

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

LA EVALUACION DOCENTE
Problemas y perspectivas



Tesis que para optar por el grado
de Maestro en Pedagogía presenta:
ROBERTO CABALLERO PEREZ.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESTUDIOS DE POSGRADO

México, julio de 1985.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

In memoriam

Roberto Moreno y García

INTRODUCCION

Preocupación permanente del hombre -a lo largo de la historia- ha sido la educación y, discusión, siempre candente, del papel de los agentes que en ella intervienen.

En la evolución de la educación sistemática, uno de los principales agentes lo ha sido el maestro; a quien la sociedad contemporánea ha conferido responsabilidad -sin precedentes- para formar a sus miembros.

Hoy, el maestro, aparece como el principal responsable de los resultados educativos y, en el centro de la empresa educativa, le encontramos planeando, dirigiendo y evaluando la preparación de niños, jóvenes y adultos.

Tal importancia es, justamente, la que ha llevado a los especialistas del campo y a quienes dirigen la educación, a estudiar e investigar el conjunto de factores relacionados con la calidad del comportamiento docente.

De este interés, es del que deriva la finalidad y estructura de un ejercicio particular, a saber: el de la evaluación docente, mediante el cual, se trata de juzgar al "buen maestro".

Así, desde principios de siglo, se registran investigaciones y prácticas sobre la evaluación de los docentes en los centros educativos que, con el curso del tiempo, no sólo se han multiplicado sino que, en muchos sentidos, han adquirido niveles de sofisticación inverosímiles.

Sin embargo, tales hechos no parecen significativos en relación con los resultados hasta hoy obtenidos. Por el contrario, desconcierto, desacuerdo y discontinuidad son más bien las notas características en la evaluación de los docentes.

Bajo esta perspectiva, en este trabajo pretendo ofrecer una introducción al ámbito de la evaluación docente y, principalmente, un análisis crítico de los problemas esenciales de corte conceptual, metodológico y técnico que, a él, se asocian.

En el desarrollo del escrito, numerosas son las dudas que se han encontrado; respuestas, sólo parciales, a los grandes problemas detectados. Pero, ante ello, se ha descubierto una preocupación intensa y genuina por evaluar a los docentes a la luz de un esquema de pensamiento objetivo y fundamentado que, en amplio sentido, puede calificarse de científico.

Es pues, este último punto, el que ha constituido uno de los intereses principales de esta investigación.

La presentación del contenido se ha organizado en cinco capítulos. En el primero de ellos intitulado La evaluación docente, se ofrece un análisis de la importancia, significado y complejidad de la docencia en virtud de que ésta, representa el objeto central del área de evaluación abordada en la investigación.

El segundo capítulo Problemas conceptuales de la eva-

luación docente, tiene como propósito examinar las dificultades de índole estrictamente teórico-conceptual que se asocian a tres campos, a saber: la evaluación, la enseñanza y la calidad del comportamiento docente; sobre los cuales se sustenta teórica, metodológica y técnicamente la evaluación de los profesores.

En el tercer capítulo: Paradigmas de la evaluación docente, se hace un análisis crítico de los supuestos, procedimientos y resultados de los principales paradigmas que han regulado tanto la investigación como la evaluación de la calidad docente en las últimas décadas.

Al cuarto capítulo El problema metodológico de la evaluación docente, toca valorar las dificultades metodológicas e instrumentales relacionadas con la evaluación del campo y, finalmente, en el quinto y último capítulo de la investigación Una consideración final sobre la evaluación docente, se expone una reflexión crítica sobre el tema desarrollado.

1. LA EVALUACION DOCENTE.

En la investigación pedagógica contemporánea, la evaluación docente se ha perfilado como uno de los temas de mayor impacto y polémica en las últimas décadas.

No cabe duda alguna que la labor desempeñada por los maestros es compleja pero esencial en el desempeño de los procesos educativos.

En manos de los docentes, hemos depositado -durante siglos- la responsabilidad de formar y preparar a las nuevas generaciones. Así, los docentes desde siempre han participado en las funciones de conservación y transformación de los procesos educativos que, como constantes de un mismo continuo, se han apreciado en el desarrollo histórico de la educación.

De este modo, puede afirmarse que el maestro se ha encontrado desde la antigüedad hasta nuestros días, en el centro de la labor educativa y constituye, en este sentido, una de las variables más significativas del proceso mismo de la educación.

La importancia indiscutible de la labor docente, justifica, entonces, la necesidad de valorar la calidad de su desempeño, así como el interés de investigadores y evaluadores de la educación por analizar las funciones específicas implicadas en esta labor.

Un examen crítico de los estudios y de las investigaciones teóricas y descriptivas en este campo, revela que,

en los últimos años, se han desarrollado y probado múltiples enfoques para analizar la génesis, estructura, condiciones y diferencias del comportamiento docente con el objeto de poder identificar y describir las variables que participan y, de este modo, derivar sobre esa base modelos para interpretar y valorar la calidad del desempeño docente.

Sin embargo, los resultados que se han obtenido, ponen de manifiesto una disonancia general y un gran desconcierto en torno a los criterios para evaluar a los docentes.

A pesar de los esfuerzos por largos años destinados al análisis e investigación de esta área, hoy, no contamos con resultados válidos y consistentes que sirvan de base objetiva y formal a decisiones trascendentales sobre la formación, la promoción, permanencia y actualización de los docentes.

Ahora bien, es necesario reconocer y destacar que en la medida en que han evolucionado las condiciones y el saber pedagógico, la función docente se ha tenido que transformar, convirtiéndose en una cuestión difícil de definir y delimitar, ya que participan y entran en juego -en ella- variables de muy diversa naturaleza: personales, sociales, culturales, económicas y pedagógicas que se articulan en sentidos diversos originando de esta forma, una gran variedad de características docentes.

Esto ha conducido a que teóricos e investigadores que reflexionan sobre esta cuestión, se planteen interrogantes

tales como: ¿qué es el docente?, ¿qué es un "buen" docente?, ¿qué variables intervienen en el comportamiento docente?, ¿cómo se define e identifica la calidad del desempeño docente?

De esta manera, ante tal panorama y con el propósito de dar un tratamiento pertinente al tema, se plantea una cuestión capital referida a la definición de la docencia.

1.1 La docencia.

Cuando se trata de proporcionar una definición sobre el docente, parece haber un acuerdo para denotar a quien ejerce la enseñanza -no de manera casual o accidental- sino como una profesión en la que se aglutinan una serie de capacidades y aptitudes específicas.

No obstante, tal definición, es indicativa sólo de una acción más no de sus características particulares.

Si nos remontamos a la tradición, encontraremos que al docente se le ha estereotipado como un transmisor de la cultura. La imagen que tanto la tradición como la práctica rutinaria han consolidado, es la del maestro como simple propagador de conocimientos. Más sin embargo, antes de adoptar una imagen de tal naturaleza, conviene y resulta imprescindible llevar a cabo un análisis retrospectivo de la docencia, en virtud de que parece innegable que los maestros en el desempeño de sus funciones, se han visto condicionados

a lo largo de la historia por diversos factores, entre los que destacan:

- F1. La concepción de educación que ha prevalecido en cada civilización en un momento determinado de su evolución histórica, y que implica -necesariamente- el sentido de su función social.
- F2. La idea de hombre y sociedad a partir de las que se estructuran y rigen las filosofías de la educación en cada sociedad.
- F3. El desarrollo del conocimiento pedagógico, por cuanto se refiere a métodos, técnicas y procedimientos para organizar y conducir la enseñanza formalmente.
- F4. El desarrollo general del conocimiento científico y técnico.
- F5. El conjunto de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales específicas de cada momento histórico.

Al identificar estos factores, puede precisarse que la función docente no se cristaliza en la escuela como recinto aislado de la sociedad. por el contrario, la función del maestro, se da de manera condicionada. Al respecto Ballanti señala lo siguiente:

"La docencia a lo largo de la historia se ha caracterizado por una dependencia: no sólo social sino también científica

tífica y operativa..." (1)

A través de estos señalamientos, se aprecia la influencia de factores que se clasifican como externos. Sin embargo, para una caracterización completa de la docencia, también deben considerarse los llamados factores internos, propios de la personalidad del maestro y que, sólo recientemente, han despertado el interés de los investigadores.

Por lo tanto, para una caracterización completa de una función tan antigua como la del maestro, deben considerarse el total de factores intervinientes.

Luego, aún corriendo el riesgo de ser parciales, convendría apuntar algunos rasgos esquemáticos de la evolución histórica de la función docente, a propósito de poder cristalizar su rasgo distintivo y unificador.

Si nos remontamos al estudio de las civilizaciones tradicionales como Mesopotamia, Egipto y China, se puede advertir que la función del maestro, era esencialmente la de un transmisor. Esto es, portador y difusor de un saber privilegiado, destinado sólo a algunos miembros de la sociedad.

En esas civilizaciones, la función del maestro se revestía de un misticismo y, estaba destinada a preservar un orden moral y divino. Puede decirse, entonces, que su función quedaba asociada a la organización de la vida social y

(1) BALLANTI. El comportamiento docente, 34.

política de estas civilizaciones, en las que se destacó el surgimiento de una soberanía general, una burocracia gubernamental altamente organizada, así como la división de la sociedad en un sistema de clases completamente definido. (2)

Por ejemplo, en Egipto la profesión del escriba era reconocida socialmente y se le confería una distinción particular pues los escribas, eran necesarios en la compleja organización del estado.

En las civilizaciones griega y romana, la función del maestro, deja de ser la del simple transmisor de un saber excelente. Pasa a exaltarse -la función del maestro- como formador; al establecerse un "ideal de cultura como principio formativo" (3) de la sociedad en su sentido más amplio.

La función del maestro en estas civilizaciones se delimita con mayor precisión al articularse la escuela con grados perfectamente diferenciados y funciones al mismo tiempo especializadas.

En este momento de la historia, no puede descuidarse la aparición en el horizonte educativo griego de los sofistas, cuyo rasgo común, era el estrictamente pedagógico. (4)

Los sofistas profesionalizaron contractualmente su oficio:

"Protágoras fue el primero en ofrecer

(2) BOWEN. Historia de la educación occidental. I El mundo antiguo, 31.

(3) JAEGER. Paideia, los ideales de la cultura griega, 7.

(4) MARROU. Historia de la educación en la antigüedad, 58.

un tipo de enseñanza remunerada, ... no existía ninguna institución semejante, de modo que los sofistas no hallaron la clientela ya hecha, Tu- vieron que crearla, persuadir al pú- blico para que recurriese a sus ser- vicios..." (5)

En Grecia y Roma, el ejercicio de la función docente se precisó. Pero lo que resulta especialmente distintivo, es que la función del maestro se cristalizó en la idea de un programa educativo que se dirigía por completo a la for- mación ideal del hombre que, en su momento, los griegos definieron en su paideia, y posteriormente, los romanos ex- presaron en el programa cultural de su humanitas.

En la Edad Media, se dice que la función docente quedó realmente organizada y definida (6). Adquiere los rasgos que permiten hacerla comparable con la nuestra a partir del sur- gimiento, organización y desarrollo de las universidades.

Tales instituciones, representan la cima de un proceso de especialización lentamente madurado a través del tiempo; en el que se concreta una preparación cultural y habilidad didáctica propia del maestro.

Al presentar este brevísimo esquema -incompleto sin duda- sobre la función docente, se puede advertir claramen- te que a lo largo de la historia esta función ha variado.

(5) MARROU. Op.cit., 59.

(6) DEBESSE. "Una función cuestionada". En: DEBESSE y MIALA- RET. (Eds). La función docente, 14-15.

El maestro ha tenido que ser filósofo, artista, moralista y psicólogo.

Estas circunstancias, no pueden dejarse al margen del estudio y análisis del docente, si es menester, tener una imagen completa y consistente del docente en diversos momentos de la historia.

De las consideraciones antes expuestas, puede afirmarse que la función docente, a lo largo de la historia, no ha permanecido estática. Ha evolucionado de forma tal, que en la actualidad asume una imagen polifacética -cuyas dimensiones resultan difíciles de delimitar y especificar con precisión. Empero, existe un rasgo distintivo que identifica la unidad del ejercicio docente en su trayectoria histórica, este elemento singular al que se hace referencia es el de la formación del hombre, esencia misma del quehacer pedagógico.

En su evolución, el ejercicio de la función docente -como ya se anotó- se ha revestido de imágenes particulares, pero, no queda a discusión que permanentemente, tal ejercicio, ha ido vinculado al desarrollo, información, formación y transformación del hombre en todos los tiempos.

De este modo, la respuesta que puede concluirse a la cuestión planteada con antelación sobre la docencia, es que el docente, ha sido, continua siendo y, probablemente continuará siendo pieza clave en la formación de los hombres. En ciertos momentos de la historia con menos responsabilidades y, en algunos otros, dada la evolución de las condi-

ciones sociales, casi con la responsabilidad absoluta de la educación.

Si proseguimos con esta reflexión, es posible advertir que el maestro contemporáneo continúa cumpliendo con funciones de transmisión del conocimiento y, con funciones de formación y transformación del hombre. Más sin embargo, hoy, la docencia concentra tanto en su ser como deber ser, cambios cualitativos que se imponen al encontrarnos en el centro de una era eminentemente educativa. Esto significa que estamos situados en un momento en el que, la educación, resulta crucial para el desarrollo y modificación de las sociedades.

De esta manera, la función docente, vuelve a adquirir un sentido trascendente a la luz del cual, nos vemos obligados a estudiar e investigar las variables que intervienen en su desempeño.

A partir de esta indicación aparece una segunda interrogante: ¿cuáles son las funciones docentes que definen la profesión, qué variables intervienen en ella?

Pasemos pues, a un examen de esta cuestión.

1.2 Las funciones docentes.

La función docente, desde hace algunas décadas, viene siendo estudiada desde diversos enfoques teóricos que ponen su acento en un aspecto, y luego, en otro diferente.

Antecedentes históricos

Por ejemplo, algunos estudios parten del análisis de los procesos de comunicación para analizar la función docente, el énfasis, lo ponen en este caso en el examen de los comportamientos verbales y no verbales que se "cree" afectan el desarrollo del aprendizaje del estudiante. Otros estudios, toman como fundamento las características de los maestros y, al compararlas, proponen categorías, o bien, modelos para clasificar los estilos de los maestros.

Se podría continuar ejemplificando lo dicho y apreciaríamos al término de describir la totalidad de estudios existentes, que, ninguno por sí solo, capta todas las facetas que se amalgaman en la función docente. Desde luego, esto es consecuencia -en parte- de las concepciones teóricas sobre la enseñanza y sobre el ejercicio docente.

Desde mi punto de vista, ^{es importante} vale destacar la necesidad de emprender estudios científicos por oposición a descripciones impregnadas de amor pedagógico en torno a las funciones docentes que, se supone, son constantes tanto para el maestro del nivel preescolar, así como para el maestro de la escuela superior. No se duda de la existencia de ciertos matices y características particulares del maestro de acuerdo con el nivel de la enseñanza, pero, debe reconocerse un tronco común sobre las funciones docentes, mismo que permita definir el perfil del docente contemporáneo.

En este sentido, puede ponerse de manifiesto que es necesario:

"Un esfuerzo científico por establecer un perfil...partiendo de lo que existe en la realidad, de las necesidades de la sociedad, de las exigencias educativas, tendría el mérito de constituir un punto de partida sólido para los análisis posteriores...carecemos de este punto de partida establecido científicamente y ha sido preciso llenar las lagunas a base de consideraciones personales...¿Qué sabemos objetivamente, de las funciones, de los papeles del educador, salvo lo que cada uno proyecta sobre el educador por él imaginado?". (7)

Estas consideraciones demandan que nos situemos en el plano de la realidad para poder apreciar, definir y explicar con precisión la gama de funciones que distinguen a los docentes en su ejercicio profesional. De aquí, partiríamos para formular un perfil que coadyuvaría sustancialmente a una comprensión cabal de este profesionista.)

Con el intento de aproximarnos a la definición de las funciones docentes, los investigadores de este campo han identificado un conjunto de funciones que a continuación trataremos. Tales funciones, desbordan, con amplitud, el sentido de la imagen tradicional del docente.

1. Función informativa.

Con la función informativa, el maestro persigue presentar aquellos conocimientos que por su relevancia, significatividad y utilidad; se estiman necesarios para que cada in-

(7) MIALARET. "Perfil del educador-enseñante". En: DEBESSE y MIALARET. (Ed.). Op.cit., 119.

dividuo pueda comprender, manejar y dominar su entorno social.

En este sentido, aunque la función informativa ha sido ampliamente cuestionada, es a toda luz imprescindible. Gracias a ella, la escuela compendia el saber necesario para el estudiante y, con esto, economiza sus procesos de aprendizaje al proponérsele -al estudiante- una síntesis informativa óptima del conocimiento generado por la humanidad.

2. Función de animación o estimulación.

La enseñanza puede entenderse como un estímulo razonado a través del cual, se promueve el aprendizaje. En esta forma, por medio de la estimulación se trata de favorecer los diversos procesos que intervienen en el aprendizaje del estudiante. El maestro incita al alumno a realizar una adecuada tarea de aprendizaje.

3. Función de orientación.

Con esta función, el maestro orienta a sus alumnos en relación con métodos y procedimientos para adquirir y procesar conocimientos. Los guía, asimismo, en la elección de caminos acertados para alcanzar los logros educativos que la escuela postula como deseables.

4. Función de organización.

Al través de la función de organización, el maestro da orden, secuencia e integración a los elementos y condiciones que confluyen para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje

en los ambientes escolares.

5. Función de supervisión.

El maestro examina el avance así como la realización de los trabajos y actividades llevadas a cabo por el alumno.

Supervisa, en este sentido, los productos del estudiante con el propósito de determinar su calidad y grado de relación con los objetivos propuestos.

6. Función de investigación.

En el cumplimiento de la función de investigación, el maestro actualiza, incorpora y transforma el conocimiento que es objeto de su enseñanza.

Así, se dice que la investigación, es una función obligada y necesaria que debiera mantenerse como una constante del ejercicio docente.

Se ha considerado que estas funciones de información, animación o estimulación, orientación, organización, supervisión e investigación son próximas, o bien, análogas a las que todo docente desempeña en cada nivel de la enseñanza, sin embargo, su comprobación aún está por realizarse.

Por otra parte, no está por demás apuntar que las funciones contemporáneas del docente, no deben enmarcarse únicamente en las que se han expuesto. Hoy, estamos comprometidos a diseñar, desarrollar y poner a prueba funciones que permitan a los maestros avisorar el futuro educativo y social:

"La actitud del educador no puede estar orientada únicamente hacia su práctica actual: el educador tiene que participar, a partir de su experiencia cotidiana en la obra colectiva de la puesta a punto de una educación del futuro".
(8)

Después de apreciar que requerimos de la explicación objetiva y fundada de un perfil del docente contemporáneo, cabe señalar que no se ha realizado ningún tratamiento sobre las variables que inciden en el ejercicio docente.

¿Acaso contamos con un conocimiento claro y exhaustivo de las variables que intervienen en el ejercicio docente?

Veamos tal cuestión.

1.3 Variables intervinientes en la función docente.

Las concepciones tradicionales -un tanto idealistas- que han prevalecido sobre la enseñanza y los enseñantes, han dejado creer por mucho tiempo que, el maestro, nace con una serie de disposiciones innatas. Sin embargo, aún contando con el peso de esta tradición, se ha alcanzado un estado conceptual diferente gracias al intento de racionalizar y examinar científicamente el ejercicio docente.

Actualmente, se ha extendido el interés por parte de los investigadores de la educación con relación al carácter,

(8) Ibidem., 104.

estabilidad y cantidad de variables que se amalgaman en el ejercicio de la función docente.

Con el objeto de poder presentar un panorama sobre tal cuestión, pueden dividirse las variables en dos grupos fundamentales: en primer lugar, se ubicarían aquellas variables de carácter externo a la realización de la función docente, esto es, variables que condicionan y determinan la docencia. En segundo lugar, estarían las variables de orden interno al ejercicio de la docencia.

Entre las variables de naturaleza externa, encontramos las siguientes:

a. Variables sociales.

Dentro de esta categoría, se ubicarían las normas, creencias, valores y necesidades más amplias del contexto social que, en mayor o menor grado, ejercen una influencia determinante sobre el comportamiento docente.

b. Variables económicas.

En este rubro, cabe situar la posición económica del maestro. Esta variable ha sido analizada a través de diversos estudios en los que se ha llegado a observar que, este factor, sin lugar a duda, ejerce una influencia específica en la actitud del docente hacia su profesión en general y hacia los estudiantes.

Algunos investigadores, han examinado la calidad de la función docente atendiendo al ámbito estrictamente eco-

nómico, considerando que los maestros, implican una inversión significativa dentro del sistema educativo.

c. Variables políticas, culturales e institucionales.

En este renglón, es posible advertir elementos políticos, culturales y, de forma particular, institucionales que se ligan a la actividad del docente.

De manera especial, sobresalen los aspectos asociados a la institución en la que un docente presta sus servicios, así, vale destacar la filosofía de la institución escolar, las políticas de promoción y permanencia de los maestros, así como las condiciones y recursos que la propia institución proporciona al maestro para el desempeño de sus tareas.

Estas variables -externas a la función docente- afectan directa o indirectamente las diversas funciones que el docente desempeña en la sociedad contemporánea.

Aunque hoy es posible reconocerlas y admitirlas, se desconoce la medida y grado real de su influencia, sea indirecta o directa en el ejercicio cotidiano del docente.

Su investigación, en este sentido, se hace necesaria.

Por lo que toca a las variables que se identifican como internas, encontramos los factores propios que caracterizan al maestro y que, con bastante más claridad, afectan las funciones que este desempeña.

Entre las variables internas sobresalen las siguientes:

a. Variables psicológicas.

Dentro de las variables psicológicas, se incluye la personalidad del maestro, sus actitudes: hacia sí mismo, hacia la docencia, hacia los alumnos y hacia la escuela en general. Asimismo, se encuentran los intereses y motivaciones.

Estos factores, que se integran en una dinámica compleja, se proyectan hacia los estudiantes de forma sutil, a través de acciones, respuestas y, sobre todo, actitudes específicas que el docente pone en juego en sus tareas.

Con relación a estas variables el psicólogo David Ausubel indica que:

"...hay un amplio espectro de características personales que debiera ser compatible razonablemente con la eficiencia de la enseñanza". (9)

b. Variables intelectuales.

Con frecuencia el desarrollo intelectual es la variable que se sobreestima en la función docente, en virtud de que se asocia a ella, el manejo y articulación del cuerpo de conocimientos que un maestro pone en juego en su desempeño profesional.

c. Variables culturales.

En términos generales, esta variable queda referida a

(9) AUSUBEL. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, 513.

los hábitos, valores, tradiciones y costumbres específicas que un maestro ha incorporado en su trayectoria personal y que, refleja indirectamente en su quehacer cotidiano.

d. Variables pedagógicas.

Aquí, en este punto, se hace referencia a la formación específica del docente -como capacidad operativa- a través de la cual lleva a cabo su función al disponer de conocimientos, técnicas y procedimientos pedagógicos específicos.

Vale advertir que la variable pedagógica, es sustancial y determina, en principio, a la docencia misma:

"...un individuo es profesor, en la medida que incorpore a su comportamiento docente los principios y normas de actuación derivados del saber pedagógico".
(10)

Al término de identificar las variables calificadas como externas unas, y como internas, otras; puede reconocerse que el comportamiento docente puede entenderse como una variable dependiente, cuya comprensión, obliga a investigar las relaciones de causa-efecto que originan un tipo u otro de comportamiento docente.

No está por demás, hacer hincapié al final de estas consideraciones, en la necesidad imperativa de contar con

(10) DE LA ORDEN. Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores, 349-350.

estudios objetivos de la función docente. Es preciso contar con bases de descripción y análisis que permitan una evaluación científica, en virtud de que el docente:

1. Se encuentra comprometido por completo en la situación pedagógica.
2. Desempeña uno de los principales servicios sociales de toda colectividad. Es responsable de la educación del hombre en las instituciones formales.
3. Constituye, después de los estudiantes, el elemento más importante y crucial de todo sistema educativo. (11)
4. Asume una responsabilidad pedagógica sin precedentes en la historia de la humanidad.

Hoy, no queda otra alternativa que valorar la función docente a propósito de garantizar un desempeño de alta calidad y promover -acertadamente- los programas de formación, capacitación, actualización, promoción y permanencia de los docentes en la sociedad contemporánea.

(11) COOMBS. La crisis mundial de la educación, 52.

2. PROBLEMAS CONCEPTUALES DE LA EVALUACION DOCENTE.

Uno de los requisitos esenciales para poder abordar la problemática de la evaluación docente con precisión y objetividad, reside en lograr definir y explicar el aparato conceptual propio del área.

Este aparato conceptual comprende: la delimitación, definición y explicación del conjunto de términos que referidos a variables y procesos, conceptúan y definen el campo particular de estudio.

En el terreno de la evaluación docente, es fácil advertir que el manejo que se hace de los términos fundamentales, a saber: evaluación, enseñanza y calidad del comportamiento docente, es vago y se encuentra matizado de ambigüedades diversas.

A pesar de que la investigación ha sido abundante en el ámbito de la evaluación docente, no se ha alcanzado un grado aceptable de acuerdo sobre los conceptos que delimitan el campo.

Así, con el propósito de adentrarnos en esta área con bases firmes, es menester examinar los problemas conceptuales asociados a ella.

2.1 La evaluación.

Para nadie en una época de análisis y valoración constantes, resulta novedoso hablar de evaluación; más aún cuan-

do ésta, forma parte ineludible de nuestras actividades cotidianas. Continuamente nos encontramos emitiendo juicios en torno a nuestras acciones y proyectos.

En este mismo sentido, la evaluación se encuentra comprometida en toda empresa educativa. Podría decirse -sin riesgo- que educación y evaluación se han relacionado permanentemente en el curso de la historia. Esto es, de manera constante la educación ha sido juzgada, valorada tanto en lo que atiende a su deber ser así como a su ser concreto.

Ahora bien, con el propósito de comprender cabalmente la significación de la evaluación en el ámbito educativo, es necesario definir qué se entiende por evaluación pedagógica.

En principio, puede decirse que la evaluación implica la acción de estimar, de valorar; en otras palabras, se refiere a la emisión de juicios valorativos.

En este sentido, si la evaluación implica la estructuración de juicios de valor sobre algo o alguien, cuando se habla de evaluación pedagógica se está haciendo referencia específica a la estructuración y desarrollo de juicios de valor relativos a la educación. Visto en esta perspectiva, la evaluación pedagógica comprendería todos los ámbitos, dimensiones y elementos propios de la educación. Cada ámbito, se reconocería como un campo de decisión con características particulares. De este modo la evaluación docente, la evaluación

del aprendizaje, la evaluación de planes y programas de estudio serían campos específicos de la evaluación pedagógica, cuyas características peculiares determinarían la naturaleza, estructura y metodología del proceso evaluativo.

Por otro lado, puede apreciarse que, dentro de los diferentes ámbitos o campos de la educación, se sujetan a evaluación los siguientes factores:

- F1. Objetivos de los procesos educativos.
- F2. Agentes participantes en el proceso educativo.
- F3. Condiciones en las que se verifican los procesos educativos.
- F4. Planes, programas y estrategias de educación.
- F5. Resultados de la labor educativa.
- F6. Cursos de acción elegidos.
- F7. Procesos en desarrollo y ya desarrollados.
- F8. Recursos auxiliares.

En una palabra, se evalúa todo aquello que forma parte e interviene -directa o indirectamente- en la educación.

La evaluación pedagógica, entonces, debe entenderse como una reflexión formal de naturaleza valorativa que se ejerce sobre los agentes y las acciones propios de la educación.

Con el propósito de que a través de esta reflexión formal puedan estructurarse juicios de valor que permitan una estimación objetiva de cualquier entidad educativa, es necesario examinar dos dimensiones propias de la evaluación que, sin duda, nos ayudan a delimitar su perfil.

La primera de estas dimensiones, queda referida a la emisión de juicios de valor mientras que, la segunda, está relacionada con la información. (12)

Esto quiere significar lo siguiente, la cuestión esencial y definitoria de la evaluación descansa en los juicios de valor. Estos constituyen su esencia. Los juicios de valor son, intrínsecamente, factores subjetivos que, al externarse, se fundamentan en información, esto es, en datos relativos al objeto de la evaluación.

Así, se establecen las siguientes relaciones: objeto de evaluación- información y objeto de evaluación-información-juicios de valor de las que se desprenden, en una primera instancia dos grandes problemas. El primero estaría referido al intento de contrarrestar la subjetividad propia de la evaluación para darle un carácter científico. El segundo problema estaría vinculado con el tipo, cantidad y calidad de la información que sirve en un momento de plataforma a los juicios de valor.

Una vez enunciados estos dos problemas, veamos cada uno.

En relación con el primero de ellos, pareciera que la única manera de poder objetivar lo subjetivo y, poder elevarlo a una condición científica, radica en lograr recoger información fáctica válida, confiable y objetiva sobre el objeto de la evaluación, sea éste una entidad educativa cual

(12) Cfr. CARO, (Ed.). Readings in evaluation research, 3.

quiera, de tal forma que se cuente con información probada e incuestionable tal, que soporte sistemáticamente los procesos racionales de valoración y decisión.

Dada esta proposición, no se debe pensar o creer que con la información las dificultades del proceso evaluativo se han resuelto, subyace aún en este planteamiento el segundo de los problemas enunciados que se relaciona con el tipo, cantidad y calidad de la información que debe ser suministrada al proceso de evaluación.

De acuerdo con este aspecto, cabe advertir que existen en todos los ámbitos de la acción humana, variedades ilimitadas de información que presentan, cada cual, un valor diferente de utilidad para el proceso de la evaluación.

Astin y Panos en su obra La evaluación de programas educativos, clasifican la información que suele utilizarse en los programas de evaluación en cuatro categorías:

- a. Información de tipo folklore.
- b. Información anecdótica.
- c. Información descriptiva.
- d. Información de investigación. (13)

Sobre la primera categoría: información de tipo folklore, los autores dicen lo siguiente:

"...se refiere a cualquier suposición ampliamente aceptada pero no probada empíricamente...". (14)

(13) ASTIN y PANOS. La evaluación de programas educativos, 21-25.

(14) ASTIN y PANOS. Op.cit., 21.

Es el tipo de información que abunda en cualquier ámbito de acción, sin embargo, no por ser fértil su producción y su propagación es recomendable en los procesos de evaluación, ya que, tanto suposiciones como simples creencias son -ambas- cuestionables y no son portadoras de evidencias comprobadas.

En cuanto a la información anecdótica los autores hacen la siguiente anotación:

"...es algunas veces la fuente inicial del folklore,...Al utilizar este tipo de información, quien toma las decisiones generaliza de una situación particular a otra que juzga similar...tal generalización se basa en burdos juicios analógicos". (15)

La información anecdótica es aquella que no tiene una aceptación amplia y, como los propios autores lo notan, se basa en juicios analógicos aparentes que, en muchas ocasiones pueden ser o son engañosos, en virtud de que ninguna generalización en este tipo de información se ha probado empíricamente.

El tercer tipo de información llamada descriptiva, es aquella que exclusivamente reseña un estado de cosas. No permite explicar relaciones entre sucesos por lo que su utilidad es limitada.

El último tipo de información denominada de investigación, puede entenderse como información relacional porque

(15) Ibidem., 22.

es aquella que establece vínculos causales sujetos a verificación. La característica que hace superior a este tipo de información sobre las demás, es que ésta:

"...es la única fuente de datos, al alcance de quien toma las decisiones, que está sujeta a la prueba científica de la repetición". (16)

Esta clasificación presentada por Astin y Panos ya sugiere que el valor veritativo de la información es imprescindible. Cuando éste es incuestionable, fundamenta racional y objetivamente tanto el proceso de valoración (emisión de juicios) así como la consecuente toma de decisiones.

Ahora, convendría apuntar aquí que, la evaluación pedagógica no se agota en la recopilación de información, ni en la simple emisión de juicios de valor. La evaluación pedagógica se dirige y orienta a una toma de decisiones.

Volviendo sobre el aspecto de la información, afirmar su valor veritativo no es cuestión fácil en tanto que se asocia con los procedimientos metodológicos apropiados para su recopilación, análisis y puesta a prueba.

De manera que, cuando se ha definido qué información es necesaria y dónde se localiza, debe resolverse el problema relativo a cómo obtenerla formalmente.

Como puede apreciarse, la evaluación pedagógica es delicada y conceptualizarla con un poco más de claridad en la

(16) Ibidem., 22.

actualidad, no ha sido sencillo. -En muchos sectores aún se confunde la evaluación con la medición del rendimiento escolar; al respecto McKenzie y colaboradores anotan:

"...invariablemente la evaluación va asociada a los exámenes, la clasificación y la suspensión de los estudiantes. Ese papel tradicional puede aportar informes que guíen las medidas de selección, pero éstas, después de todo, no son las únicas decisiones con las que tiene que ver la educación". (17)

Efectivamente, el perfil de la evaluación pedagógica es mucho más amplio y extenso; sin embargo, con justicia debe decirse que el haber arribado a la concepción y campo de la evaluación pedagógica se hizo técnicamente posible gracias al movimiento de medición pedagógica, cuyas primeras realizaciones datan del año 1832.

En otros círculos de estudiosos, se establece una equivalencia entre investigación pedagógica y evaluación pedagógica, y si bien todo proceso de evaluación en cualquier campo de decisión educativa implica una fase de investigación (por lo que a la recopilación de información toca), debe dejarse en claro que la finalidad de ambos procesos en cuanto a la información o conocimiento sistematizado, difiere cualitativamente. De esta manera puede decirse que la evaluación pedagógica no es equivalente a los procesos de investigación en la educación.

(17) MCKENZIE, et.al. La enseñanza y el aprendizaje, 37.

* Vid. EBEL. Fundamentos de la medición educacional, 18 y ss.

Cabe pues al término de estas consideraciones afirmar que la evaluación pedagógica es un proceso mediante el cual se reúne y analiza información a través de medios formales y, significa asimismo que va más allá de la emisión de juicios en torno a una entidad educativa, implica un proceso de decisión fundamentado.

De esta manera, un proceso de evaluación pedagógica tendiente a la toma de decisiones por lo menos debería contemplar los siguientes elementos:

- E1. Identificar el objeto de la evaluación, especificando sus características y propiedades.
- E2. Definir la naturaleza de la evaluación. Esto es, identificar el ámbito y nivel de decisión, así como la necesidad del proceso.
- E3. Especificar las variables de medición.
- E4. Diseñar un programa de recopilación de información que defina los medios e instrumentos necesarios para coleccionar los datos.
- E5. Determinar los métodos de sistematización, análisis, prueba y ponderación de la información recogida.

La secuencia de estos elementos, sugiere la cadena de pasos que hay que tomar en cuenta para llevar a cabo el proceso de evaluación, hasta llegar a la toma de decisiones y al correspondiente análisis de efectos producidos por la decisión elegida.

Es de notarse que, a pesar de haber cristalizado una concepción más clara y sólida sobre la evaluación pedagógica, con la cual se persigue rebasar las fronteras mismas de la subjetividad, la arbitrariedad y el capricho en este proceso; persisten aún problemas que merecen plantearse.

Veamos:

- a. El cómo de los procesos evaluativos en los diferentes campos de decisión educativa es impreciso. Por tal razón, el aspecto metodológico requiere de un estudio profundo que, partiendo de las características específicas de los campos de decisión educativa, permita desarrollar opciones metodológicas acertadas.
- b. Conceptualmente, en muchos sectores de la educación, sobre todo en el de los practicantes, la evaluación pedagógica se restringe casi por completo a los procesos de decisión en la enseñanza y el aprendizaje. Se olvida, en este sentido, que todo en la educación puede evaluarse.
- c. Es manifiesta la ausencia de un conocimiento formal de las teorías de la decisión y la información. Ambas, apoyan simultáneamente los procesos de evaluación pedagógica.
- d. La reflexión teórica en este campo es más bien escasa.
- e. Existe una clara necesidad de identificar, definir y explicar los ámbitos de decisión educativa para poder

clasificar, en consecuencia, los tipos de decisiones a ser tomadas y, por otra parte, derivar criterios claros que orienten la obtención y procesamiento de la información en cada campo.

- f. Persisten lineamientos vagos e imprecisos respecto a instrumentos que puedan utilizarse en los procesos de evaluación. Así, se destaca la necesidad del apoyo teórico pero igualmente necesario es el apoyo operativo.
- g. Se presentan problemas de índole ética y política que en ocasiones no se sabe cómo resolver satisfactoriamente y que, difícilmente, pueden omitirse en un ámbito en el que reina la acción humana.

Después de esbozar estos problemas, no cabe duda que hay mucho camino por recorrer en el campo de la evaluación pedagógica a fin de clarificarlo conceptual y metodológicamente.

Aunque se tenga que ir en contra de siglos de creencias, afirmaciones y polémicas candentes, la reflexión y el quehacer científico se deslizan gradual y paulatinamente en la evaluación pedagógica.

Puede afirmarse que los procesos de evaluación científicos en la educación son necesarios a fin de poder:

- Contar con una plataforma objetiva de información que permita ampliar nuestro conocimiento de los procesos educativos para tomar decisiones acertadas sobre cursos de acción prio-

ritarios.

-Derivar políticas y estrategias de educación acertadas.

-Juzgar atinadamente el desarrollo y resultados de planes y programas educativos emprendidos.

-Realizar ajustes y correcciones oportunas en los procesos educativos.

Finalmente, puede señalarse que independientemente de las funciones que pueda asumir la evaluación pedagógica en cualquier contexto de decisión educativa; es esencial que se conceptualice correctamente y que se desarrolle desde una perspectiva científica para que sea útil.

2.2 La enseñanza.

Al analizar el campo de la evaluación docente, se hace necesario definir que ha de entenderse por enseñanza en virtud de que, la docencia, implica por su misma esencia el ejercicio de la enseñanza. De tal suerte, al hablar de evaluación docente, hablamos sobre la evaluación del ejercicio específico de la enseñanza en un campo particular.

Al ocuparnos de la enseñanza, hemos encontrado que no es un campo menos problemático que el de la evaluación pedagógica. Lamentablemente, a pesar de que la enseñanza se ha practicado durante siglos en las instituciones escolares, nuestro conocimiento actual de este proceso es:

"...aún elemental y tentativo". (18)

Pudiera decirse en este sentido, que es escaso y por sí esto no bastase, protegido por siglos de tradición.

Cuando se busca dar una definición de la enseñanza, curiosamente, se observa que es posible definirla en diversos sentidos. No faltan quienes digan simplemente que la enseñanza es un conjunto bien organizado de conocimientos, o quienes afirmen que la enseñanza es el oficio del maestro, o bien, algunos más señalan sencillamente que la enseñanza es la pura transmisión de conocimientos a alguien menos maduro. (19)

En principio podría decirse que el término enseñanza, puede definirse de diversas formas, pero de las enunciadas, ninguna ofrece una definición satisfactoria del proceso. Bajo las concepciones mencionadas, la naturaleza esencial de la enseñanza sigue siendo un misterio.

A propósito de ir descubriendo los límites de tal proceso, cualquier definición que se precie de ser suficientemente clara, debiera indicar que la enseñanza es un proceso intencionado mediante el cual, se persigue promover el aprendizaje escolar bajo condiciones previamente estructuradas y secuenciadas.

A partir de este principio, podemos distinguir con nitidez que el único propósito de la enseñanza es el de pro-

(18) JOYCE y HAROOTUNIAN. The structure of teaching, vii.

(19) Cfr. OTHANEL SMITH y ENNIS. Lenguaje y conceptos en la educación, 97.

ducir, favorecer o apoyar el proceso de aprendizaje en el ámbito escolar.

En consecuencia, si esta es la finalidad de la enseñanza, una definición formal debería ofrecer pautas indicativas acerca de cómo se produce, favorece o apoya el aprendizaje mediante la enseñanza.

En esta lógica, sería un error grave considerar o aducir que el aprendizaje se provoca simple y únicamente por lo que el maestro hace en la clase, como si fuese acaso un hecho instantáneo. La enseñanza no puede interpretarse simplemente como una serie de movimientos realizados por el maestro con sus alumnos, representa más allá de ello, una combinación de actividades variadas y complejas. (20)

A partir de estas observaciones, entonces, puede admitirse que la enseñanza tiene una estructura rica y complicada, como lo señala Patterson:

"...supone una o más acciones, por ejemplo explicaciones, demostraciones, dirección, mantenimiento del orden o manejo práctico de una clase, mantenimiento del archivo, asignación de tareas, planeación de estudios, pruebas y evaluación, y otras actividades afectivas o de higiene mental". (21)

Si todas estas actividades -y quizá otras muchas no enunciadas- son la enseñanza, en una definición de este proceso debiera señalarse que éste, implica una serie o gama

(20) SCHEFFLER. El lenguaje de la educación, 63-68.

(21) PATTERSON. Bases para una teoría de la enseñanza y psicología del aprendizaje, 15.

de actividades diferenciadas que deben categorizarse formalmente para identificar la estructura esencial de este proceso.

Así, es posible reconocer que existen fases o etapas dentro de la enseñanza. Estas fases suponen una jerarquía así como un conjunto de relaciones específicas tendientes todas ellas a producir, favorecer o apoyar el aprendizaje escolar.

Con el intento de delinear el contorno estructural de la enseñanza, se han llegado a identificar tres fases particulares en todo proceso de enseñanza. Tales fases pueden identificarse de la siguiente manera:

- F1. Planificación.
- F2. Interacción y,
- F3. Análisis y revisión.*

Cada una de las fases mencionadas, se distingue por el conjunto de acciones que se realizan en ella.

En la primera fase, de planificación, se llevan a cabo acciones de previsión respecto de las variables que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: objetivos de aprendizaje, contenido o material de enseñanza, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, recursos auxiliares y evaluación.

* Una clasificación similar la presenta Doyle. Este autor conceptualiza las tres fases de la siguiente manera: la primera la denomina estímulo o entrada, la segunda proceso y, la última salida. Vid. DOYLE. Student evaluation of instruction, 7 y ss.

Al través de las acciones específicas de planificación, aunando a éstas las de programación, o sea, aquellas de secuenciación, estimación de tiempos y ritmo de trabajo; el maestro ha tomado decisiones y ha estructurado lógicamente y estratégicamente el conjunto de condiciones ante las cuales se interrelacionarán él y los alumnos con el fin de aumentar las probabilidades de que cierto aprendizaje se desarrolle.

Esta primera fase, esencial e ineludible en la enseñanza, cumple una función preparatoria para la segunda fase de interacción.

En la segunda fase, el maestro y los alumnos interactúan en secuencias sucesivas y realizan un conjunto de operaciones específicas en torno al objeto de conocimiento de la enseñanza.

La fase interactiva se caracteriza, de esta manera, por el manejo de operaciones lógicas y estratégicas como la explicación, la definición, la descripción, la síntesis, el análisis o la evaluación; mediante las cuales se regula y coordina la relación del maestro con los alumnos y la de los alumnos con el maestro y otros alumnos.

Las operaciones mencionadas deben entenderse como condiciones necesarias sin las cuales, la conducción y puesta en marcha de la enseñanza misma no sería factible.

* Con relación a las actividades lógicas y estratégicas de la enseñanza, vid. OTHANEL SMITH y ENNIS. Op.cit., 102 y ss.; JACKSON. "The way teaching is". En: HYMAN. (Ed.). Contemporary thought on teaching, 6 y ss.

Esta segunda fase de interacción, también supone procesos de toma de decisión cuya finalidad es la de ajustar o reordenar las previsiones tomadas en la primera fase.

La tercera y última fase, de análisis y revisión permite revisar los resultados para tomar decisiones sobre los aciertos o errores de la enseñanza a fin de considerarlos en el diseño y ejecución de futuros procesos de enseñanza.

Asimismo, mediante esta fase, se realiza un examen global del conjunto de acciones, decisiones y resultados obtenidos en el curso de todo el proceso.

Basta agregar, por último, que las fases que integran la enseñanza entre sí están relacionadas para dar lugar a un ciclo continuo de acciones. Gráficamente se puede expresar como a continuación se muestra:

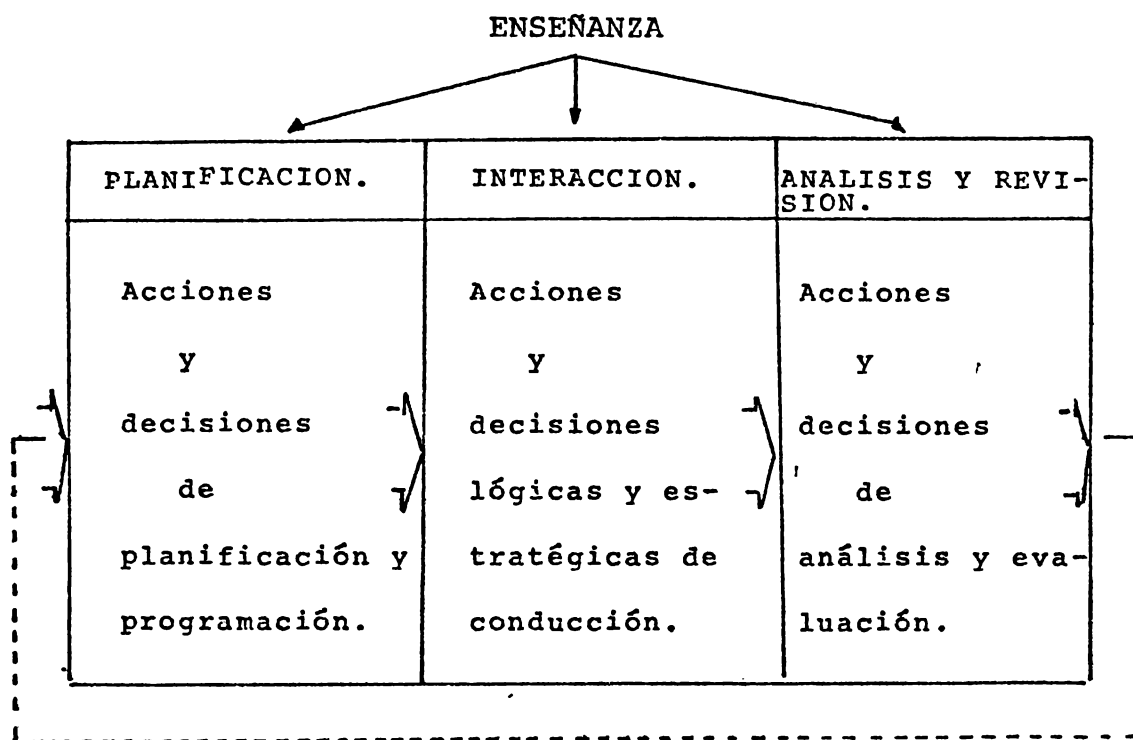


Figura 1.

Vista de esta manera la enseñanza, puede definirse como un sistema que implica un conjunto de acciones y decisiones jerárquicas e interrelacionadas, cuyo propósito esencial es el de disponer las condiciones óptimas para favorecer el aprendizaje y aumentar las probabilidades de que éste se verifique.

Esta definición permite tener una perspectiva genérica de la enseñanza, independientemente de las circunstancias en las que se ubique o desarrolle así como del contenido específico que trate. Sin embargo, aún queda mucho por conocer de la enseñanza puesto que al darse en una gran variedad de ambientes, resulta ser un proceso multivariado en el que inciden numerosas variables de diversa índole:

"En el campo de la enseñanza se entrecruzan factores psicológicos personales, interpersonales, elementos propiamente pedagógicos, contenidos variables contextuales que forman un entramado complejo y que en su globalidad la configuran. Resulta problemático reunir en forma adecuada a todos esos componentes en un esquema...que sea inteligible". (22)

Por otra parte, el estudio de la enseñanza se vuelve aún más complejo y tal vez disperso, en la medida en que es posible examinar una amplia gama de enfoques para tratar la enseñanza. Así, cuando se habla de la "buena enseñanza", debe especificarse buena para qué y buena para quién, ya que

(22) SACRISTAN. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo, 24.

la buena enseñanza por sí misma no existe sino que se da en circunstancias y condiciones específicas.

Llegado este punto puede señalarse que el estudio, la interpretación y la práctica de la enseñanza, tal y como lo señala Clifford, desde principios de este siglo se ha visto eclipsada. El autor indica que se ha visto dominada por el desarrollo de la psicología y sus aplicaciones a la cuestión escolar. (23)

A partir de esta observación, se puede reconocer que desde la psicología se han realizado diversas aportaciones para lograr una práctica de la enseñanza más eficaz, empero, los educadores debemos admitir que el estudio de este proceso no puede agotarse en la psicología y que, es a partir de la pedagogía propiamente, que debe examinarse y analizarse teóricamente.

A la fecha sólo se ha alcanzado un nivel primario de descripción genérica con el que se ha logrado delinear exclusivamente el contorno de la enseñanza.

Los niveles explicativos son verdaderamente limitados e incipientes, acaso esto sea un resultado de la construcción de modelos sobre la enseñanza, en los cuales los educadores enfatizan ciertos aspectos y omiten otros.

También puede considerarse que a partir de los paradigmas que orientan la enseñanza, ésta adquiere connotaciones

(23) CLIFFORD. "A history of the impact of research on teaching". En: TRAVERS. (Ed.). Second handbook of research on teaching, 8-11. Pueden agregarse los comentarios que sobre la cuestión hace PATTERSON. Op.cit., 3 y ss.

* Vid. JOYCE y WEIL. Models of teaching, 5 y ss.

específicas en lo que se refiere a su concepto, que se ve influido por el marco teórico a partir del cual opera el paradigma, asimismo, sufren modificaciones las acciones específicas de la enseñanza para promover el aprendizaje. (24)

Puede concluirse que el nivel explicativo del proceso de la enseñanza aunque ha provocado inquietudes, no ha llegado a plasmarse en ninguna síntesis teórica consistente y comprobada. A pesar de que la teoría de la enseñanza es una necesidad apremiante, aún se carece hoy en día de tal formulación.

Parafraseando a Patterson diremos que la enseñanza requiere para sí misma una teoría. (25) Esto es, necesita una base sistemática de conocimientos mediante la cual se alcance una comprensión más amplia de la propia enseñanza y, luego, una práctica científica de la misma.

En orden de alcanzar tal nivel de científicidad en la explicación y práctica de la enseñanza será indispensable:

1. Dejar de concebir a la enseñanza como un arte. Esto es, como una proyección de cualidades y emociones innatas. Actualmente se necesita rebasar las fronteras de lo artístico para adentrarse en los dominios propios de la ciencia y de la reflexión objetiva y rigurosa que le son propias. Esto posibilitaría el desarrollo de un conocimiento y una comprensión profunda de la estructura y funcio-

(24) NUTHALL y SNOOK. "Contemporary models of teaching", En: TRAVERS. (Ed.). Op.cit., 47-48.

(25) PATTERSON. Op.cit., 4.

ciones de la enseñanza.

2. Dar paso a la reflexión teórica que se ha visto obscurecida y relegada por el marcado pragmatismo del campo, en virtud del cual, lo importante es resolver los problemas por el ejercicio cotidiano de la labor del maestro.
3. Discernir los componentes y relaciones de la enseñanza para hacerlos inteligibles.
4. Promover la investigación científica sobre el proceso.
5. Analizar las posibilidades lógicas del desarrollo de la teoría de la enseñanza.

Es necesario que las diversas acciones de la enseñanza estén debidamente fundamentadas a fin de poder justificar qué se hará, cómo y por qué.

Sobre todo para el estudio de la evaluación de la calidad del comportamiento docente, es imprescindible esta condición de racionalidad y científicidad sobre la enseñanza para poder definir las competencias docentes o, las llamadas habilidades técnicas de la enseñanza; en última instancia, la calidad del comportamiento docente es un componente crítico de todo proceso de enseñanza.

Hasta aquí, he querido poner de manifiesto el problema existente en la conceptualización de la enseñanza; haciendo notar que nos desenvolvemos aún en un nivel de descripción que es esencialmente primario y elemental.

Se requiere de un esfuerzo teórico decisivo en el campo de la enseñanza para alcanzar niveles de explicación científicos.

2.3 La calidad del comportamiento docente.

La calidad del comportamiento docente se convierte en el aspecto crucial del aparato conceptual que hasta aquí se ha tratado de desarrollar.

Gran parte de la problemática y la confusión encontradas en el campo de la evaluación docente, deriva -fundamentalmente- de poder describir lo que la literatura pedagógica maneja como eficiencia o competencia docente.

Hablar de eficacia o competencia con relación al comportamiento docente supone que éste, puede calificarse. O sea, puede recibir diversos juicios valorativos como: eficaz-ineficaz, bueno-malo, competente-incompetente o, hasta exitoso-fracasado.

El problema principal para poder asignar un juicio objetivamente, consiste en definir con precisión en qué reside la eficacia del maestro; esto naturalmente se refiere a la determinación de los criterios que hacen evidente o ponen de manifiesto la calidad docente.

Es precisamente en la determinación de los criterios, que nos enfrentamos a una amplia diversidad de concepciones que van desde consideraciones radicales en las que se sostiene que no existen ni existirán criterios universales pa-

ra definir al buen docente (26), hasta concepciones muy variadas que cifran la eficacia docente en múltiples factores.

.Por ejemplo, algunos investigadores afirman que la calidad docente, entendida como el grado de éxito de un maestro, se determina por la ejecución y desarrollo de sus tareas docentes (27); otros declaran que:

"El mejor educador es aquel que produce en sus alumnos el máximo de cambios deseables en el grado más elevado". (28)

Otros, consideran que el concepto de eficacia docente se capta en las relaciones que se dan entre los comportamientos del docente y los resultados que se producen, en este enfoque por ejemplo Biddle reconoce dos variables específicas:

✓
"...el comportamiento del profesor (variable independiente) considerado según tipos, propiedades generales y no bajo aspectos individuales, y los efectos del profesor (variable dependiente)...". (29)

La conexión entre estas dos variables define para Biddle la eficacia del docente, pero no en una simple relación lineal como pudiera creerse. Para explicarlo, el autor estructura siete variables que componen algunas la variable

(26) Cfr. BANTOCK. En: MARTIN. "Can there be universally applicable criteria of good teaching?". En: HYMAN. (Ed). Op.cit., 232-233.

(27) RABINOWITZ y TRAVERS. "Problems of defining and assessing teacher effectiveness". En: HYMAN. (Ed.). Op.cit., 213 y ss.

(28) REMMERS y GAGE. En: POSTIC. Op.cit., 31.

(29) BIDDLE. En: POSTIC. Op.cit., 34.

independiente, otras, la dependiente y, algunas más, variables que afectan a las primeras dos.

Veamos a continuación la estructura diseñada por Biddle: *

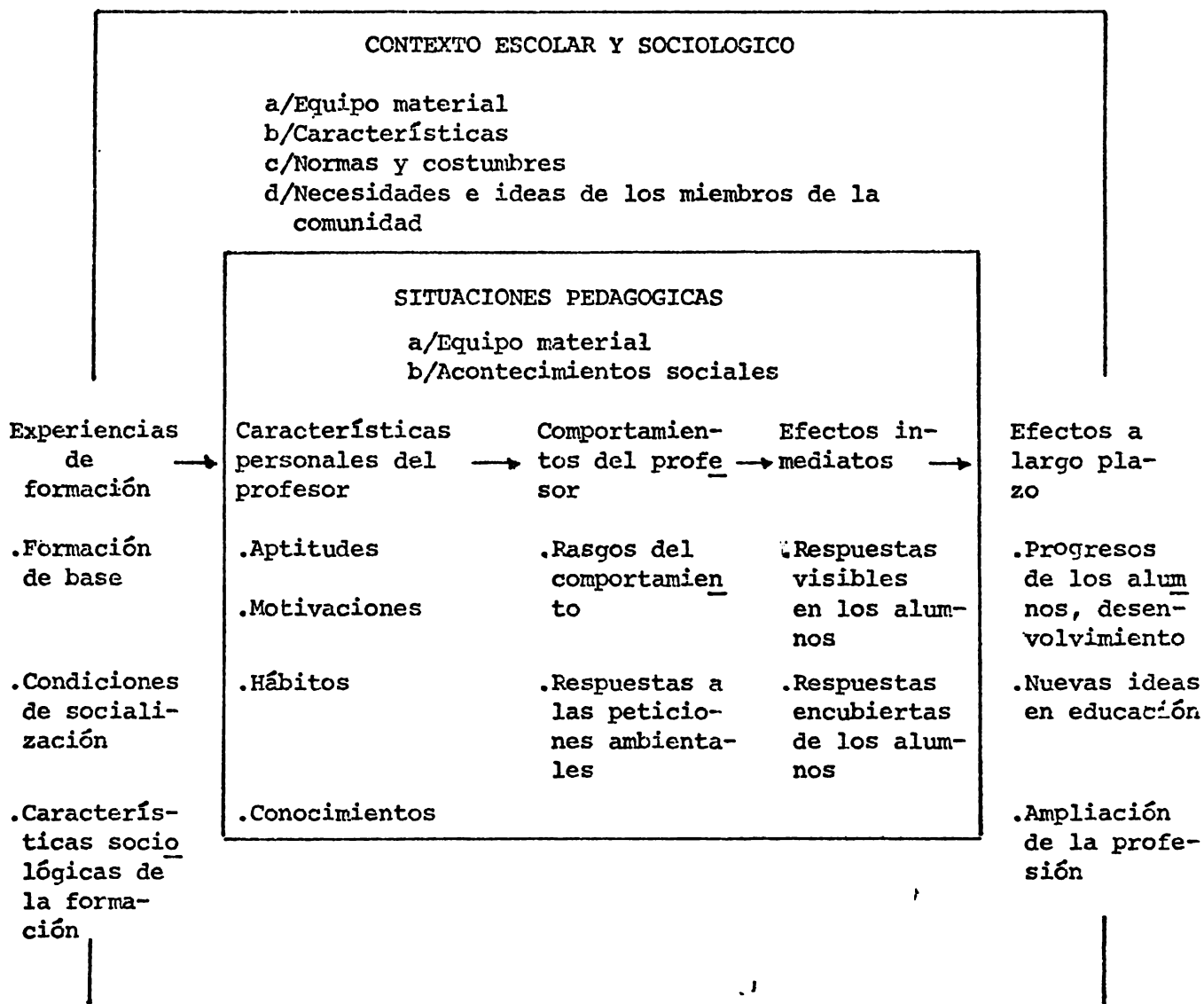


Figura 2.

* Cfr. BIDDLE. En: POSTIC. Op.cit., 35.

La figura 2 muestra, de acuerdo a Biddle, el conjunto de factores que se involucran en el ejercicio docente.

Ahora, para otros autores tenemos que la competencia docente se define como:

"...la aptitud para comportarse de un modo específico dentro de una situación social determinada, con vistas a producir efectos demostrados empíricamente y aprobados por los miembros del ambiente en el cual ejerce sus funciones". (30)

En este mismo tono Gilbert define la eficacia docente de la siguiente manera:

"...lo que caracteriza al éxito pedagógico...es en esencia la adaptabilidad del educador a las cosas particulares planteadas por el medio circundante, la clase y el alumno individual...". (31)

En otra línea, algunos autores cifran la calidad docente en características específicas que deben poseer los maestros como: capacidad de provocar interés, riqueza de contenido en sus exposiciones, adecuada organización de su material, etc. (32)

Como puede apreciarse, las concepciones sobre la calidad docente son muy diversas, sin embargo, podrían agruparse en tres grandes categorías:

C1. Concepciones basadas en las cualidades, características

(30) ROSENCRANTZ y BIDDLE. En: POSTIC. Op.cit., 34.

(31) GILBERT. ¿Quién es bueno para enseñar?, 52.

(32) Cfr. BARR. "La evaluación de la eficiencia del maestro". En: WAGENEN. (Ed). Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro, 82.

o rasgos que se encuentran asociados con la calidad del comportamiento docente. Estas concepciones han dado lugar a relaciones múltiples de características idóneas de los maestros.

C2. Concepciones basadas en los resultados que producen los maestros y que se relacionan con los cambios que se efectúan en los estudiantes como consecuencia de la enseñanza.

C3. Concepciones basadas en el desempeño docente, esto es, en lo que el maestro hace en clase. Estas concepciones han permitido desarrollar una gran cantidad de escalas de calificación y listas de control para observar y medir la ejecución del maestro.

Podemos darnos cuenta que las concepciones, entre sí, no son contradictorias, parten cada cual de un criterio diferente que resalta un aspecto de la docencia, por lo que ninguna por sí sola, ofrece una imagen completa y unificada de las variables que intervienen y comprenden la eficacia docente.

A pesar que desde 1900 la evaluación docente empezó a desarrollarse como una rama del movimiento de medición pedagógica, actualmente no se ha llegado a concluir un concepto claro y criterios aceptables sobre la calidad docente.

En 1960, Mitzel hizo la siguiente declaración en la Encyclopedia of Educational Research:

"Más de medio siglo de esfuerzos vertidos en la investigación no han aportado criterios significativos y mensurables alrededor de los cuales la mayoría de los educadores...puedan agruparse". (33)

Quince años más tarde, Schoefield y Start señalaron

lo siguiente:

"Con más de 75 años de un esfuerzo continuo de investigación, no aparecen respuestas inequívocas a dos interrogantes -¿Qué es la enseñanza efectiva? y ¿Cuáles son las características del comportamiento del maestro efectivo?". (34)

Ciertamente, la investigación teórica así como la de campo relacionada con la evaluación docente -comprendiendo aquí la calidad del maestro- ha sido incesante y por demás abundante. Sin embargo, los investigadores, administradores y hasta los propios maestros se encuentran hoy desconcertados. La complejidad, la desorganización y la confusión reinan en este campo.

No se ha consolidado un conocimiento válido, objetivo y generalizable sobre la eficacia docente que pueda orientar los procesos de evaluación correspondientes.

Con gran pesimismo, algunos autores advierten que la determinación de la calidad docente, a través de las tendencias seguidas es prematura y tal vez predestinada al fracaso. En opinión de otros el campo de la evaluación docente

(33) MITZEL. En: TAYLOR. "Educational goals and teacher effectiveness". En: HYMAN. (Ed). Op.cit., 224.

(34) SCHOEFIELD y START. Product variables as criteria of teacher effectiveness, 130.

aún no está preparado para ser sometido a un ejercicio de reflexión científica.

Las interrogantes relativas a los factores, variables y condiciones que intervienen en lo que se llama eficacia docente aún siguen en pie, y hoy, quizá con mayor insistencia que en otras épocas debido a la relevancia y trascendencia de la escuela en la sociedad contemporánea.

Entre los obstáculos que han dificultado la investigación en esta área, cabe citar el de la propia complejidad de la enseñanza y su escaso conocimiento, ¿cómo poder definir las competencias de la enseñanza cuando de este proceso se tiene un conocimiento insubstancial?

Por otro lado, también se desconocen -en gran medida- las relaciones existentes entre los comportamientos particulares de los docentes. Al respecto la investigación contemporánea sugiere que la calidad es multidimensional y relativa a los ambientes educativos en los que se analiza.

Esto significa que el maestro efectivo es tan solo una abstracción, su identificación depende, por lo tanto, de las siguientes condiciones:

- C1. Una definición objetiva de éxito.
- C2. Criterios para asignar juicios de valor.

Parece ante todo, que el problema de la evaluación docente es primordialmente de orden conceptual.

Las diferentes concepciones desarrolladas durante décadas matizan cada una algún aspecto, variable o caracterís-

tica de la docencia; no existe a la fecha, ningún concepto generalmente aceptado de todo lo que tiene lugar en esta función y que, debiera ser considerado en el juego de sus relaciones para calificar al docente como eficaz o ineficaz.

En cuanto al concepto de éxito, es a su vez problemático, ya que como juicio de valor asignado es posible cuestionar: quién lo asigna, cómo y para qué.

Rabinowitz y Travers advierten:

"El maestro efectivo no existe en forma pura y serena, disponible al escrutinio científico, es una ficción en la mente de los hombres. Ningún maestro es más efectivo que otro excepto cuando alguien lo decide y designa". (35)

Puede decirse, entonces, que primeramente hay que resolver el problema teórico de la calidad del comportamiento docente, buscar los paradigmas necesarios con los cuales se pueda estructurar un concepto claro e inequívoco de calidad docente; posteriormente, deberán resolverse los problemas metodológicos que precisan cómo observar y medir la calidad del comportamiento docente.

El conjunto de reflexiones críticas sobre la calidad docente, ponen en tela de juicio la posibilidad de evaluar científicamente la labor del maestro.

Este cuestionamiento se impone y se levanta como un de-

(35) RABINOWITZ y TRAVERS. Op.cit., 214.

safío importante al saber pedagógico que obliga, en consecuencia a delimitar, identificar, describir, definir y explicar rigurosa y metódicamente el conjunto de factores que intervienen en el comportamiento docente; para desarrollar con posterioridad un concepto fundamentado y preciso de calidad o eficacia docente, que guíe los procesos de evaluación y toma de decisiones.

La anarquía conceptual ha derivado en una serie de enfoques desarrollados y experimentados para evaluar la eficacia docente. Sorprendentemente, ninguno de ellos sobresale por ofrecer resultados más válidos que otros, así pues, el problema aún tiene vigencia.

Para concluir sólo queda señalar que el propósito de este segundo capítulo ha sido el de introducirnos a los problemas conceptuales del campo de la evaluación docente, antes de analizar los diferentes paradigmas de evaluación.

La presentación y delimitación de los problemas asociados a los términos: evaluación, enseñanza y calidad del comportamiento docente, era tanto necesaria como ineludible ya que, en todos y cada uno de los paradigmas que se analizarán, tales problemas se proyectan.

Así, por una razón metódica se incorporó este análisis previo a la exposición de los paradigmas sobre la evaluación docente.

3. PARADIGMAS DE LA EVALUACION DOCENTE.

En virtud de que la docencia asume facetas multidimensionales en el ejercicio de su función, la evaluación de su calidad refleja -claramente- la ausencia de una concepción que comprenda, a satisfacción, el conjunto total de habilidades así como la gama completa de conocimientos técnico-pedagógicos y científicos que un docente debe dominar.

Debido a tales razones, la evaluación de la calidad del desempeño docente ha tomado diversas direcciones que obedecen, en principio, a las siguientes consideraciones:

- C1. Una concepción incompleta de la función docente. En ocasiones, se pone el acento en las características del comportamiento del profesor, otras veces en los resultados que éste produce en los estudiantes y, algunas más, en las tareas que el docente desempeña dentro del aula.
- C2. Una concepción de evaluación que difiere en sus objetivos. Es decir, en el para qué de este proceso así como en las fuentes que han de suministrar información sobre la función docente. En algunos casos se recurre a los propios docentes, en otros a los estudiantes o a los administradores, los colegas, los expertos en evaluación, o bien, a una combinación de éstos.
- C3. Una metodología que se diseña para hacer el acopio de la información. En este sentido, se advierte una plura-

lidad de instrumentos y técnicas para observar la función docente.

Como consecuencia de estas consideraciones, tenemos que existen diversos paradigmas mediante los cuales se ha orientado en las últimas décadas el desarrollo teórico, conceptual y metodológico de la evaluación de la calidad del desempeño docente; así como las prácticas de evaluación correspondientes que, por otro lado, han producido numerosos resultados que son lamentablemente desconcertantes.

Cada uno de los paradigmas desarrollados para evaluar la calidad del desempeño docente, parte de un supuesto que implica una proyección específica de la calidad docente.

El supuesto precisa, entonces, las decisiones en torno a las variables que deben explorarse, así como el tipo de relaciones entre éstas. A su vez, delimita las fuentes de consulta para la evaluación y la metodología apropiada para el caso.

Entre los paradigmas sobresalientes que se han abocado a la búsqueda y explicación de los criterios de la calidad docente, se encuentran los siguientes:

- P1. Determinación de la calidad docente a través del aprovechamiento escolar.
- P2. Determinación de la calidad docente por la clasificación de sus comportamientos y habilidades.
- P3. Determinación de la calidad docente mediante la valora-

ción estudiantil.

P4. Determinación de la calidad docente a través de sistemas de autoapreciación.

P5. Determinación de la calidad docente mediante el análisis de las interacciones didácticas.

A continuación, se presentará cada uno de estos paradigmas. En su exposición, podrá notarse el tipo de criterio en el que se funda cada uno y, respecto del cual, se da paso a la valoración docente.

Asimismo, se podrán advertir las dificultades implícitas en cada enfoque por el efecto de parcializar la visión del fenómeno estudiado.

El único elemento común que da dirección a estos paradigmas es, el intento de valorar con certeza la calidad de los maestros.

Pasemos a su análisis.

3.1 Determinación de la calidad docente a través del aprovechamiento escolar.

Dentro de las instituciones educativas, la evaluación de la calidad docente a través de los logros alcanzados por los estudiantes, ha gozado de una amplia popularidad.

De esta suerte, puede considerarse a este paradigma como el de mayor tradición dentro del campo. En otras palabras, Ha constituido el modelo típico de evaluación para juzgar la

calidad de los maestros.

En esta visión, se propone como criterio esencial de la valoración el cambio operado en el comportamiento del alumno, esto es, la medida directa de su aprovechamiento escolar.

Bajo esta consideración, el supuesto que dirige las prácticas de evaluación docente en este caso es el siguiente:

El aprovechamiento escolar, es efecto directo de la buena enseñanza, por lo tanto: la calidad docente puede ser medida y valorada por los resultados directos del aprovechamiento escolar.

De este supuesto se desprende una relación estrecha y directa entre la enseñanza y el aprendizaje. Se propone una relación causal de tipo lineal y unidireccional entre desempeño docente y rendimiento estudiantil.*

desempeño docente \longrightarrow rendimiento estudiantil
(causa) (efecto)

en tal relación, se delega la responsabilidad del aprendizaje de manera exclusiva al ejercicio docente y, en consecuencia, se precisa aislar aquellos aspectos del comportamiento do-

* Otra forma en la que se expresa el supuesto es la siguiente: $RE = f(CD)$. En donde RE significa rendimiento escolar y CD comportamiento docente.

cente que ejercen una influencia en el aprendizaje.

Este modelo, por la naturaleza de su proposición, ha acumulado juicios tanto a favor como en contra; de los cuales, veremos algunos de los más relevantes.

Entre los juicios vertidos en favor de este paradigma se han resaltado los siguientes:

- ** En la medición del rendimiento de los estudiantes, no interviene la opinión ni el juicio de ninguna persona ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, se dice que la información arrojada por la medición del rendimiento constituye un criterio objetivo y suficiente para juzgar -a partir de ella- el éxito o fracaso del docente.
- ** Al considerarse el rendimiento de los estudiantes una función directa del desempeño docente, algunos investigadores argumentan que éste, representa el punto de partida para dar forma, orientación y contenido a la evaluación docente.
- ** La evaluación de la calidad docente mediante el aprovechamiento escolar, representa una forma rápida y económica de poder "describir" la calidad de la tarea docente.
- ** Al orientarse los procesos de enseñanza-aprendizaje con metas específicas, su cumplimiento o no por parte de los estudiantes, daría cuenta de la calidad docente.

Ahora, entre los juicios que han cuestionado este mode-

lo sobresalen los que se presentan:

** Existen numerosas dificultades asociadas al establecimiento de controles adecuados para determinar qué aspectos del comportamiento docente, tienen una influencia directa e inequívoca sobre los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

** Una gran cantidad de investigaciones han probado que, en el rendimiento de los estudiantes, influye una amplia gama de factores entre los que se pueden encontrar: el ambiente familiar, las condiciones económicas, sociales y culturales del alumno, el cociente intelectual, la experiencia escolar antecedente, los intereses, etc. ^{*} Todos esos factores afectan en mayor o menor grado el aprovechamiento escolar. Ante esto, subyace siempre la interrogante acerca de las verdaderas causas que determinan el aprovechamiento escolar. En este caso, podría considerarse que la actuación docente, es sólo una entre un complejo de causas que afectan el aprendizaje de los estudiantes.

** La validez y confiabilidad de los instrumentos diseñados para medir el aprovechamiento escolar se ha cuestionado y objetado. Se argumenta en este mismo sentido que existe

* Para un examen detallado de este problema, vid. WALBERG. (Ed.). Educational environments and effects, 165-310.; BROPHY. Teacher behavior and its effects, 733 y ss.

una carencia de medidas satisfactorias del aprovechamiento escolar. (36)

** Se aduce también que, en un salón de clases, existe un sólo maestro y un grupo de alumnos; situación que genera efectos diferenciados en el aprovechamiento estudiantil. Dicho en otras palabras, la influencia del maestro no es la misma sobre el conjunto total de alumnos.

** Las calificaciones de los estudiantes están sujetas a muchas influencias diversas. (37)

Al exponer estos juicios a favor unos, y en contra, otros, se puede concluir que la proposición teórica en la que se apoya este paradigma, aporta elementos que permiten comprender la problemática de la evaluación docente a partir de la relación entre enseñanza y aprendizaje, no hay duda de ello. Sin embargo, la relación establecida -aunque lógica- resulta peligrosa por su simplicidad en el sentido que desvirtúa el fenómeno mismo.

No puede dejarse de lado el hecho incuestionable de que el proceso de enseñanza-aprendizaje, incorpora una gran cantidad de variables que hacen -del proceso mismo- un fenómeno tan amplio como complejo y diversificado, en el que las relaciones son difíciles de delimitar con precisión.

(36) Cfr. GLASS. "Teacher effectiveness". En: WALBERG. (Ed.). Evaluating educational performance, 11 y ss.; BARR. Op. cit., 89.

(37) Cfr. CASHIN. Sources of information upon which to base evaluation of college teaching, 19-20.

Por otra parte, se ha planteado que las relaciones de causa-efecto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje no son simples ni sólo lineales; puede postularse una causalidad múltiple y multidireccional cuyo análisis teórico y empírico ha asumido diversas orientaciones.

En suma, parece que un problema fundamental en este caso es el del número, naturaleza y relación de las variables que intervienen en los procesos de enseñar y aprender.

De esta manera, investigadores como Glass, hacen observaciones como la siguiente:

"Evaluar a los maestros, por la medición del aprovechamiento escolar... es en un sentido evidente: inválido y falso". (38)

Debido a una concepción esquemática y parcial del fenómeno, las evidencias obtenidas tras largos años de poner en práctica este paradigma, no son fiables y, por ende, no pueden generalizarse. Estudios realizados al respecto, han demostrado que la correlación entre tarea docente y medida del aprendizaje del alumno es débil.*

Sólo parecen quedar en pie interrogantes que surgen a la luz de los resultados y que, invitan a una reflexión teórica más completa y consistente que concuerde con la dimensión real del fenómeno en cuestión.

Finalmente, baste preguntar ¿acaso una ausencia de

(38) GLASS. Op.cit., 11.

* Vid. MITZEL y GROSS. En: POSTIC. Op.cit., 31-32.

aprovechamiento escolar, puede ser imputable de manera exclusiva a la actuación del maestro?

Las respuestas dadas se inclinan a considerar que, en muchos casos, los estudiantes pueden fallar a causa de deficiencias en su propio comportamiento y no a causa del docente.

3.2 Determinación de la calidad docente por la clasificación de sus comportamientos y habilidades.

Una gran cantidad de investigaciones, estudios y evaluaciones sobre la calidad del desempeño docente, se han apoyado teóricamente en el supuesto de que, el "buen docente", posee un conjunto de comportamientos y habilidades que son, precisamente, los que le permiten desempeñar una labor exitosa.

Encontramos, de esta manera, que el supuesto subyacente en este paradigma postula lo siguiente:

La calidad del desempeño docente, es una función de comportamientos y habilidades específicos.

A partir de esta consideración, se han desarrollado numerosos estudios de carácter descriptivo en los que se ha perseguido como propósito: observar, identificar, categorizar y comparar la serie de comportamientos y habilidades concretos que los docentes ponen en juego en el ejercicio de

su función.

Este trabajo puede ser tomado como un ejercicio tipológico, a través del cual, se ha intentado estructurar un perfil excelente de la docencia.

Un ejemplo claro de estos trabajos de clasificación, es la investigación desarrollada por D. Ryans, a partir de estudios empíricos y teóricos sobre el comportamiento docente.

Este autor presenta una lista de comportamientos específicos que divide en eficaces e ineficaces. Tal clasificación es la que se incluye(39):

CARACTERISTICAS DE LOS PROFESORES SEGUN RYANS	
<u>Comportamiento eficaz</u>	<u>Comportamiento ineficaz</u>
1. Vivo, entusiasta.	1. Apático, triste, parece aburrirse.
2. Se interesa por los alumnos y las actividades de la clase.	2. Parece no tener interés alguno en los alumnos y en las actividades de la clase.
3. Alegre, optimista.	3. Deprimido, pesimista, parece desgraciado.
4. Posee dominio de sí, no se perturba fácilmente.	4. Se exalta, se perturba fácilmente.
5. Le gusta divertirse, tiene sentido del humor.	5. Es demasiado serio, excesivamente ocupado para dejar un lugar al humor.
6. Reconoce y admite sus faltas.	6. No es consciente de sus errores, o no es capaz de admitirlos.
7. Es honesto, imparcial y objetivo en lo que se refiere al trato de los alumnos.	7. Es injusto o parcial en relación a los alumnos.

(39) RYANS. En: POSTIC. Op.cit., 60-61.

- | | |
|--|---|
| <p>8. Es paciente</p> <p>9. Muestra comprensión y simpatía en su trabajo con los alumnos.</p> <p>10. Amigable y cortés en sus relaciones con los alumnos.</p> <p>11. Ayuda a los alumnos, tanto en problemas personales como en los escolares.</p> <p>12. Impulsa al esfuerzo y recompensa el trabajo bien hecho.</p> <p>13. Reconoce los esfuerzos de los alumnos.</p> <p>14. Prevé las reacciones de otros en los contextos sociales.</p> <p>15. Estimula a los alumnos a que actúen lo mejor posible.</p> <p>16. Trabajo de la clase bien organizado y metódico.</p> <p>17. Método flexible dentro de un plan.</p> <p>18. Se adelanta a las necesidades de cada uno.</p> <p>19. Estimula a los alumnos con ayuda de materiales y de técnicas interesantes y originales.</p> <p>20. Demuestra y explica claramente de manera práctica.</p> <p>21. Da directivas claras y concienzudamente.</p> <p>22. Estimula a los alumnos a resolver sus problemas personales y apreciar sus realizaciones.</p> <p>23. Asegura la disciplina, calmada, digna y positivamente.</p> | <p>8. Es impaciente.</p> <p>9. Seco con los alumnos, utiliza el sarcasmo, muestra una falta de simpatía a su respecto.</p> <p>10. Distante en las relaciones con sus alumnos.</p> <p>11. Parece no ser conciente de los problemas y de las necesidades de los alumnos.</p> <p>12. No alaba a los alumnos, desaprueba, actúa con rigor exagerado.</p> <p>13. Duda de los motivos de los alumnos.</p> <p>14. No prevé las reacciones de otros en los contextos sociales.</p> <p>15. No realiza esfuerzo alguno para estimular a los alumnos para que trabajen mejor.</p> <p>16. Trabajo sin plan, faltándole organización.</p> <p>17. Método rígido, se muestra incapaz de desviar el plan.</p> <p>18. No es capaz de tomar medidas según las diferencias y necesidades de cada uno.</p> <p>19. Utiliza materiales y técnicas de enseñanza sin interés.</p> <p>20. Las demostraciones y explicaciones no son claras y las expone de forma mediocre.</p> <p>21. Las directrices son incompletas y vagas.</p> <p>22. No es capaz de dar a los alumnos oportunidad de resolver sus problemas ni de apreciar su trabajo.</p> <p>23. No cesa de reprender, ridiculizar, recurre a formas de sanciones crueles o desprovistas de sentido.</p> |
|--|---|

24. Ayuda con voluntariedad.	24. Su ayuda es un fracaso o da informaciones contradictorias.
25. Prevé y ensaya resolver las posibles dificultades.	25. Es incapaz de prever y de resolver las posibles dificultades.

El mismo Ryans, en su estudio: Characteristics of teachers, incorpora parte de las pautas de comportamiento aludidas pero aquí, las clasifica en cinco pares de conductas antagónicas: a) democrática-autocrática, b) inaccesible-accesible, c) limitada-comprensiva, d) severa-bondadosa y, por último e) pesimista-optimista.

De esta manera, los comportamientos que agrupa en cada par son los siguientes (40):

REGISTRO DE OBSERVACIONES EN EL AULA	
CONDUCTA DOCENTE	
<u>Autocrática</u>	<u>Democrática</u>
1. Indica a los alumnos cada paso a seguir.	1. Orienta a los alumnos sin imponerse.
2. Intolerante con respecto a las ideas de los alumnos.	2. Intercambia ideas con los alumnos.
3. Da instrucciones en forma autoritaria; sus órdenes deben cumplirse de inmediato.	3. Alienta (solicita) la opinión del alumno.
4. Interrumpe a los alumnos aunque discutan un tema de interés.	4. Alienta a los alumnos a adoptar sus propias decisiones.
5. Siempre dirige, en vez de participar.	5. Participa en las actividades de los alumnos sin imponerse.

(40) RYANS. En: GORDON. Cómo estudiar al niño en la escuela, 127-128.

Inaccesible

1. Tieso y formal en su relación con los alumnos.
2. Se mantiene aislado, ajeno a la actividad de la clase.
3. Condescendiente para con los alumnos.
4. Sólo se preocupa por los temas y tareas de rutina; los alumnos son ignorados como personas.
5. Se refiere al alumno como "este niño" o "aquel niño".

Limitada

1. Sólo reconoce los logros intelectuales de los alumnos; se desinteresa por los problemas personales.
2. Se muestra totalmente incomprendivo ante el fracaso de un alumno.
3. Sólo llama la atención hacia un trabajo excelente o muy deficiente.
4. Se muestra impaciente con los alumnos.

Severa

1. Actitud exageradamente crítica; siempre pronto a buscar errores.
2. Malhumorado, brusco.
3. Menosprecia el esfuerzo de los alumnos, se muestra sarcástico.
4. Siempre está retando a la clase.
5. Pierde el control.
6. Recurre a amenazas.

Accesible

1. Accesible a todos los alumnos.
2. Participa en las actividades de la clase.
3. Responde a preguntas y/o pedidos razonables.
4. Habla a los alumnos como si fueran sus iguales.
5. Reconoce las diferencias individuales.

Comprensiva

1. Demuestra comprensión de los problemas emocionales y necesidades personales de sus alumnos.
2. Se muestra tolerante ante los errores cometidos por los alumnos.
3. Demuestra una paciencia fuera de lo común con los alumnos.
4. Demuestra interés, aparentemente sincero, por los puntos de vista de los alumnos.

Bondadosa

1. Se esmera por mostrarse agradable y/o ayudar a los alumnos; actitud amistosa.
2. Alaba al alumno cuando éste lo merece.
3. Siempre busca algo bueno que destacar en sus alumnos.
4. Parece preocuparse sinceramente por los problemas de los alumnos.
5. Da muestras de afecto, sin ser demasiado demostrativo.
6. Logra mantener cierta dis-

tancia sin mostrarse brusco.

7. Permite que los alumnos rían de los errores de otros.

Pesimista

1. Deprimido, triste.
2. Escéptico.
3. Llama la atención al "mal" potencial.
4. Manifiesta desesperanza con respecto a la "educación actual"; el sistema escolar, sus colegas.
5. Advierte los errores pero ignora los aciertos.
6. Frunce el ceño de continuo; expresión facial poco agradable.

Optimista

1. Alegre, de buen humor.
2. Cordial.
3. Ocasionalmente bromea con los alumnos.
4. Subraya el "bien" potencial.
5. Mira el lado bueno de las cosas, lo señala.
6. Puntualiza los aciertos, subraya los elementos positivos.

Otro ejemplo de estas investigaciones, es la realizada por A.S. Barr con maestros de ciencias sociales. El autor, elabora una lista que reúne el conjunto de características asociadas a los buenos y malos maestros.

Su clasificación es la que a continuación se muestra:

CARACTERISTICAS MAS FRECUENTES ASOCIADAS

A LOS BUENOS MAESTROS

1. Capacidad de provocar interés.
2. Riqueza de contenido de sus comentarios y juicios.
3. Atención prestada a los alumnos que están dando la lección.
4. Organización efectiva del tema en estudio.
5. Buena distribución de las tareas.
6. Empleo de materiales ilustrativos.
7. Atención a las diferencias individuales.
8. Métodos efectivos de evaluación del trabajo de los alumnos.
9. Libre de las dificultades inherentes a la disciplina.
10. Conocimiento de la materia.

11. Conocimiento de los objetivos de la educación.
12. Empleo del diálogo en la enseñanza.
13. Frecuente aplicación de la experiencia de los alumnos.
14. Actitud comprensiva evidenciada en los gestos, comentarios y sonrisas.
15. Habilidad para hacer preguntas.
16. Directivas definidas para el estudio.
17. Habilidad en la medición de resultados.
18. Afán por la experimentación.

ALGUNOS DE LOS PUNTOS FLOJOS HALLADOS EN
LA ENSEÑANZA REALIZADA POR LOS MALOS
MAESTROS

1. Atención inadecuada de las diferencias individuales.
2. Inadecuada socialización.
3. Enseñanza formal, limitada a los libros de texto.
4. Incapacidad para estimular el interés del alumno.
5. Falta de autoridad.
6. Insuficiente preparación de la clase diaria.
7. Falta de interés en su trabajo.
8. Insuficiente conocimiento de la materia.(41)

Estos ejemplos muestran una gama amplia de características en las que se combinan comportamientos y habilidades de los docentes.

No cabe duda que su conocimiento y clasificación es necesaria, en virtud de que permitiría advertir cuándo un maestro maneja comportamientos y habilidades acertados y cuándo no los maneja. Por otro lado, esto ayudaría a diseñar programas de formación docente cuyo propósito fuese el desarrollo de comportamientos y habilidades específicos que garantizaran un mínimo desempeño adecuado por parte de los docentes.

Sin embargo, a pesar de que una gran cantidad de estu-

(41) BARR. Op.cit., 81-83.

dios se han emprendido a la luz de este paradigma puede notarse que no hay, a la fecha, un acuerdo respecto de un mínimo de comportamientos y habilidades que un maestro deba dominar, independientemente del nivel escolar, así como del campo de conocimiento particular de su enseñanza. Más bien, nos encontramos frente a una colección de comportamientos y habilidades diversos, que se han registrado mediante el auxilio de varios instrumentos como: escalas de valoración, sistemas de categorías, y que, parece extenderse al infinito.

Los resultados son tan variados que una síntesis de los hallazgos obtenidos parece no ser posible por el momento.

¿A qué obedece tanta diversidad y discrepancia en los resultados encontrados?, ¿Por qué no se ha logrado integrar una clasificación común y generalizable de comportamientos y habilidades docente?

Estas interrogantes obligan a realizar un examen sobre este enfoque. Veamos.

En primer lugar, es necesario considerar que los estudios llevados a cabo, han partido y se han realizado de observaciones in situ, esto es, en escenarios naturales.

* Una descripción de diversos instrumentos utilizados a la luz de este enfoque puede encontrarse en: COKER. An effectiveness directed approach to teacher evaluation and certification, 7 y ss. Un análisis del tipo de instrumentos lo presentan: ROSENSHINE y FURST. "The use of direct observation to study teaching". En: TRAVERS. (Ed.). Second handbook of research on teaching, 31 y ss.

Típicamente en este tipo de observación se registra aquello que se ve y escucha, en otros términos, valga decir que únicamente se observa lo manifiesto. En este caso, se observa lo que tiene lugar en la fase interactiva de la enseñanza,* el momento en que el profesor está frente a los alumnos. Se omiten toda una serie de aspectos que, no obstante no ser observables, influyen directa o indirectamente y en mayor o menor grado en los resultados de la enseñanza.

De esto resulta que la conceptualización de la enseñanza que subyace en este enfoque es, de entrada, parcial, orientada a lo que el maestro hace en el salón de clase exclusivamente.

Asimismo, vale resaltar el hecho de que la orientación de estas investigaciones ha sido puramente descriptiva. El sólo registro de comportamientos y habilidades y su correspondiente clasificación en tipos, no permite explicar su esencia así como tampoco el por qué de sus relaciones particulares.

En segundo lugar, se manifiestan problemas serios de definición y escasa uniformidad en las descripciones que sobre los comportamientos y habilidades han presentado los

* Como podrá recordarse, la enseñanza no implica solamente la interacción con los estudiantes; abarca también fases de preparación y análisis de las actividades típicas de este proceso.

investigadores. (42)

A juicio de algunos estudiosos:

"...los datos recogidos durante las observaciones...no pueden ser representativos del comportamiento "verdadero" de los maestros. Como resultado, los programas de evaluación docente no pueden apoyarse únicamente en observaciones de clase". (43)

En términos conceptuales, puede decirse que los estudios observacionales no han sido lo suficientemente rigurosos en la variedad de las conductas seleccionadas. Las unidades de observación no han sido precisadas con rigor y claridad, la amplitud y la diversidad de comportamientos ha sacrificado su precisión y exactitud. Aún, pueden apreciarse unidades comportamentales que antes de ser sujetas a una observación metódica, incorporan ya una valoración inicial. De esta manera, la subjetividad del investigador toma lugar,

De suerte que, problemas de selección, aislamiento, definición, descripción y medición de los comportamientos y habilidades docentes, aparecen una y otra vez en las investigaciones correspondientes; dando lugar a explicaciones opuestas que debilitan la fiabilidad de los hallazgos, así como la imposibilidad de su generalización.

Una conceptualización válida y confiable de comportamientos y habilidades docentes, así como un rigor me-

(42) Cfr. ANDRICH, et.al. A unidimensional interpretation of the concept of teacher role, 137.

(43) MCINTYRE. Administrator's dilemma. Teacher evaluation and the observer effect, 38.

metodológico y una precisión instrumental, se hacen necesarios y apremiantes dentro de este campo.

En tercer lugar, puede considerarse que los estudios emprendidos, tienden a ajustarse a un modelo "ideal" de las características que el investigador adjudica a los docentes.

Esto significa que los instrumentos desarrollados, no hacen más que sistematizar y reflejar un modelo a priori del buen docente. Operan de esta manera como una norma, bajo la cual, se trata de encasillar el comportamiento docente en patrones que previamente se han concebido como descriptores de la excelencia académica. En este sentido, este paradigma ha sido objeto de severas críticas.

En cuarto lugar, no pueden dejarse al margen las consideraciones relativas a los efectos de observación. Dado que el método observacional es el que se utiliza en este paradigma, cabe advertir que, el maestro, al saberse en observación altera sus comportamientos.

Disfraza su conducta habitual para dar paso a la manifestación de comportamientos ficticios. En relación con este hecho, McIntyre afirma lo siguiente:

"Un cuerpo creciente de investigación, sin duda, indica que la "presencia" de un observador afecta el comportamiento "normal" de la enseñanza". (44)

Así pues, el efecto del observador, constituye una cues-

(44) MCINTYRE. Op.cit., 36.

ción crucial en la evaluación de la calidad docente que debe tomarse en cuenta en tales trabajos.

En quinto lugar, debe recordarse que la función docente en la actualidad es multidimensional y polifacética, en virtud de tales características, puede considerarse que las evaluaciones emprendidas al amparo del supuesto planteado inicialmente, han logrado capturar juegos de comportamientos y habilidades. Esto es, se han logrado definir ciertas imágenes de los docentes dado que, el estudio de comportamientos y habilidades de los maestros, se ha llevado en situaciones y ambientes diversos.

Al término de estas reflexiones, puede advertirse que, aún siendo abundante la investigación orientada bajo este paradigma, los resultados obtenidos no han permitido derivar afirmaciones sólidas y firmes acerca de la enseñanza efectiva.

Rosenshine y Furst, sugieren que posiblemente el estudio de la enseñanza en ambientes naturales sea improductivo debido a que, los patrones de la enseñanza eficaz, son difíciles de aislar en la medida que responden más bien a cuestiones idiosincráticas así como a objetivos diferentes. (45)

Sin embargo, a pesar de las posturas pesimistas que han surgido dentro de este modelo, no debe desecharse el propósito de observar los comportamientos y habilidades de los

(45) ROSENSHINE y FURST, Op.cit., 175.

profesores en ejercicio, tales comportamientos y habilidades, constituyen una fuente de información invaluable sobre la docencia.

Quizá, debiera reorientarse la investigación del campo y emprenderse con el propósito de lograr:

- a. Definir y aislar las variables significativas de la función docente.
- b. Detectar y analizar las relaciones entre las variables estudiadas.
- c. Examinar y constatar la regularidad de su aparición y manejo bajo circunstancias diferentes.
- d. Estructurar clasificaciones válidas y confiables de comportamientos y habilidades docentes. Esto es, taxonomías.

Reorientar la investigación en estos sentidos, permitiría contar con una plataforma básica de conocimiento, desde la cual, la evaluación de la calidad del desempeño docente pudiera realizarse de manera razonada y objetiva.

Finalmente, podríamos tomar en cuenta que dada la cantidad y pluralidad de las variables intervinientes en la tarea docente, un patrón único de la enseñanza efectiva, difícilmente podría llegar a definirse. Acaso, éste no exista en su unicidad. A partir de los resultados obtenidos y de una reflexión teórica sobre los mismos, debieramos -más bien- pensar en conjuntos de patrones de comportamientos y habilidades eficaces. Sin duda, esta última proposición, pareciera más plausible en términos de las evidencias estrictamente empíricas.

3.3 Determinación de la calidad docente mediante la valoración estudiantil.

En la evaluación de la calidad docente, los estudiantes ocupan un papel central que atestiguan la literatura especializada del área, así como las prácticas de evaluación correspondientes cuyos primeros antecedentes datan del año 1896 en Norteamérica.*

Al respecto Zuckerman dice:

"...la evaluación estudiantil de los programas educativos y de los docentes, de manera significativa se está convirtiendo en una parte integral de las políticas de colegios y universidades". (46)

En el mismo sentido, en 1971, la Academia Americana de Artes y Ciencias hizo la siguiente afirmación:

"...la opinión del estudiante...es crucial en la identificación y calificación de maestros eficaces". (47)

No cabe duda que el estudiante es un factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto al inicio como en el desarrollo y conclusión de la enseñanza, el alumno está siempre presente. Huelga decir que para él se estructura y despliega la enseñanza.

* Cfr. DOYLE. Op.cit., 19.

(46) ZUCKERMAN. En: SUPPLE. Student evaluation of faculty performance, 43.

(47) ACADEMIA AMERICANA DE CIENCIAS Y ARTES. En: MILLER. Developing programs for faculty evaluation, 30.

De esta manera, el supuesto esencial en el que se apoya este paradigma expresa:

La docencia tiene como finalidad la promoción y apoyo del aprendizaje escolar, por lo tanto, los agentes de tal proceso, representan la mejor fuente de información sobre la calidad docente.

El supuesto es claro. Si en favor de los estudiantes se ejerce la docencia, éstos, al ser observadores cotidianos de la enseñanza, tienen los elementos de información completos y pertinentes para calificar la práctica del maestro.

A pesar de que el razonamiento es claro y, su lógica aparentemente correcta; el paradigma ha sido objeto de controversias apasionadas.

Se encuentran entre los argumentos que lo apoyan declaraciones del siguiente orden:

** Los estudiantes observan cotidianamente la labor del maestro, por lo cual, cuentan con una amplia información sobre los comportamientos y habilidades docentes. La información adquirida sistemáticamente por los alumnos, es única. (48)

(48) Cfr. FLOOD. Student evaluation of instruction, 31 y ss.; FREY. Validity of student instructional ratings, 327.

- ** Al ser los estudiantes la fuente de información para juzgar la calidad docente, el maestro tiende a no alterar su comportamiento. Actúa natural y normalmente pues no se ejerce presión que tienda a deformar la actuación del maestro.
- ** Los estudiantes están en una situación privilegiada en comparación con los administradores y expertos en evaluación. Los alumnos forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ** La valoración estudiantil constituye un medio rápido, económico y fácil para obtener información y evaluar la calidad de la enseñanza.
- ** La evidencia relativa a la validez y confiabilidad de las evaluaciones realizadas por los estudiantes parece positiva. Diversos estudios sobre tal cuestión, muestran coeficientes de consistencia en las puntuaciones dadas por los alumnos a los maestros, que oscilan entre .95 y .60, lo cual indica que la medición efectuada por los estudiantes puede ser muy confiable. (49)

Como pudo apreciarse, defensores de este modelo existen, sin embargo, algunos investigadores lo critican con dureza exponiendo argumentos como los siguientes:

(49) DOYLE, Op.cit., 36 y ss.

- ** Los estudiantes no son competentes para juzgar el mérito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se alega su incapacidad para distinguir entre el adoctrinamiento y la buena enseñanza. (50)
- ** La inmadurez de los estudiantes los lleva a emitir juicios sobre los maestros que no son confiables.
- ** Los alumnos no poseen los criterios necesarios para calificar la exactitud del contenido enseñado, sus juicios están influidos por factores emocionales.
- ** "La validez de la calificación dada por el alumno es un problema. Un considerable efecto de halo se encuentra cuando los alumnos califican a sus maestros en varios aspectos. Como expresiones emotivas, las calificaciones de los alumnos -incuestionablemente- tienen validez". (51)
- ** La validez y confiabilidad de los juicios emitidos por los alumnos pueden verse afectados por diversos factores como: el interés del alumno en la materia, las calificaciones obtenidas, la dificultad de la materia, la reputación del maestro, etc.

A partir de las consideraciones expuestas en torno a la participación del alumno en la evaluación de los docentes, destacan los siguientes puntos:

(50) FLOOD. Op.cit., 30.

(51) MCNEIL y POPHAM. "The assessment of teacher competence".
En: TRAVERS. (Ed.). Op.cit., 231.

- P1. No se niega la importancia que tiene el alumno como variable que participa activa y constantemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, permite admitir la idea de que su intervención en la evaluación de los docentes, puede ser necesaria y hasta relevante.
- P2. Al participar los alumnos en la valoración del maestro, pueden obtenerse a un mismo tiempo una cantidad más amplia de opiniones sobre la tarea de éste.
- P3. Los alumnos únicamente pueden intervenir aportando información sobre la fase interactiva de la enseñanza y, aunque de ésta tienen una visión global y quizá más consistente, no debe olvidarse que la enseñanza abarca algo más que la relación directa con el alumno.
- P4. El juicio emitido por el alumno, no debe verse influenciado por sus intereses así como tampoco por sus emociones particulares relacionadas con el maestro y la asignatura. Por lo tanto, hace falta planificar la intervención de los estudiantes, analizar los niveles de maduración alcanzados por ellos, así como la responsabilidad demostrada. En este sentido, se resalta la necesidad de contar con una organización y control adecuados en la participación de los estudiantes para evitar sesgos en la información que pueden proporcionar.
- P5. La evaluación docente realizada por los alumnos, debe utilizar instrumentos cuidadosamente diseñados y validados.

En conclusión, puede decirse que negar la participación del alumno en la evaluación de los docentes no es quizá la decisión más atinada. Esta no solucionaría los problemas que se presentan. Valga, por el contrario, reflexionar en torno a la manera y momentos en que los estudiantes sí pueden participar para aportar información que sea valiosa sobre el ejercicio docente.

Por último, puede señalarse que varios estudios parecen sugerir que además del juicio de los estudiantes, se elijan otras fuentes de información que aporten juicios que coadyuven a la estructuración de una base más sólida y amplia de datos sobre la docencia.

3.4 Determinación de la calidad docente a través de sistemas de autoapreciación.

En este paradigma, la evaluación de la calidad del desempeño docente queda centrada en manos del propio docente. Se le propone como fuente primaria y única para valorar su calidad.

El supuesto implícito en este modelo parece ser el siguiente:

Todo docente desea mejorar y esto,
sólo puede lograrlo mediante la
percepción que de sí tenga.

En esta perspectiva, Festinger señala que las personas

desean evaluarse a sí mismas para obtener una imagen válida de sus propias habilidades (52). Sin embargo, los estudios efectuados con este paradigma revelan que la autoevaluación docente contiene un grado muy elevado de subjetividad y que, los juicios que un maestro externa sobre su actividad y sobre los resultados que obtiene se desvían con facilidad. En ocasiones se presentan tendencias a despreciar la propia imagen y, en algunas otras situaciones, las tendencias observadas sobrevaloran la imagen.*

De esta forma, entre el deseo del docente de conocerse en su dimensión real y la información que él mismo aporta al respecto, parece existir una distancia que no permite utilizar la información en la toma de decisiones.

Aunque existen aspectos de la docencia en relación a los cuales, sólo el maestro podría informarnos; en virtud de que su conocimiento no puede verificarse a través de instrumentos estandarizados, los investigadores han llegado a concluir que la autoevaluación no produce resultados satisfactorios.

Los diferentes procedimientos utilizados para este propósito: manuales autoguiados, autoinformes, sistemas de grabación y escalas de valoración presentan -todos ellos- en sus resultados problemas relacionados con falta de veracidad y objetividad.

(52) FESTINGER. En: MCNEILL y POPHAM. En: Op.cit., 231.

* Vid. LANDSHEERE. "La evaluación de los enseñantes". En: DEBESSE y MIALARET. Op.cit., 161-162.

Cabría preguntar entonces por qué se utiliza este modelo si presenta como desventaja central la subjetividad. En este orden, la utilidad no ha sido precisamente encontrada en la evaluación sumaria de la calidad docente orientada a decisiones trascendentales de contratación, promoción o permanencia de los docentes en función de la calidad demostrada; más bien su utilidad está en la evaluación formativa de los docentes, cuyas decisiones se vinculan con la formulación y desarrollo de programas de capacitación y perfeccionamiento.

Bajo esta perspectiva, no cabe duda que si un maestro puede disponer de un sistema de referencia a partir del cual pueda examinar, cuestionar y juzgar su propio comportamiento; tendrá elementos claros para mejorar su práctica docente. Podrá, en última instancia, llegar a ser lo que desea.

Esta es pues, la razón que explica el desarrollo de este paradigma y su consecuente práctica y experimentación en las instituciones educativas.

3.5 Determinación de la calidad docente mediante el análisis de las interacciones didácticas.

A partir de la década de los años 1930, se registran las primeras investigaciones sobre el comportamiento docente, basadas en el análisis de los procesos de comunicación



*
que tienen lugar en el aula. Teóricamente, se supone que el estudio de los componentes de estos procesos comunicativos, así como la delimitación de sus características y patrones de regularidad; puede permitir una comprensión clara de las formas en que un maestro afecta el comportamiento de los estudiantes.

Así, es con fundamento en estas ideas que las investigaciones de la interacción didáctica, comenzaron a disfrutar de cierta popularidad para realizar -a través de ellas- la evaluación de la eficacia docente.

De esta manera, en la integración de este paradigma de evaluación, observamos que se entrelazan los siguientes supuestos:

- La eficacia del profesor puede valorarse midiendo la influencia del comportamiento docente en el rendimiento de los alumnos.
- El estudio de los procesos de interacción entre maestros y alumnos en el aula, permite identificar pautas significativas del comportamiento global del maestro que afecta a los estudiantes,
- La secuencia de episodios de interacción entre maestros y alumnos, permite reconstruir la historia de un proceso de E-A.

* VID. POSTIC. Op.cit., 67 y ss.

Estos supuestos que se apoyan uno a otro, constituyen el soporte teórico en el que se sustenta la evaluación del comportamiento docente, mediada por el análisis de la interacción didáctica.

Flanders, al definir el análisis de la interacción didáctica, hace la siguiente consideración:

"El análisis de la interacción no se refiere a un solo sistema, sino a muchos sistemas de codificación de la comunicación verbal espontánea, a través de los cuales se organizan los datos dentro de un esquema de presentación útil, procediéndose después a analizar los resultados con vistas al estudio de las pautas o patrones de enseñanza y aprendizaje". (53)

Es pues, el análisis de la interacción didáctica un procedimiento diseñado para identificar, sistematizar y analizar los procesos de comunicación verbal en el aula, circunstanciados éstos, por las propias condiciones del clima social de la clase, de donde el clima o atmósfera social es un factor clave de la calidad de la comunicación que se establece en un salón de clase.

En términos propios de Flanders, el clima o la atmósfera social es:

"...una referencia abreviada de las cualidades que persistentemente predominan en la mayor parte de los contactos entre maestro y alumno y de los contactos de los alumnos entre sí en presencia del maestro o sin ella". (54)

(53) FLANDERS. Análisis de la interacción didáctica, 51-52.

(54) FLANDERS. "La influencia del maestro en el aula". En: SKINNER, et.al. Aprendizaje escolar y evaluación, 79.

Al examinar estas consideraciones se tiene que, al utilizar este procedimiento en la evaluación docente se toma como punto de partida la fase interactiva de la enseñanza, aquella en la cual el maestro está frente a frente con los alumnos y, por otro lado, el comportamiento del docente se reduce a su actuación en la clase. (55)

El modelo es significativo en este plano en la medida en que intenta sistematizar objetivamente la relación de interacciones a través de un procedimiento de observación sistemática y controlada sobre los comportamientos verbales que tienen lugar en una serie de episodios de enseñanza-aprendizaje. Pero, aunque el comportamiento verbal es un componente decisivo en la actuación docente, su registro y estudio no puede dar cuenta cabalmente del conjunto de acciones y decisiones que se involucran en el complejo campo de la enseñanza.

Por otra parte, se puede apreciar que al utilizar esta técnica los investigadores tienden a seleccionar "aquellos comportamientos verbales" que, "se piensa" son significativos para concluir a partir de ellos la calidad del comportamiento docente.

Valdría preguntar si del registro sistemático de las conductas verbales se han llegado a identificar patrones de comportamiento verbal que distinguan a los buenos y malos maestros. Parece más bien, que el éxito o fracaso de las

(55) Cfr. FLANDERS. Análisis de la interacción didáctica, 20.

pautas de comportamiento verbal depende del clima social de la clase, así como de las características específicas de los estudiantes; por lo que el comportamiento verbal visto a la luz de su éxito o fracaso es una variable dependiente del ambiente en que se da.

En esta misma lógica, también vale cuestionar la estabilidad de los comportamientos verbales de los docentes y la posibilidad de observarlos de manera confiable, bien puede decirse que la conducta verbal del maestro, es una fuente de variación constante que se alimenta de los conocimientos que va incorporando el docente así como de la experiencia profesional que va acumulando; en este sentido ¿hasta qué grado las pautas de comportamiento verbal permitirían describir modelos de comportamiento didáctico? La investigación dentro de este campo, revela que no existe un único prototipo de conducta verbal en los docentes y que la influencia del maestro en los alumnos -desde esta perspectiva- es muy variable. (56)

Otro aspecto que merece notarse, es que este paradigma al ser utilizado para valorar a los docentes, se basa en una "muestra" del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque metodológicamente existen ventajas al trabajar con muestras, conceptualmente ello acarrea dificultades en virtud de que la enseñanza -como ya se ha mencionado- abarca mucho más que la

(56) FLANDERS. "La influencia del maestro en el aula". En: SKINNER, et.al. Op.cit., 83-95.

interacción verbal entre el maestro y los alumnos. Al utilizar este modelo se ignora que aquello que hace y decide un maestro antes y después de los episodios de interacción, es consustancial a su ejercicio profesional y a la calidad de éste.

Si con el análisis de la interacción didáctica se identifican y encadenan series de acontecimientos (verbales) sucedidos en el aula y esto permite su conocimiento, cierta reconstrucción de la secuencia didáctica y su correspondiente interpretación; entonces, el paradigma es potencialmente valioso en esta fase pues permite formular y tomar decisiones para desarrollar y llevar a cabo programas de capacitación y perfeccionamiento docente.

Sin embargo, si se piensa utilizar como único medio para juzgar la calidad docente, de antemano debe tomarse en cuenta que se obtendrá una información parcial sobre la actividad docente que podrá dar lugar a la objeción y la crítica.

Hasta aquí, se ha presentado un análisis crítico de los principales paradigmas que han orientado teóricamente y prácticamente la evaluación de la calidad docente; empero, existen otras orientaciones conceptuales y metodológicas que también se han utilizado en este campo, a saber:

- a. La combinación de juicios,
- b. El análisis de funciones y
- c. Los comités especializados.

Veamos algunas consideraciones en torno a estas otras

orientaciones.

a. La combinación de juicios.

La proposición central de este paradigma para evaluar la calidad de los docentes, demanda la combinación de una amplia gama de juicios provenientes de diversas fuentes.

Se considera que al contar con mayor información proporcionada por diferentes instancias, la evaluación docente será más completa, cierta y consistente.

Este modelo requiere para su práctica de un equipo de evaluadores integrado posiblemente por: administradores, expertos, estudiantes y colegas de la institución en la que un docente presta sus servicios. Todos ellos se consideran fuentes significativas para aportar información sobre el ejercicio de un maestro y, particularmente, de los resultados que obtiene.

La ventaja principal de este enfoque salta a la vista: contar con un caudal de información más amplio y variado. Sin embargo, esta ventaja se ve ensombrecida si los criterios de los miembros del equipo de evaluación no son los mismos, o sea, si discrepan entre sí considerablemente.

Puede mencionarse en este caso que los estudios emprendidos a la luz de este enfoque, han demostrado que las correlaciones entre los diferentes juicios de un equipo de evaluadores son muy débiles; por ejemplo, Van der Meren señala que éstas, oscilan entre 0.11 y 0.48. (57)

(57) VAN DER MEREN. "El maestro y el problema de la evaluación pedagógica". En: BONBOIR. Una pedagogía para el mañana, 37.

Resaltan, pues, cuestiones que no han alcanzado una adecuada fundamentación como:

- La posición de cada evaluador dentro del equipo por cuanto se refiere a su grado de participación.
- La habilidad para participar en un proceso de evaluación.
- La receptividad y responsabilidad de cada miembro del equipo.

En tanto que estos factores no se han razonado satisfactoriamente, provocan problemas en los resultados que se han obtenido con la práctica de este enfoque en las instituciones educativas.

b. El análisis de funciones.

Uno de los paradigmas más recientes dentro de este campo de evaluación, es el del análisis de las funciones docentes; en donde -función docente- se entiende como: la integración de varios actos pedagógicos que se dirigen a una finalidad concreta. En este sentido, una función puede abarcar más o menos acciones pedagógicas dependiendo del objetivo que se persiga con ella.

En este paradigma, la calidad del comportamiento docente es una resultante de las funciones que el maestro realiza.

Establecidas estas consideraciones, tenemos que en el intento de probar este planteamiento hipotético se han tratado de identificar las diferentes funciones que un docente lleva a cabo, y, por otro lado, se ha pretendido descubrir sus relaciones particulares.

Entre algunas de las funciones que se han destacado en las investigaciones correspondientes se encuentran:

- * La función de planificación y programación que abarca las actividades de análisis, selección y organización de las variables didácticas.
- * La función comunicativa que integra las actividades relacionadas con el manejo de contenidos y, por otro lado, las actividades propias de dirección y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- * La función de estimulación, referida a las actividades de incentivación del proceso de enseñar y aprender.

Es preciso subrayar dentro de esta orientación que, la calidad docente, no depende del manejo adecuado de funciones aisladas -por relevantes que sean éstas- sino de la coherencia que exista entre ellas. *

Se puede concluir, a partir de lo dicho, que este modelo ha arrojado información valiosa para comprender la importancia de las funciones docentes; no obstante, algunas dificultades limitan su valor. Entre estas últimas, cabe citar por su importancia: la identificación de los actos pedagógicos que intervienen en cada función docente y, la determinación de su regularidad y estabilidad.

c. Los comités especializados.

En este enfoque, se propone que la evaluación de los

* VID. MIALARET. Op.cit., 182; y POSTIC. Op.cit., 168 y ss.

docentes quede en manos de un grupo calificado de expertos en el área académica en la que un docente realiza su labor.*

Se ha argumentado que un procedimiento de tal naturaleza es el que puede arrojar información objetiva y, precisamente porque el comité no forma parte de la institución educativa, los juicios emitidos por éste serían tanto verídicos como acertados.

El enfoque es atractivo y suele utilizarse como un recurso frecuente en las instituciones de enseñanza superior; pero al igual que otros modelos, éste no ha quedado exento de observaciones críticas que pueden resumirse en los siguientes puntos:

* Ser un experto calificado y reconocido en una área académica no implica capacitación para juzgar la calidad del ejercicio docente.

* Al estar integrado un comité por varios expertos pueden diferir los criterios de valoración y los puntos de vista sobre lo que es la buena enseñanza.

* El hecho de que el comité especializado no forme parte de la institución, puede afectar la evaluación en virtud de que el comité quizá sólo aprecie una imagen, parcial de la tarea docente y tal vez una tarea ficticia.

* Generalmente cuando se utiliza este paradigma, el comité de evaluación se apoya en documentos escritos como el curriculum vitae del docente, posiblemente en pruebas especialmente solicitadas para el caso y, en visitas al salón de clase para analizar y juzgar los patrones de actuación.

Después de haber examinado críticamente los diferentes paradigmas que se han utilizado en el campo de la evaluación docente, pueden resaltarse las siguientes conclusiones:

C1. Cada uno de los paradigmas revisados se apoya en concepciones de enseñanza y eficacia docente que, a decir verdad, son parciales.

En relación con la enseñanza, sólo se toma en cuenta una de sus dimensiones -aquella en la que se observa la actuación del maestro en clase. Las fases de planificación y análisis final del proceso no son consideradas por cuanto a lo que el maestro realiza en cada una de ellas.

Esta situación, permite afirmar que la conceptualización del proceso en el que descansa el ejercicio docente es incompleta, por lo tanto, no hay una visualización real e íntegra de lo que abarca la enseñanza. Tal cuestión, debería ser evaluada para ubicar en su justa dimensión la tarea docente.

Por cuanto al criterio de eficacia docente, éste varía para cada paradigma. Algunos teóricos lo centran en procesos y, otros, lo definen en términos de productos. Esta diferencia -evidente- deriva en dos modalidades de evaluación: una de procesos y otra sólo de productos. Esquemáticamente, tal situación puede representarse de la siguiente forma:

MODALIDAD DE EVALUACION		
	De Proceso	De Producto
CRITERIO DE EFICACIA DOCENTE	* Características y habilidades.	* Aprovechamien to escolar.
	* Interacciones de comunicación verbal.	* Estimación de los estudian- tes.
	* Funciones peda- gógicas.	

Cuando el problema de la evaluación de la calidad del comportamiento docente se analiza en esta perspectiva, pueden sugerirse las siguientes interrogantes:

¿Las evaluaciones de proceso del comportamiento docente permiten predecir la calidad de los resultados que se obtendrán?

¿De las evaluaciones de producto, puede inferirse la calidad de los procesos anteriores?

Al parecer, la investigación y la práctica no han encontrado una respuesta satisfactoria para estas interrogantes.

Por otro lado, cuando específicamente se plantea: evaluación de la calidad del comportamiento docente, la pregunta lógica que se deriva es la siguiente:

¿Qué abarca y comprende el comportamiento docente?

El comportamiento docente abarca características comportamentales específicas, habilidades técnico-pedagógicas, patrones de comunicación verbal y conocimientos académicos tal y como lo sugiere la comparación de los enfoques estudiados, no obstante, éstos no agotan la serie o conjunto de variables que se entrelazan en el comportamiento docente. Como resultado de tal circunstancia parece necesario:

- * Identificar y definir el conjunto total de variables que intervienen en la docencia a fin de inventariarlas y categorizarlas correctamente.
- * Explorar aquellas variables -más de orden psicológico y actitudinal- sobre las que existe escasa información en el campo de la evaluación docente.
- * Medir las relaciones entre las diferentes variables que quedan comprendidas en el comportamiento docente, así como estimar el grado en que intervienen en el ejercicio respectivo.
- * Formular patrones de comportamiento docente para estudiar su regularidad y estabilidad.

La necesidad de una investigación más amplia y consistente sobre lo que involucra el comportamiento docente, se revela en la teoría tanto como en la práctica de cada paradigma.

C2. Los diferentes paradigmas se apoyan en fuentes de información diversas. Del análisis de los enfoques tratados, se identifican las siguientes fuentes:

FUENTES DE INFORMACION
<ul style="list-style-type: none"> * Alumnos. * Maestros. * Comités especializados. * Administradores. * Colegas.

Al examinar la naturaleza y carácter de cada fuente de información, cabe preguntar:

- * ¿Quién es el indicado para juzgar la calidad docente?
- * ¿Quién está capacitado formalmente para participar en procesos de evaluación?
- * ¿Debe considerarse una fuente o, una gama variada de fuentes?

No hay duda que la fuente de información y su selección constituyen un factor crítico en este campo.

C3. Los objetivos de la evaluación de la calidad del comportamiento docente representan otro de los problemas del área en virtud de que éstos, pueden variar ampliamente. Entre algunos de los objetivos que las instituciones

educativas persiguen al evaluar a sus docentes se identifican los siguientes:

OBJETIVOS DE LA EVALUACION DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> * Contratación. * Capacitación. * Promoción. * Permanencia.

Es claro, en este sentido, que los objetivos de la evaluación docente al ser un elemento de dirección y estructuración, pueden arrojar alguna luz sobre aquéllo que debe evaluarse. Esto es, permiten -en cierta medida- delimitar los aspectos que deben conocerse y examinarse para orientar las decisiones correspondientes.

Finalmente, puede subrayarse que los paradigmas utilizados en el trabajo teórico-práctico de la evaluación de la calidad del comportamiento docente, tienen un valor heurístico en la medida que han permitido:

- * Identificar parte de los factores que intervienen directa e indirectamente en el ejercicio docente y que, por consecuencia, afectan su calidad.
- * Desarrollar andamiajes conceptuales para respaldar el proceso de la evaluación docente.

- * Diseñar y probar herramientas metodológicas para realizar la evaluación de los maestros.

4. EL PROBLEMA METODOLOGICO DE LA EVALUACION DOCENTE.

En los capítulos precedentes se han analizado los problemas conceptuales que existen en el campo de la evaluación docente, así como los diferentes paradigmas empleados para juzgar cuándo un docente es o no eficaz.

El análisis realizado ha permitido concluir que, a pesar de contar con una investigación tanto extensa como variada y con una serie de experiencias diversas dentro de esta área; se siguen presentando desafíos filosóficos, conceptuales, metodológicos, técnicos y empíricos. De éstos, interesa examinar en este capítulo el desafío metodológico, que se relaciona con el cómo de los procesos de la evaluación docente y que, desde nuestra perspectiva, reviste una importancia capital dentro del campo en relación con el tipo y calidad de los resultados que se obtienen.

Lo metodológico, como se ha señalado, queda referido al cómo del proceso evaluativo. Esto es, a la argumentación sistemática y fundada que explicita el camino o trayectoria a seguir en la evaluación de los docentes.

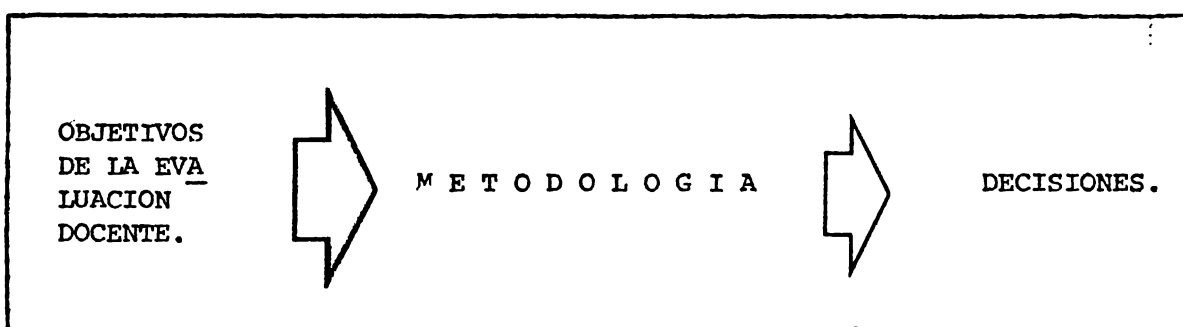
En este sentido, la dimensión metodológica comprende, a partir de la delimitación de los objetivos de la evaluación:

1. La especificación de los criterios que se utilizarán para determinar si un docente es o no eficaz en su ejercicio profesional.
2. La identificación y definición de las variables

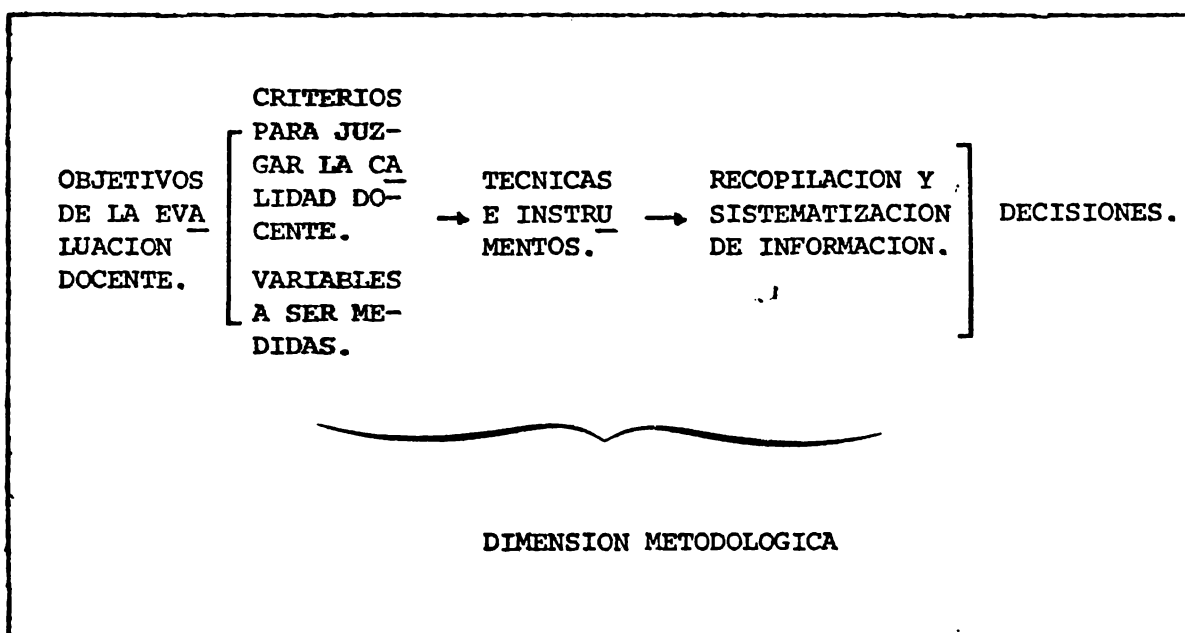
que habrán de ser estudiadas y medidas.

3. Las técnicas e instrumentos que se requerirán para recopilar la información.
4. La sistematización de la información recogida, para dar lugar a la toma de decisiones.

Gráficamente, lo dicho, puede expresarse de la siguiente forma:



Esquema 1.



Esquema 2.

A la luz del segundo esquema, se observa que la metodología de la evaluación docente, se ve condicionada, en primer lugar, por los objetivos que orientan el proceso; en segundo lugar, por los criterios que definen la medida de éxito, y, en tercer lugar, por el aparato instrumental.

Cada uno de estos aspectos es por sí mismo complejo. Tal hecho revela que esta dimensión (metodológica) es también problemática, en tanto debe definir criterios, condiciones y secuencias de operación para realizar la evaluación propiamente.

Los diferentes paradigmas que se han estudiado en este campo, ponen de manifiesto que no existe una metodología única dentro del área. Por el contrario -se advierte- una variedad metodológica que se puede constatar cuando:

- * Se comparan los diversos criterios que entran en juego para definir la calidad académica y que suponen un tratamiento teórico sobre la docencia, el proceso de enseñanza y la evaluación.
- * Se distinguen los medios e instrumentos que se utilizan para captar información sobre el docente.
- * Se reconocen diferencias en las condiciones, tiempos y secuencias que se establecen para captar la información sobre el ejercicio docente.

Así, el conjunto de las diversas aproximaciones metodológicas no acaba por responder con acierto y seguridad a la pregunta ¿cómo evaluar a los docentes?

Como consecuencia lógica, puede afirmarse que la magnitud de la tarea metodológica en la evaluación docente es extremadamente compleja. En ella, se reflejan diversos problemas* y esto, dificulta aún más el proceso evaluativo.

Ahora, en un intento de examinar con más detalle la cuestión metodológica, revisaremos el problema de los objetivos de la evaluación docente y el aspecto de los instrumentos que en el campo se utilizan.

4.1 Los objetivos de la evaluación docente.

En el campo de la evaluación docente los objetivos que se establecen juegan un papel central en la medida que éstos, deben especificar qué se va a evaluar del docente y para qué se habrá de evaluar.

Así vistos, los objetivos cumplen -o al menos deberían cumplir- las siguientes funciones:

- F1. Definir con exactitud la orientación del proceso evaluativo, señalando qué se va a evaluar del docente.
- F2. Delimitar el campo de las variables que deben quedar comprendidas en la investigación.
- F3. Estructurar -en sus principales aspectos- el proceso evaluativo.
- F4. Precisar los límites de la evaluación.

Al analizar esta serie de funciones, dos son las que

* Vid. Capítulos 2 y 3 de este mismo trabajo.

sobresalen por su significatividad: la primera, porque mediante ésta, se orienta el proceso evaluativo y sirven así -los objetivos- como punto de partida para decisiones ulteriores en la misma evaluación, y, la tercera, en tanto que se aportan pautas indicativas para estructurar el proceso.

En esta lógica, el estudio de los objetivos de la evaluación docente resulta esencial en la medida que éstos pueden variar; no siempre son los mismos objetivos los que orientan las prácticas de evaluación en las instituciones educativas. Encontramos, con relación a este hecho, que a los docentes se les evalúa para:

- Proporcionar a los docentes medios de perfeccionamiento.
- Diagnosticar cualidades y atributos.
- Analizar las variables que inciden en el éxito del ejercicio profesional.
- Clasificar los comportamientos exitosos.
- Mejorar la calidad de las instituciones educativas.
- Definir la permanencia del docente en una institución educativa.
- Seleccionar a los docentes en función de sus cualidades.

Seguramente podrían seguir enunciándose numerosos propósitos y nos daríamos cuenta que su naturaleza no es la misma. Al reflexionar sobre tal cuestión, hemos creído que los objetivos de la evaluación docente pueden clasificarse en

* Vid. KIMBALL. Six approaches to evaluating teaching: A typology, 41 y ss.

dos niveles. Veamos tal cuestión.

Un primer nivel, agruparía los objetivos de naturaleza -esencialmente- teórica. Esto es, objetivos que pretendiesen el conocimiento verídico y objetivo del conjunto total de variables y factores que intervienen y condicionan el ejercicio docente. Su clasificación sería la siguiente:

Objetivos teóricos

* Identificación	de:	- Variables docentes.
* Definición		- Variables de la enseñanza.
* Comprensión		- Variables estudiantiles.
* Explicación		- Variables institucionales.
* Teorización		- Variables ambientales.

Los objetivos de este nivel -por su naturaleza- permitirían construir esquemas teóricos de explicación sobre la docencia y, específicamente, sobre los patrones de comportamiento eficaz.

En suma, hablamos a través de estos objetivos del desarrollo teórico del campo.

En un segundo nivel quedarían comprendidos los objetivos institucionales de la evaluación docente. Es decir, se agruparían aquí los objetivos que persiguen las instituciones educativas al evaluar a sus docentes. En este nivel los objetivos que se incluyen son los siguientes:

Objetivos institucionales

- * Selección.
- * Ingreso.
- * Definitividad.
- * Promoción.
- * Capacitación.
- * Actualización.
- * Perfeccionamiento.

En este segundo nivel, los objetivos ya enunciados, a su vez, pueden ser divididos en dos subniveles: un primer subnivel que agrupe los objetivos institucionales tendientes a mejorar el nivel de la institución educativa; y, un segundo subnivel, que abarque los objetivos institucionales relacionados con aspectos laborales. La división es la que a continuación se presenta:

Objetivos institucionales

a. Objetivos tendientes a mejorar el nivel de la institución educativa.

- * Capacitación.
- * Actualización.
- * Perfeccionamiento.

b. Objetivos relacionados con aspectos laborales.

- * Selección.
- * Ingreso.
- * Definitividad.
- * Promoción.

Con la clasificación presentada, intentamos señalar la necesidad que existe de contar con un criterio racional que permita no sólo diferenciar los objetivos que se persiguen en el campo de la evaluación docente en cuanto a sus características distintivas, sino también, aclarar los planos o niveles de trabajo en los que se ubican los objetivos.

Por lo que se refiere a la distinción de los objetivos en función de su naturaleza específica, resulta vital -metodológicamente hablando- puesto que del análisis de los objetivos podrán derivarse y argumentarse correctamente las reglas de procedimiento específicas que se consideren idóneas para los procesos evaluativos.

Con lo dicho queremos subrayar que cada objetivo demandará, a partir de sus características, criterios que precisen los patrones de éxito académico aceptados, asimismo, definirá el conjunto de variables y condiciones que requieran estudiarse, así como las fuentes de información que, aplicando los criterios prefijados, juzguen al docente y tomen las decisiones pertinentes.

Esto hace suponer que, de acuerdo con la naturaleza de cada objetivo, debe corresponderse una metodología apropiada que -sin duda- sólo podrá formularse y fundamentarse a la luz de la cabal comprensión de lo que se quiere evaluar en los docentes.

Recapitulando lo expuesto se pueden concluir las siguientes afirmaciones:

- A1. Los objetivos en el campo de la evaluación docente, constituyen un aspecto crítico en tanto regulan la dirección del proceso evaluativo.
- A2. Existen, dentro del campo citado, diversos objetivos. Por tal razón, el estudio de sus características se hace imprescindible para proponer un criterio que permita clasificarlos correctamente.
- A3. Del análisis de los objetivos, podrán derivarse reglas de procedimiento que articuladas lógicamente, definirán los rasgos esenciales de la metodología de la evaluación docente.

4.2 El apoyo instrumental en el desarrollo de la evaluación docente.

En este campo específico de evaluación, puede apreciarse una extensa variedad de instrumentos diseñados para estudiar y medir las variables que intervienen en el quehacer docente y que, se supone teóricamente, afectan o condicionan la calidad de este desempeño.

Los instrumentos, constituyen, pues, los recursos técnicos para recopilar la información que operará como fundamento racional para la toma de decisiones en relación con los docentes.

Quienes han analizado los instrumentos desarrollados indican que, se ha detectado más de un centenar de instru-

mentos diferentes para estudiar los atributos de los docentes. Al respecto, cabe citar la antología: Mirrors for behavior. An anthology of classroom observation instruments, editada por Simon y Boyer en 1967 (58). En dicho trabajo, los autores reseñan 92 instrumentos de observación utilizados en las escuelas para examinar el proceso de enseñanza.

En 1966, el American Council of Education en una investigación llevada al cabo, registró 133 escalas de calificación utilizadas por los estudiantes para evaluar a sus maestros (59).

En 1970, nuevamente Simon y Boyer editan una segunda antología: Mirrors for behavior. An anthology of classroom observation instruments II; que contiene 79 instrumentos de observación empleados para clasificar las relaciones entre los estudiantes y la dinámica de la enseñanza. (60)

Estas referencias bastan para evidenciar la riqueza instrumental dentro del campo.

Ahora, si bien existen numerosos instrumentos, debe admitirse que éstos, entre sí, difieren por sus propósitos y propiedades; motivo por el cual se han clasificado en tres grupos:

- * Sistemas de categorías.
- * Sistemas de signos.
- * Escalas de valoración.

(58) SIMON y BOYER. En: ROSENHINE y FURST. Op.cit., 131-132.

(59) ROSENHINE y FURST. Op.cit., 132.

(60) MCNEIL y POPHAM. Op.cit., 221.

A continuación expondremos, brevemente, sus caracterís-
ticas:

Sistemas de categorías.

Los sistemas de categorías consisten en instrumentos en los que, diferentes comportamientos a ser observados, se cla-
sifican en un número específico de categorías. Las catego-
rías -para el caso- designan clases de fenómenos en los que se ubica el o los comportamientos que desean observarse. Ejemplos de categorías propuestas en relación con el compor-
tamiento docente son: acepta sentimientos, hostil, dirige, rechaza.

Sobre los sistemas de categorías Medley y Mitzel decla-
ran que es preciso:

"...limitar la observación a un segmento o aspecto de la conducta docente, deter-
minar una unidad conductual conveniente, y construir un conjunto finito de cate-
gorías dentro de las cuales, cada con-
ducta observada, pueda clasificarse só-
lo en una. El registro obtenido persi-
gue mostrar, para cada período de obser-
vación, el número total de unidades de
observación que ocurren así como el nú-
mero (de ellas) clasificable en cada ca-
tegoría". (61)

De esta manera, en los sistemas de categorías los even-
tos se registran cada vez que éstos ocurren.

Dada la cantidad de sistemas de categorías desarrolla-
dos y utilizados en el campo de la investigación sobre la en-
señanza y en la evaluación de los docentes, éstos pueden

(61) MEDLEY y MITZEL. "Measuring classroom behavior by sis-
tematic observation". En: GAGE. Handbook of research on
teaching, 298.

clasificarse de la siguiente forma (62):

- a. Sistemas de categorías con fundamentos teóricos o empíricos explícitos.
- b. Sistemas de categorías con fundamentos teóricos o empíricos implícitos.
- c. Sistemas de categorías formulados a partir de instrumentos probados.
- d. Sistemas de categorías originados a partir de lo que sus autores piensan que es significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como puede notarse, el tipo de instrumentos denominados sistemas de categorías, a su vez, es muy diverso y, en cierta medida, esto puede explicar la discrepancia y discontinuidad de los resultados obtenidos en la aplicación de estos sistemas de observación. Por otra parte, cabe señalar que la elaboración de un sistema de categorías no es cuestión fácil. Se requiere de una conceptualización muy clara y refinada del tipo de fenómenos que desean observarse para poder traducirlos a categorías pertinentes, igualmente, se requiere que las unidades incorporadas posean un adecuado poder discriminatorio para que, el observador, realmente registre aquéllo que se necesita estudiar y se evite así, el deslizamiento de juicios que pueden contaminar la observación.

Por lo tanto, en el diseño de sistemas de categorías

(62) ROSENSHINE y FURST. Op.cit., 138-145.

se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos (63):

A1. Comprensividad.

El sistema debe permitir clasificar dentro de las categorías especificadas, el mayor número de comportamientos.

A2. Razonamiento.

Deberá analizarse si el observador tendrá que recurrir a la inferencia de comportamientos implícitos en otros comportamientos observados directamente.

A3. Número de dimensiones.

El sistema puede contener sólo una dimensión del comportamiento o varias dimensiones.

A4. Categorías continuas y discontinuas.

Las categorías continuas presentan relaciones estrechas que pertenecen a una misma dimensión del comportamiento. Las categorías discontinuas no presentan tal relación.

A5. Tamaño de la unidad.

Define la amplitud de la conducta a ser observada en función de las categorías propuestas.

A6. Aplicabilidad.

En este caso se refiere al nivel de generalidad que puede tener un sistema de categorías para aplicarse a situaciones diferentes o, el caso contrario, se referirá a una aplicación restringida del sistema.

(63) Cfr. ANGUERA. Metodología de la observación en las ciencias humanas, 64-67.

Por su parte, Rosenshine y Furst sugieren las siguientes consideraciones (64):

- a. Modificar los procedimientos de registro para reducir a un mínimo común, las reglas de operación de los observadores.
- b. Describir los eventos del salón de clases cuando ciertos comportamientos aparezcan.
- c. Seleccionar las variables para un sistema de categorías de diversas fuentes.

Algunos aspectos críticos relacionados con este tipo de instrumentos -en el campo de la evaluación docente- pueden mencionarse:

- * Un gran número de sistemas de categorías han servido para investigar, principalmente, comportamientos cognitivos; así, comportamientos de otra índole se han descuidado.
- * El aislamiento de comportamientos significativos ha sido difícil. Con frecuencia, las categorías que se incorporan a los sistemas no son suficientemente claras.
- * Problemas de orden lógico se plantean en la definición y ordenamiento de categorías dentro de un sistema.

Estas notas sugieren que la mecánica de los sistemas de categorías dentro del campo tratado, aún debe examinarse a niveles teóricos y operativos.

(64) Cfr. ROENSHINE y FURST. En: MCNEIL y POPHAM. Op.cit., 222.

Sistemas de signos.

Un sistema de signos se refiere a un instrumento en el que se definen rasgos de conducta a ser observados y se registra su aparición -sólo una vez- en un intervalo de tiempo especificado. No se considera la frecuencia con que aparecen las conductas.

Con relación a los sistemas de signos, Medley y Mitzel sugieren que en estos se debe:

"...listar previamente un número específico de actos o incidentes de conducta que puedan o no presentarse durante un período de observación. El registro mostrará cuáles de los incidentes ocurren en el período de observación...".
(65)

Comparando el sistema de categorías con el sistema de signos, se observa que el segundo tiene un valor más restringido para la observación de la conducta docente y estudiantil. Si no se han previsto acertadamente la serie de conductas a ser contenidas por el protocolo de observación, se obtendrá una observación muy limitada y, en cierto sentido parcial. Sin embargo, a favor de este instrumento se dice que un signo se desarrolla y es útil porque se piensa que es síntoma de comportamientos significativos para comprender al docente.

En este sentido, son ventajas de un sistema de signos el que éste, no requiera de una definición de las unidades

(65) MEDLEY y MITZEL. Op.cit., 298-299.

que integra -como en el caso de las categorías- asimismo, en un sistema de signos pueden observarse simultáneamente numerosos signos -hasta 50 o 60* - aunque, en relación con este hecho se debe ser suficientemente cauteloso puesto que el sistema de signos puede dar lugar a una observación sesgada en virtud de que un rasgo -dentro del sistema- puede ser sobrevalorado, esto es, dársele mayor peso en la medida en que la frecuencia con que éste puede aparecer no se considera en la observación.

En fin, al igual que los sistemas de categorías, los de signos son también ampliamente utilizados para apoyar los procesos de evaluación de la calidad del comportamiento docente y, con frecuencia, en la práctica, éstos se confunden.

Escalas de valoración.

También conocidas como escalas de apreciación (rating scales), estos instrumentos gozan de una extensa popularidad en el campo de la evaluación docente y, en general, en la observación del comportamiento.

Sobre estos instrumentos Remmers dice:

"Es probable que ningún enfoque sobre la medición de las variables en la investigación de la enseñanza, haya sido tan frecuentemente utilizado como el método de apreciación... Desde 1950 el uso de los métodos de apreciación

* Cfr. MEDLEY y MITZEL. Op.cit., 302.

ción no ha disminuido en importancia ni en frecuencia.

La razón de tales condiciones rápidamente se comprende. Muchas de las variables en la investigación de la enseñanza son tan complejas que pruebas, cuestionarios y registros objetivos de la conducta son tanto inadecuados como inconvenientes". (66)

En comparación con los sistemas de categorías y signos, no cabe duda que las escalas de valoración o apreciación han sido mucho más utilizadas como recurso técnico para estudiar el comportamiento docente. Son instrumentos tan flexibles que se han diseñado para ser empleados por los administradores de la institución educativa, los propios maestros y los estudiantes; con el objeto de apreciar rasgos sobresalientes que permitan calificar al buen o mal docente.

Ahora, veamos qué es la valoración o apreciación. En el Dictionary of education de Good, apreciación se define de la siguiente manera:

"Una estimación, realizada de acuerdo a un procedimiento sistemático, del grado en que una persona o cosa posee cualquier característica dada; puede ser expresado cualitativa o cuantitativamente". (67)

En la misma obra, escala de apreciación se define como:

"Un recurso utilizado en la evaluación de productos, actitudes, u otras características de maestros y estudiantes". (68)

(66) REMMERS. "Rating methods in research of teaching", En: GAGE. Op.cit., 329.

(67) GOOD. En: REMMERS. Op.cit., 329.

(68) Idem.

De esta manera, las escalas de valoración tal y como se han definido pueden asumir diversas modalidades. Encontramos escalas:

- a. Numéricas. En este tipo de escalas, las categorías de la conducta se califican por medio de una serie numérica previamente definida como a continuación se muestra:

Conducta del maestro:

* Desorganizada 1 2 3 4 5 6 7 Organizada

* Rígida 1 2 3 4 5 6 7 Flexible.

- b. Descriptivas. En estas escalas los rasgos de conducta seleccionados se acompañan de una serie de descriptores.

Por ejemplo:

Conducta del maestro:

* Presentación del contenido de la enseñanza.

-Presenta contenidos de manera definida y clara.

-Algunas veces la presentación es mecánica y monótona.

-Presenta los contenidos de manera confusa y desorganizada.

- c. Gráficas. En esta clase de instrumentos, aparece una línea en la que se colocan juicios que permitirán al observador, apreciar el rasgo elegido. Ejemplo:

Conducta del maestro:

* ¿Organiza las actividades de enseñanza?

Siempre / Frecuentemente/Algunas veces/Casi nunca / Nunca

Como se puede observar, este tipo de instrumentos es muy variado. Por tal motivo su uso se ha extendido; además -en

muchos casos- las escalas pueden ser utilizadas por sujetos que no han sido capacitados para realizar observaciones (caso: alumnos), esto hace que, en la práctica, se recurra más a estas técnicas que a sistemas de categorías o signos que demandan para su correcto uso, de un entrenamiento previo por parte de los observadores.

Ahora, como todo instrumento, las escalas de apreciación tienen sus limitaciones: cuando los rasgos no están bien definidos y hay, por lo tanto, ambigüedad en su planteamiento, los resultados son estériles; al utilizarse juicios genéricos en algunas escalas se puede ser altamente subjetivo. Existen también, problemas asociados con la estabilidad de los juicios emitidos así como con la extensión de las escalas. Así pues, su uso debe ser cuidadoso.

Dentro de este campo de decisión educativa, además de los instrumentos brevemente reseñados: sistemas de categorías, de signos y escalas de apreciación o valoración, existen también otros instrumentos que han sido utilizados para evaluar a los docentes, principalmente en la investigación de los factores que están vinculados con el éxito o fracaso de los maestros. En este sentido, encontramos pruebas psicológicas, escalas de actitudes e inventarios de personalidad.

Por último, otro recurso instrumental que también se emplea, son las pruebas de aprovechamiento escolar cuando el criterio de eficacia docente descansa en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Bien, después de reseñar brevemente los recursos ins-

trumentales de los que se dispone en el ámbito de la evaluación docente, puede admitirse -sin riesgo- que ningún instrumento por sí sólo, tiene la capacidad ni la sensibilidad para proporcionarnos toda la información necesaria para conocer a profundidad el comportamiento docente.

Puede observarse que, con relación a los instrumentos se discuten críticamente cuestiones asociadas a:

- * Los procesos teóricos mediante los cuales se eligen y definen las variables a ser estudiadas y medidas en los procesos de evaluación docente.
- * La naturaleza y estructura de las preguntas, rasgos y escalas que comprenden los instrumentos y las cualidades que éstos deben reunir: claridad, relevancia, precisión y objetividad.
- * Los procedimientos de registro que se emplean.
- * La flexibilidad de los instrumentos.
- * Los errores latentes en la observación y medición del comportamiento docente: halo, tendencia central, proximidad y error lógico. (69)
- * La estabilidad de los juicios emitidos.
- * Las cualidades metrológicas que deben reunir los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos: validez, consistencia y objetividad.
- * La utilidad de los resultados.
- * La generalización de los hallazgos obtenidos.

(69) Vid. DOYLE. Op.cit., 33 y ss.

Así, llegamos a la conclusión que la parte instrumental de la metodología de la evaluación docente es delicada por cuanto condiciona la calidad de los resultados que nos arrojan los instrumentos utilizados.

En virtud de que no hay técnicas ni procedimientos exactos ni perfectos, éstos deben refinarse y someterse a evaluaciones críticas (70), para delimitar sus alcances y limitaciones y bajo este conocimiento, dar lugar a una elección acertada de instrumentos en un esquema metodológico.

Hasta aquí, hemos analizado dos aspectos fundamentales para la metodología de la evaluación docente: los objetivos que la orientan, así como los recursos instrumentales que se han desarrollado y utilizado. Al examinar estos factores se ha podido ampliar la problemática metodológica y asimismo, se ha podido comprender con más precisión su magnitud.

Cabe preguntar al final de estas observaciones ¿qué debe considerarse, en sentido genérico, para definir y estructurar la metodología de la evaluación docente?

Una respuesta acabada y absoluta es difícil, empero, ciertas orientaciones* pueden ser delineadas.

a. En primer lugar, deben especificarse y evaluarse los ob-

(70) Vid. MILLER, Evaluating faculty performance, 8 y ss.; MILLARD, Teacher evaluation, 4 y ss.

* POSTIC, Op.cit., 48 y ss.; ROSENSHINE y FURST, Op.cit., 167 y ss.; WEISENSTEIN, Teacher evaluation: The principal's role, 10.

jetivos de la evaluación docente con el objeto de poder definir exactamente: ¿para qué se va a evaluar? y decidir, por consiguiente, qué deberá evaluarse.

- b. En segundo lugar, deberían explicitarse y definirse los criterios de éxito académico para conceptualizar el campo de variables que deberá ser examinado a fin de establecer -para las variables- indicadores para su medición.
- c. En tercer lugar, debiera estudiarse el ambiente general sobre el cual operará la evaluación para demarcar el conjunto de factores asociados con el ambiente y que, pueden condicionarlo. (71)
- d. En cuarto lugar, puede ubicarse un análisis sobre el equipo de evaluadores.
- e. En quinto lugar, estarían los instrumentos elegidos o bien diseñados para la evaluación, previo estudio de sus características, ventajas y limitaciones.
- f. En sexto y último lugar, debieran definirse condiciones y tiempos para llevar al cabo la evaluación.

Las orientaciones expuestas dan una idea de la serie de decisiones implicadas en el tratamiento metodológico de la evaluación docente, pensamos que, el análisis correcto de los aspectos mencionados facilitaría su desarrollo.

Por último, podemos decir que la complejidad conceptual, metodológica y técnica en este campo de evaluación, es la

[71] Vid. BORICH y FENTON. The appraisal of teaching, concepts and process, p. 45 y ss y 60 y ss.

que nos ayuda a explicar los problemas que, tras largos años de investigación y práctica en la evaluación de los docentes, aún no se han resuelto satisfactoriamente.

5. UNA CONSIDERACION FINAL SOBRE LA EVALUACION DOCENTE.

Parece que no es necesario insistir en el fracaso de largos años dedicados a evaluar a los docentes. Se han probado diversos paradigmas teóricos, se han puesto en juego procedimientos que han variado notablemente, hasta alcanzar niveles técnicos de elevada sofisticación sin que por ello, los resultados sean mejores y más útiles.

El desconcierto debe reconocerse, es grande; pareciera que los educadores y los especialistas en evaluación aún no saben qué evaluar y cómo hacerlo.

Se necesita un conocimiento real y profundo sobre la "fugaz y efímera" calidad del desempeño docente; y hablo aquí de una calidad que califico de fugaz y efímera no porque así sea en realidad, sino porque esto es lo que parecen revelar largos años de estudio en los que no se encuentra consenso alguno.

Se ha dirigido escasa atención a la organización y sistematización de lo poco que se sabe acerca de la calidad del desempeño docente, los esfuerzos se dirigen más a la realización de investigaciones que -entre sí- no guardan relaciones y, cuyos resultados, son frecuentemente contradictorios, amén de que parecen no tomar en cuenta hallazgos tenidos en investigaciones pasadas.

La tarea de formular esquemas teóricos cada vez más comprensivos sobre el ejercicio docente se ha relegado.

La enseñanza se ha estudiado a la luz de esquemas simplistas y la evaluación docente se ha regido por criterios inadecuados.

Atendiendo a estas condiciones en este campo de decisiones educativas, podemos preguntar:

¿Hasta qué punto la tradición ha sido la guía para valorar el comportamiento docente?

¿Hemos pensado que la evaluación docente debe realizarse a la luz de las nuevas concepciones y transformaciones educativas?

No cabe la menor duda que del análisis de estas interrogantes, podrían obtenerse pautas para la dirección de las diversas investigaciones y prácticas que sobre el problema se realizan, sobre todo, si nuestro afán es resolverlo.

Notemos, en otro sentido, que la nueva educación -la que vivimos hoy en día- exige al docente nuevas destrezas y habilidades pedagógicas, a este propósito:

¿Se ha pensado cómo puede intervenir y qué puede aportar la evaluación docente a esta situación?

Asimismo:

¿Cuál puede ser la aportación de la evaluación a la especificación de los objetivos de la formación docente en el futuro inmediato?

A pesar de las diversas interrogantes que puedan plantearse, el estudio científico de la evaluación docente, creemos que es posible.

Requiere, fundamentalmente, que se redefinan y que se sometan a la crítica más estricta, los objetivos que guían estos procesos; requiere asimismo, que se definan paradigmas teóricos más relevantes y sólidamente fundamentados. Necesita, igualmente, que se sistematicen los estudios efectuados y que, se valore cuidadosamente la perspectiva de las investigaciones a realizar en el futuro.

Tal vez, el éxito -aún remoto- de la evaluación científica del docente, pueda descansar, en parte, en algunas de las consideraciones aquí expuestas.

CONCLUSIONES

Al término de la investigación desarrollada, destacan, por su importancia, las siguientes conclusiones:

- * Dentro del proceso educativo, los maestros constituyen un factor esencial pues a ellos, se les ha conferido la tarea de formar a las nuevas generaciones de la sociedad.
- * Históricamente, ha sido característica distintiva del docente, formar al hombre. Sin embargo, con la evolución de la sociedad y, con el avance del conocimiento pedagógico, el docente, se ha visto obligado a diversificar sus funciones dentro de la institución escolar.
- * La importancia evidente del maestro en la formación de las nuevas generaciones, justifica plenamente la necesidad de contar con docentes, cuya calidad, sea incuestionable.
- * El comportamiento docente se distingue porque es multidimensional y polifacético y porque se constituye a partir de gran cantidad de variables de diversa índole.
Su calidad no es una condición intrínseca, depende del conjunto de factores y relaciones que conforman cada ambiente educativo. Así, la calidad docente es más una variable de naturaleza dependiente.
- * El correcto análisis del comportamiento docente y su adecuada comprensión teórica demandan:

- a. La identificación y definición del total de variables que se interrelacionan en la docencia.
 - b. La identificación y descripción del proceso de enseñanza y de los planos o fases que éste abarca.
- * La enseñanza es un proceso complejo del que hasta ahora poco se sabe. Patrones descriptivos y explicativos sobre dicho proceso empiezan a desarrollarse, su perfil comienza a delinearse y lejos de seguir concibiéndose como arte, hoy, se somete al escrutinio del pensamiento científico.
 - * Aspectos relativos a la conceptualización de la enseñanza y a sus niveles de teorización, condicionan los procesos de comprensión e investigación sobre el comportamiento docente.
 - * La evaluación pedagógica se entiende como un proceso racional, ordenado y sistemático mediante el cual, se hace acopio de información para orientar las decisiones en los diferentes ámbitos de la educación.
La evaluación pedagógica, por lo tanto, busca emitir juicios, objetivos y fundamentados, sobre los diversos agentes y factores que intervienen en los procesos educativos.
 - * La evaluación docente, entonces, se entenderá como un campo específico de la evaluación pedagógica con características y problemas propios.
 - * El campo de la evaluación docente comenzó a desarrollarse a principios de este siglo. Al paso de los años, se han

ido probando diferentes paradigmas teóricos y recursos instrumentales para juzgar la eficacia de los maestros. No obstante, es un campo invadido por problemas conceptuales, metodológicos e instrumentales. Amén de sumar problemas éticos y políticos que no pueden desdeñarse en los escenarios sociales.

- * Entre los paradigmas más explotados en este campo destacan los siguientes:
 - a. Determinación de la calidad del comportamiento docente a través del aprovechamiento escolar.
 - b. Determinación de la calidad del comportamiento docente mediante la valoración estudiantil.
 - c. Determinación de la calidad del comportamiento docente por la clasificación de sus comportamientos y habilidades.
 - d. Determinación de la calidad del comportamiento docente a través de sistemas de autoapreciación.
 - e. Determinación de la calidad del comportamiento docente por el análisis de las interacciones didácticas.
- * Cada paradigma utilizado en la evaluación docente comprende una serie de conceptos teóricos sobre el docente, la enseñanza y los criterios de eficacia docente.
- * Los resultados obtenidos con la práctica y difusión de los paradigmas señalados, no han sido suficientemente consistentes y compatibles debido a que:

- a. Parten de conceptualizaciones teóricas limitadas sobre la enseñanza que se centran, principalmente, en la fase interactiva de la enseñanza. De este modo, las acciones desplegadas antes y después de la fase citada no se tienen en cuenta.
 - b. Los criterios de eficacia se cifran en procesos o en productos. No se contemplan simultáneamente procesos y productos.
 - c. No hay continuidad en las investigaciones y prácticas de evaluación desarrolladas.
 - d. Problemas de validez, consistencia y objetividad se asocian -frecuentemente- a los resultados obtenidos con el empleo de los paradigmas citados.
- * Los paradigmas de la evaluación docente, en este sentido, han tenido valor heurístico. Han permitido que nos asomemos al complejo campo de la evaluación docente.
 - * Construcciones teóricas más refinadas y válidas sobre la enseñanza y el comportamiento docente, deberán ser desarrolladas para sustentar, en ellas, las prácticas de evaluación docente en las instituciones educativas.
 - * A su vez, metodologías más exactas y apropiadas podrán rendir mejores resultados que, lógicamente, permitan tomar mejores decisiones.
 - * Con relación a técnicas e instrumentos, éstos deberán refinarse y deberá procurarse -igualmente- que sean más sensibles para que permitan un registro fiel y verdadero

de las variables y condiciones que intervienen en la docencia y que determinan su calidad.

- * Mayor coordinación de los resultados que se obtienen permitirá articular esquemas más amplios y consistentes sobre la docencia y, por ende, permitirá concertar los esfuerzos inquisitivos invertidos en el campo.
- * Exactitud y suficiencia teórica, metodologías razonadas y rigurosas y apoyo instrumental preciso y refinado, son requisitos ineludibles en un esquema científico de la evaluación del docente.

OBRAS CONSULTADAS

- ANDRICH, D. ; W.F. DYMOND y K.F. PUNCH. "A unidimensional interpretation of the concept of teacher role". En: The Journal of Experimental Psychology. Vol. 48, No. 2, 1979: 137-144.
- ANGUERA, MA. TERESA. Metodología de la observación en las ciencias humanas. Madrid: Cátedra, 1978. 214 p.
- ASTIN Y PANOS. La evaluación de programas educativos; tr. Diana Bessoudo S. y Enrique Moreno y de los Arcos. México: UNAM, 1983. 52 p. (Colegio de Pedagogía. Cuadernos).
- AUSUBEL, DAVID. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo; tr. Roberto Hellier. México: Trillas, 1976. 769 p.
- BALLANTI, GRAZIELLA. El comportamiento docente; tr. Inés Regina Alvarez. Buenos Aires: Kapelusz, 1979. 233 p. (Colección Estudios e Investigaciones).
- BAUSELL, R.B. y C.R. BAUSELL. "Student ratings and various instructional variables from a within-instructor perspective". En: Research in Higher Education. Vol. 11, No. 2, 1979: 167-177.
- BEGGS, W.K. La formación del maestro; tr. Leticia Salamanca. Bogotá: McGraw Hill, 1979. 197 p. (Biblioteca de la Nueva Educación).
- BONBOIR, ANA. Una pedagogía para mañana; tr. Dolores Blanco. Madrid: Morata, 1975. 230 p.
- BORICH, GARY, D. y K. FENTON. (Ed.). The appraisal of teaching: concepts, and process. Massachusetts: Addison-Wesley Publ. Co., 1977. 396 p.
- BOWEN, JAMES. Historia de la educación occidental; tr. Juan Estruch. Barcelona: Herder, 1976. 2 vol.
- BROPHY, J.E. "Teacher behavior and its effects". En: Journal of Educational Psychology. Vol. 71, No. 6, 1979: 733-750.
- BRUCE, JOYCE y B. HAROOTUNIAN. The structure of teaching. Chicago, Science Research Associates, Inc., 1967. 258 p.

- CAPIE, W. R. y D.P. BUTTS. Evaluating teachers using teacher performance. 1977. 16 p. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. (Cincinnati, Ohio, March 22-24, 1977).
- CARO, FRANCIS G. (Ed.). Readings in evaluation research; 2d. ed. New York: Russell Sage Foundation, 1977. 436 p.
- CASHIN, W.E. Sources of information upon which to base evaluation of college teaching. 1978. 24 p. Kansas State University. Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education. Documento inédito.
- CLARK, MARY JO y R. BLACKBURN. Assessing faculty performance: a test of method. 1978. 23 p. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (Ontario, Canada, March 27-31, 1978).
- COKER, HOMER. An effectiveness-directed approach to teacher evaluation and certification. 1978. 14 p. Paper presented at the annual meeting. American Association of Colleges for Teacher Education. (Chicago, Illinois, Feb. 20-24, 1978).
- COOMBS, PHILIP. La crisis mundial de la educación; tr. Montserrat Solanas. Barcelona: Península, 1978. 331 p. (Historia, ciencia, sociedad, 82).
- CCRTIS, GERALD. "Twelve years on a longitudinal study of teacher behaviour continued". En: Educational Review. Vol. 31, No. 3, 1979: 205-249.
- COUSINET, ROGER. La formación del educador; tr. Josefa Abdo de Lamek y José P. Lamek. Buenos Aires: Losada, 1961. 143 p. (Biblioteca del Maestro). ✓
- DEBESSE, M. y G. MIALARET. (Ed.). La función docente; tr. P. Martínez. Barcelona: Oikos-Tau, 1980. 191 p. (Tratado de Ciencias Pedagógicas, 11). ✓
- DE LA ORDEN, ARTURO. "Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores". En: Revista Española de Pedagogía. Vol. 138, Oct.-Dic., 1977: 139-413.
- DOYLE, KENETH O. JR. Student evaluation of instruction. Massachusetts: D.C. Heath and Company, 1976. 144 p.

- DRISCOLLI, MICHAEL. "Inferential comparisons of student evaluation of teaching". En: Educational and Psychological Measurement. Vol. 40, 1980: 41-49.
- EBEL, ROBERT L. Fundamentos de la medición educacional; tr. Ramón Alcalde. Buenos Aires: Guadalupe, 1977. 710 p. (Biblioteca Pedagógica. Sección: Problemática de la Educación).
- ECKARD, PAMELA J. "Faculty evaluation: the basis for rewards in higher education". En: Peabody Journal of Education. Vol. 57, No. 2, 1980: 94-100.
- FLANDERS, NED A. Análisis de la interacción didáctica; tr. Miguel Fernández P. Madrid: Anaya, 1977. 540 p. (Ciencias de la Educación).
- FLOOD PAGE, COLIN. Student evaluation of teaching. The american experience. London: Society for Research in Higher Education, 1974. 99 p.
- FORMAN, D.C. y D.W. CHAPMAN. "Research on teaching: why the lack of practical results?". En: Educational Technology. Vol. XIX, No. 1, 1979: 37-40.
- FREY, PETER W. "Validity of student instructional ratings". En: Journal of Higher Education. Vol. XLVII, No. 3, 1976: 327-336.
- GAGE, N.L. (Ed.). Handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally Co., 1963. 1218 p.
- GARAWSKI, R.A. "Successfull teacher evaluation not a myth". En: Nassp Eulletin. Vol. 64, No. 434, 1980: 1-7.
- GILBERT, ROGER. ¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes; tr. Rubén Núñez. Barcelona: Gedisa, 1983. 207 p. (Colección Hombre y Sociedad. Serie: Renovación Pedagógica).
- GLASMAN, N.S. "Evaluation of instructors in higher education". En: Journal of Higher Education. Vol. XLVII, No. 3, 1976: 309-325.
- GORDON, IRA J. (Ed.). Cómo estudiar al niño en la escuela; tr. Inés Pardal. Buenos Aires: Paidós, 1978. 163 p. (Psicopedagogía Paidós, 5).
- HYER, A.L. y R.M. MCCLURE. La función docente, su modificación y consecuencias; tr. C. Raúl Yujnovsky. Buenos Aires: Marymar, 1978. 109 p.

- HYMAN, R.T. (Ed.). Contemporary thought on teaching. New Jersey: Prentice-Hall, 1972. 430 p.
- JAEGER, WERNER. Paideia: los ideales de la cultura griega; tr. J. Xirau y W. Roces; 2a ed. México: F.C.E., 1974. 1151 p.
- JOYCE, B. y M. WEIL. Models of teaching. New Jersey: Prentice-Hall, 1972. 402 p.
- KIMBAL, RONALD B. "Six approaches to evaluation teaching: a typology". En: Nassp Bulletin. Vol. 64, No. 434, 1980: 41-47.
- LYNCH y PLUNCKETT. Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio; tr. Eddy Montaldo. Buenos Aires: El Ateneo, 1973. 197 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).
- MADGIC, ROBERT. "Increasing the reliability of evaluations by using classroom products". En: Nassp Bulletin. Vol. 64, No. 434, 1980: 12-15.
- MARROU, HENRI-IRENEE. Historia de la educación en la antigüedad; tr. José Ramón Mayo; 2a ed. Buenos Aires: EUDEBA, 1970. 533 p. (Biblioteca El Hombre y su Sombra. La Vida de la Ciencia).
- MCINTYRE, D.J. "Administrator's dilemma. Teacher evaluation and the observer effect". En: Nassp Bulletin. Vol. 64, No. 434, 1980: 36-39.
- MCKEACHIE, W.J. y G. LIN. "A note on validity of student ratings of teaching". En: Educational Research Quarterly. Vol. 4, No. 3, 1978: 45-47.
- MCKENZIE, N. et.al. La enseñanza y el aprendizaje; tr. Jorge Ferreiro. México: SEP, 1974. 2 vol. (SepSetentas, 137/138).
- MCMARTIN, J.A. y H.E. RICH. "Faculty attitudes toward student evaluation of teaching". En: Research in Higher Education. Vol. 11, No. 2, 1979: 137-151.
- MEHRENS y LEHMAN. Measurement and evaluation in education and psychology. New York: Holt Rinehart and Winston, 1973. 672 p.
- MILLARD, JOSEPH. Teacher evaluation. Iowa: Hertland Education Agency, 1976. 19 p.

- MILLER, RICHARD. Evaluating faculty performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974. 143 p.
- _____ : Developing programs for faculty evaluation. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1975. 248 p.
- MINTZES, JOEL J. "Overt teaching behaviors and student ratings of instructors". En: The Journal of Experimental Psychology. Vol. 48, No. 2, 1979-80: 145-153.
- MOHAN, MADAN y RONALD E. HULL. Teaching effectiveness: its meaning, assessment, and improvement. New Jersey: Englewood Cliffs, 1975. 311 p. (Educational Technology Publications).
- NEWMANN, Y. y L. NEWMANN. "Characteristics of academic areas and student's evaluation of instruction". En: Research in Higher Education. Vol. 19, No. 3, 1983: 323-334.
- NORRIS, W.R. "Seven premises for improving teacher evaluation". En: Nassp Bulletin. Vol. 64, No. 434, 1980: 30-35.
- PATTERSON, C.H. Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación; tr. Dr. Pedro Rivera Ramírez. México: El Manual Moderno, 1982. 362 p.
- POSTIC, M. Observación y formación de los profesores; tr. Gonzálo Mainar. Madrid: Morata, 1978. 343 p. (Colección Pedagogía. La Pedagogía Hoy). ✓
- PULLIAS, EARL V. y D.J. YOUNG. El maestro ideal; tr. Pilar Angulo. México: Pax-México, 1980. 306 p. ✓
- SACRISTAN, G. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Salamanca: Anaya, 1980. 237 p.
- SAIF, PHILIP S. "Teacher evaluation II". En: Cabe Journal. 1976: 7-9.
- SANT'ANNA, F.M. Microenseñanza y habilidades técnicas del profesor; tr. Leticia Salamanca Alves. Bogotá: McGraw-Hill, 1982. 198 p.
- SCHEFFLER, I. El lenguaje de la educación; tr. Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: El Ateneo, 1970. 131 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).

- SCHOFIELD, H. y K.B. START. "Product variables as criteria of teacher effectiveness". En: The journal of Experimental Psychology. Vol. 48, No. 2, 1979-80: 130-136.
- SIMPSON, RAY. La autoevaluación del maestro; tr. Flora W. de Setaro. Buenos Aires: Paidós, 1967. 131 p. (Biblioteca del Educador Contemporáneo, 48).
- SINGER, KURT. "La importancia de la personalidad del profesor". En: Educación. Aportaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas. Vol. 18, 1978: 121-134.
- SKINNER, B.F. et.al. Aprendizaje escolar y evaluación; tr. Manuel Barbera, Emilio Muñiz Castro, Ema F. de Muñiz Castro. Buenos Aires: Paidós, 1978. 206 p. (Psicopedagogía Paidós, 2).
- SMITH, B.O. y R. ENNIS. Lenguaje y conceptos en la educación; tr. Marcelo Pérez Rivas. Buenos Aires: El Ateneo, 1971. 244 p. (Biblioteca Nuevas Orientaciones de la Educación).
- SMITH, PHILIP L. "The stability of teacher performance in the same course over time". En: Research in Higher Education. Vol. 11, No. 2, 1979: 153-165.
- SMYTH, JOHN W. "Principal's role. Teacher evaluation. Rational procedures". En: Nassp Bulletin. Vol. 64, No. 434, 1980: 51-56.
- SOUTH, J., M.D. HILL y J.L. MORRISON. "Faculty orientation and perceived teaching effectiveness: the case of an intervening variable". En: Research in Higher Education. Vol. 11, No. 2, 1979: 99-110.
- STUFFLEBEAM, DANIEL. "Towards a science of educational evaluation". En: Evaluation of education. New Jersey: Englewood Cliffs, 1973. (Educational Technology Review Series, 11).
- STUMPF, S.A., R.D. FREEDMAN y J.C. AGUANNO. "A path analysis of factors often found to be related to student ratings of teaching effectiveness". En: Research in Higher Education. Vol. 11, No. 2, 1979: 111-123.
- SUPPLE, R.V. "Student evaluation of faculty performance". En: International Journal of Instructional Media. Vol. 7, No. 1, 1979-80: 43-48.

- THOMAS, DONALD. "Performance evaluation: basis for job motivation". En: Nassp Bulletin. Vol. 64, No. 434, 1980: 8-11.
- TRAVERS, R.M.W. (Ed.). Second handbook of research on teaching. Chicago: Rand McNally, 1973. 1400 p.
- TUCKMAN, B.W. y D. YATES. "Evaluating the students feedback strategy for changing teacher style". En: The Journal of Educational Research. Vol. 74, No. 2, 1980: 74-77.
- WAGENEN, M.J. et.al. Medición y evaluación del aprendizaje y del maestro; tr. Rose, Thomas y Wolfson. Buenos Aires: Paidós, 1966. 109 p. (Biblioteca del Educador Contemporáneo, 44).
- WALBERG, H. (Ed.). Educational environments and effects. Evaluation, policy and productivity. California: McCutchan Pub. Co., 1979. 419 p. (Ils.)
- _____: (Ed.). Evaluating educational performance. A sourcebook of methods, instruments and examples. California, McCutchan Publishing Co., 1974. 395 p. (Ils.)
- WHITE, D.J. Teoría de la decisión; tr. José Luis García. Madrid: Alianza Editorial, 1972. 228 p. (Alianza Universidad, 16).
- WEISENSTEIN, GREG R. "Teacher evaluation: the principal's role". En: Ossc Bulletin. Vol. 20, No. 3, 1976. 28 p.
- WORTHINGTON, A.G. y P.T.P. WONG. "Effects of earned and assigned grades on student evaluation of an instructor". En: Journal of Educational Psychology. Vol. 71, No. 6, 1979: 764-775.
- YUNKER, JAMES. "Validity research on student evaluation of teaching effectiveness: individual student observations versus class mean observations". En: Research in Higher Education. Vol. 19, No. 3, 1983: 363-379.

INDICE

	Página.
INTRODUCCION.	
1. LA EVALUACION DOCENTE.	1
1.1 La docencia.	3
1.2 Las funciones docentes.	9
1.3 Variables intervinientes en la función docente.	14
2. PROBLEMAS CONCEPTUALES DE LA EVALUACION DOCENTE.	20
2.1 La evaluación.	20
2.2 La enseñanza.	31
2.3 La calidad del comportamiento docente.	41
3. PARADIGMAS DE LA EVALUACION DOCENTE.	50
3.1 Determinación de la calidad docente a través del aprovechamiento escolar.	52
3.2 Determinación de la calidad docente por la clasificación de sus comportamientos y habilidades.	58
3.3 Determinación de la calidad docente mediante la valoración estudiantil.	71
3.4 Determinación de la calidad docente a través de sistemas de autoapreciación.	76
3.5 Determinación de la calidad docente mediante el análisis de las interacciones didácticas.	78
4. EL PROBLEMA METODOLOGICO DE LA EVALUACION DOCENTE.	94
4.1 Los objetivos de la evaluación docente.	97
4.2 El apoyo instrumental en el desarrollo de la evaluación docente.	102

5.	UNA CONSIDERACION FINAL SOBRE LA EVALUACION DOCENTE.	117
	CONCLUSIONES.	120
	OBRAS CONSULTADAS.	125