentar principios de colaboración, dirección, negociación, autonomía, interdependencia, reflexión y crítica, que a su vez generan el diseño y desarrollo reflexivo-crítico del currículo.

En consonancia con lo expuesto, Duke y Stiggins (1997) proponen que el desarrollo profesional puede darse cuando los profesores, aun aquellos con bajo desempeño, tienden a buscar la excelencia a través de la reflexión de sí mismos, ampliando así el conocimiento de sus responsabilidades de individuos y participantes de una carrera profesional.

El enunciado anterior se vincula con el tema de la formación del profesorado, desarrollado por autores como

¹¹ JOSÉ ANTONIO SÁNCHEZ. (2004). El desarrollo profesional del docente universitario. Disponible en: www.unam.mx/udual/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm

¹² MEDINA ANTONIO. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. En: *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. (pp.697-790). Madrid: RIFAD.

¹³ ANDY HARGREAVES. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

¹⁴ VICENTE FERRERES Y OTROS. (1997). *El desarrollo profesional docente: evaluación de los planes de formación*. Barcelona: Oikos-Tau.

Stenhouse (1993), Imbernón (1994), Iwanicki (1997)¹⁵, Duke y Stiggins (1997) y Ferreres (1997), quienes afirman que el problema se centra en la formación de un profesorado que desarrolle una cultura profesional, la cual potencie al ser humano como un agente de cambio, de manera individual y colectiva.

En este marco de referencia no se pueden estandarizar los aspectos de la enseñanza, ya que éstos se relacionan con situaciones problemáticas contextualizadas, en las que, en primer lugar, el desarrollo personal, el trabajo en equipo, el liderazgo del profesorado en el desarrollo del currículo y los procesos del aula, son aspectos que intervienen en una relación mutua entre la institución educativa y la comunidad, que tienen que ser investigados sobre la práctica, a partir de las necesidades de las instituciones educativas. Y, en segundo lugar, entra en juego la actitud de los profesores al ser facilitadores de aprendizaje, con miras al desarrollo de la cooperación y la participación del estudiantado.

En otras palabras, el sentido del desarrollo profesional es la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, dando mayor importancia a los procesos de investigación a través del enfoque cualitativo, y haciendo un mayor énfasis en el estudio de la vivencia en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución y en la socialización de experiencias del profesorado. Esta orientación busca que el docente sea un investigador en el aula. Autores como Schön (1983; 1987)¹⁶ o Zeichner (1983)¹⁷, citados por Imbernón,

(...) ven al profesor como un profesional práctico-reflexivo porque continuamente debe enfrentarse a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir, intervenir y de emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación (Imbernón, 1994:98).

Según estos enfoques, la formación del profesorado está orientada hacia la capacitación de los docentes en conocimientos, destrezas y actitudes, con el fin de lograr profesionales reflexivos o investigadores, cuyo objetivo final es que se aprenda a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza.

En estudios más recientes a esta orientación práctica reflexiva, y a partir de la investigación en el aula, con aportes del pensamiento crítico habermasiano, aparece un enfoque más crítico-social de emancipación y reconstrucción social. Este enfoque se centra en la enseñanza y en la realidad social, con el fin de avanzar en la independencia de las personas, lo que en el ámbito de la formación del profesorado implica tener en cuenta el entorno, el individuo, el colectivo, la institución, la comunidad, las decisiones y las actitudes del profesorado en un contexto determinado que es el aula. Por consiguiente, el papel del profesorado es más activo en el diseño, el desarrollo, la evaluación y reformulación de estrategias y programas de formación.



¹⁵ EDGARD IWANICKI. (1997). Evaluación del profesorado para la mejora de las escuelas. En: Jason Millman, Linda Darling-Hammond. *Manual para la evaluación del profesorado*. pp. 222-238. Madrid: La Muralla.

¹⁶ DONALD SCHÖN. (1983). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

¹⁷ KENNETH ZEICHNER. (1983). Alternative paradigms of teacher education. En: *Journal of Teacher Education*, 34, 3: 3-9.

Para Stenhouse (1984), las características más sobresalientes de este profesorado serían: "Una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula" (citado en: Imbernón, 1998:43).

La formación de profesores tiene como finalidad hacer una evaluación en el ámbito individual y colectivo, así como desarrollar estrategias de innovación en la enseñanza, una buena planificación curricular y una realización de diagnósticos de necesidades y de evaluación, que conduzcan a la modificación de tareas educativas, de acuerdo con las características del estudiantado y del contexto social.

En síntesis, plantear el desarrollo profesional del educador "implica su participación en la construcción de conocimientos, investigando, examinando la realidad vivida diariamente en el aula y en la universidad, comprendiendo lo que pasa en la educación, en permanente indagación por el conocimiento pedagógico" (Niño, 2001:54). Es decir, es una tarea inaplazable para los maestros la de ser conscientes de la necesidad de trabajar por la cultura de la profesionalidad, unida al trabajo en grupo y colaborativo, al desarrollo profesional, al igual que en el ámbito institucional.

Desde esta perspectiva, el sentido de la evaluación del profesorado debe ser asumir un carácter formativo que se centre, fundamentalmente, en un proceso de mejora continua; ello implica que, a partir de la información obtenida desde distintas fuentes, la evaluación sirva como una herramienta de retroalimentación, no sólo de las debilidades, sino también de las fortalezas del docente, de manera que, a partir de ellas, éste se haga partícipe de un proceso dinámico de evolución continua.

Así, el docente no concibe la evaluación como una amenaza o sim-



plemente como la posibilidad de ver los resultados de sus actividades docentes, sino que reconoce este proceso como una posibilidad de resignificación de sus capacidades para orientar un cambio a través de la reflexión sobre la propia práctica que lo conduzca a un crecimiento profesional continuo. Como lo anota McLaughlin¹⁸:

Los profesores consideran la evaluación y sus intereses profesionales significativos sólo cuando ésta está embebida en un esfuerzo de mayores proporciones para mejorar las prácticas educativas. Las actividades de evaluación adquieren legitimidad y el apoyo de los profesores cuando la misma no se ve como un fin sino como un instrumento utilizado en un esfuerzo de mejora visible y comprensible (1997: 546-547).

3. EVALUACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

Los cambios sociales de hoy han generado transformaciones en las percepciones y en los enfoques de la educación y en la manera como el discurso y la pedagogía asumen sus requerimientos sociales. El desarrollo profesional del profesorado a partir de la evaluación de docentes supone la existencia de un nuevo paradigma en el campo de la educación y, por ende, de la evaluación, paradigma ligado a la noción de maestro como intelectual de la educación y a la noción de comunidad académica articulada por prácticas pedagógicas alternativas y por prácticas de producción de conocimiento. Por ello, la investigación, la innovación y la actualización se consideran como las principales banderas de la formación profesional, en las que el docente se convertiría en un medio para generar desarrollos críticos alrededor de su propia práctica planteada en espacios de reflexión-acción.

¹⁸ MILBREY MCLAUGHLIN Y SCOTT PFEIFER. (1988). *Teacher evaluation, improvement, accountability and effective learning*. New York: Teachers College Press.

Adicionalmente, conviene entender estos espacios como facilitadores de procesos en los que participen los maestros, a través de distintos proyectos como los descritos en el párrafo anterior y que incluyen la experimentación y la escritura; esto con el fin de apropiarse de su trabajo, de documentarse, de pensarse a sí mismos en relación con su oficio, con la sociedad y el conocimiento, es decir, procesos que le permitan al maestro pensar y actuar pedagógicamente. Desde esta concepción, se quiere resaltar el valor que la acción reflexiva y la producción de conocimiento tienen en el campo educativo.

Igualmente, lo planteado reforzaría la idea de que revalorar la temática del desarrollo profesional de los profesores implicaría hacerlo desde la perspectiva pedagógica. La razón para abordar la formación de profesores desde la pedagogía no es otra que reclamar para ésta el derecho que tiene de hacerlo por ser la disciplina que se ha ocupado de la formación del hombre en el contexto de una sociedad y de una cultura. Además, la pedagogía, en cuanto que siempre está en permanente construcción, puede ir logrando su consolidación como cuerpo autónomo de saberes y actividades. Así, pues, se hace necesaria la generación de una evaluación del profesorado desde donde se resignifique el ser docente a través de la participación de los mismos en dicho proceso, generando, a su vez, compromiso de iguales en la toma de decisiones y de su puesta en práctica (Niño, 2002). Esto generaría un cambio de paradigma en la concepción de desarrollo profesional que conllevaría una verdadera toma de conciencia por parte del profesorado sobre sus prácticas; ello las reivindicaría y revalorizaría en contextos en los que los docentes reflexionarían gracias a su participación e implicación en colaboración con otros colegas, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personales y académicamente relevantes, en los que cada uno comprende la

necesidad de aportar lo mejor de sí al grupo para lograr un resultado sinérgico, al que ninguno accedería por sus propios medios.

REFLEXIONES FINALES

La evaluación de docentes pudiera considerarse, en el contexto universitario, como un proceso de toma de conciencia individual y colectiva, entendido como la posibilidad de asumirse como un ser en constante cambio y con incidencia en la transformación de su propia realidad (Freire, 1999)¹⁹; integral, porque hace parte de un currículo desde una perspectiva crítica que permita la revisión constante de los procesos; abierto y flexible, dado que los miembros de la comunidad participan de su construcción, de acuerdo con las necesidades del contexto y su relación con el proyecto curricular.

Se constituye en un proceso formativo en la medida en que permite hacer una mirada crítica de la realidad y mejorar las prácticas a través del entendimiento y la reflexión sobre las mismas, con el fin de transformar los procesos educativos; a su vez, es un proceso dinámico porque es llevado a cabo entre sujetos que interactúan de forma horizontal, es decir, que no es impuesta desde las estructuras de poder, sino que hace parte de un trabajo colegiado. De igual manera, con la evaluación se potencia al ser humano para propiciar espacios significativos de aprendizaje, en donde el docente sea actor de su crecimiento personal, profesional y pedagógico, contribuya a llevar a cabo acciones de mejoramiento, tanto individuales como institucionales, se implemente la autoevaluación para destacar las cualidades e incidir en la reflexión sobre los aspectos por mejorar, creando a la vez alternativas para el desarrollo profesional y personal, apoyado en la coevaluación y la heteroevaluación.

¹⁹ PAULO FREIRE. (1999). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Para poner en práctica lo planteado, se proponen actividades que puedan contribuir a la cualificación y mejoramiento, en términos prácticos, de la evaluación docente entendida como una práctica social y pedagógica, que involucra a los docentes universitarios, tales como evaluaciones colectivas que trasciendan el aula de clase. Esta propuesta consolidaría espacios de discusión que proporcionen participación democrática de los sujetos evaluados y que logren desarrollar la intersubjetividad como un tipo de acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos participantes en procesos formativos o de construcción grupal de conocimiento, en donde cada sujeto es objeto de estudio y reflexión desde su área y sus experiencias pedagógicas. Es decir, se crearían espacios

académicos de diálogo colaborativo, participativo y evaluativo entre pares académicos, directivos, estudiantes y el resto de la comunidad.

De igual manera, se pueden plantear otras estrategias como:

- La reflexión como toma de conciencia individual sobre fortalezas y aspectos por mejorar con una adecuada retroalimentación por parte de las personas interesadas en el proceso evaluativo, que sea llevado a cabo de manera presencial (evaluado y evaluador). Así, la evaluación docente sería justa, explicativa y justificada
- Grupos de discusión que permitan la interacción de docentes y estudiantes y el resto de la co-

munidad educativa en un diálogo de saberes, como inicio de un escenario de reflexión grupal y cooperativa que permita mejorar los canales de comunicación entre los mismos, para cualificar la evaluación y vivirla como un proceso de contrastación y comprensión que contribuya al desarrollo profesional individual, colectivo e institucional

- Consolidación de líneas de investigación en donde los profesores, según sus áreas, diseñen y construyan oportunidades que les permitan mejorar y fortalecer su práctica desde la acción y la reflexión colectivas, lo que los convertiría en investigadores en el contexto práctico.

BIBLIOGRAFÍA

DUKE, DANIEL Y STIGGINS, RICHARD. (1997). Más allá de la competencia mínima. En: Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. (pp. 165-186). Madrid: La Muralla.

ELLIOT, JOHN. (1980). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ESCONTRELA, RAMÓN. (2004). *El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior*. Disponible en: www.revele.com.ve/pdf/docencia/voli-n1/pag11.pdf

FERRERES, VICENTE Y OTROS. (1997). *El desarrollo profesional docente: evaluación de los planes de formación*. Barcelona: Oikos-Tau.

FREIRE, PAULO. (1999). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

GIMENO, JOSÉ. (1983). *El profesor como investigador en el aula; un paradigma de formación de profesores*. Madrid: Akal.

_____. y PÉREZ, ÁNGEL. (1989). *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal.

_____. (1990). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, ANDY. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

IMBERNON, FRANCISCO. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.

_____. (2000). *La formación del profesorado: formar para innovar*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

IWANICKI, EDGARD. (1997). Evaluación del profesorado para la mejora de las escuelas. En: Millman, Jason y Darling-Hammond, Linda. *Manual para la evaluación del profesorado*. (pp. (222-238) Madrid: La Muralla.

MCLAUGHLIN, MILBREY Y PFEIFER, SCOTT. (1988). *Teacher evaluation, improvement, accountability and effective learning*. New York: Teachers College Press.

MEDINA, ANTONIO. (1998). Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario. En: *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. (pp. 697-790). Madrid: Rifad.

NIÑO, LIBIA. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación docente. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, 24: 45-65. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____. (2002). Dimensiones de evaluación de la calidad de la educación. En: *Revista Opciones Pedagógicas*, 25: 27-42. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

SÁNCHEZ, JOSÉ ANTONIO. (2004). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Disponible en: www.unam.mx/udual/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm

SCHÖN, DONALD. (1983). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, LAWRENCE. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

VILLAR, LUIS MIGUEL. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.

ZEICHNER, KENNETH (1983). Alternative paradigms of teacher education. En: *Journal of Teacher Education*, 34, 3. 3-9.