

## ARTIGOS

# LA PREOCUPACIÓN POR LA EXCELENCIA: LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA DE MEJORA PROFESIONAL

Cristina Mayor Ruiz

**RESUMO:** A investigação sobre “aprender a ensinar” tem chamado a atenção sobre a necessidade de gerar procedimentos que contribuam com o desenvolvimento profissional embasado na análise da prática e embasado na avaliação formativa. Neste trabalho são apresentadas três estratégias que, por meio da avaliação com três perfis avaliadores bem distintos, ajudam o professor iniciante a melhorar a qualidade docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores Principiantes. Inserção Profissional. Avaliação Docente. Estratégias de Desenvolvimento Profissional.

**RESUMEN:** La investigación sobre “aprender a enseñar” ha venido llamando la atención sobre la necesidad de generar procedimientos que contribuyan al desarrollo profesional basados en el análisis de la práctica y además basados en una evaluación formativa. En este trabajo se presentan tres estrategias, que a través de la evaluación con tres perfiles evaluadores bien distintos, ayudan al profesor novel a mejorar la calidad docente.

**PALABRAS CLAVES:** Profesores Principiantes, Inserción Profesional, Evaluación Docente, Estrategias de Desarrollo Profesional.

## 1 INTRODUCCIÓN

Aprender a enseñar es un proceso que ha preocupado durante décadas a los investigadores educativos. La investigación sobre “aprender a enseñar” ha venido llamando la atención sobre la necesidad de generar estrategias que favorezcan una concepción y práctica de la enseñanza basada en la indagación, reflexión y construcción de conocimiento a través del cuestionamiento y análisis permanente sobre la actividad de enseñanza. Esas estrategias han venido adoptando diferentes formatos y estructuras. Pero comparten el factor común de entender que los profesores, como profesionales de la enseñanza, deben someter a consideración, análisis y revisión, bien individual o en grupo, bien de forma presencial o virtual, su práctica docente para conseguir llegar a la excelencia profesional y con ella a la institucional.

Y en este sentido, hablar del proceso de formación asociado al de evaluación parece una cuestión ineludible, sobre todo si entendemos esta última desde el enfoque procesual, fenomenológico o comprensivo, y también diagnóstico. La evaluación en este caso se convertiría en un elemento más del proceso formativo, bien utilizada para detectar necesidades y problemas antes de iniciar la formación, durante el desarrollo para poder producir *feedback* y al finalizar para conocer su impacto y poder tomar decisiones. La evaluación en cualquiera de los momentos que la consideremos puede y debe incorporar elementos externos, así como la oportunidad individual y/o colectiva para reflexionar sobre las propias prácticas e indagar sobre las posibilidades que la formación ha ofrecido para mejorar profesionalmente. Intentando hacer un símil, la evaluación en la formación es como la arena en la ostra, que al principio es rechazada como un elemento incómodo pero que al final del proceso se convierte en perla.

La evaluación del desarrollo profesional del profesorado debemos considerarla integrada en cada una de las estrategias que para la formación podemos considerar. Si, como vamos a explicar más adelante, la formación de los profesores debe atender a estrategias basadas en el análisis de la práctica, reflexivas, colaborativas y contextualizadas (MAYOR, en MARCELO, 2011), se requiere de la indagación previa sobre lo que hacemos para focalizar el objeto de estudio y formación; pero también entendemos que la evaluación docente desde sus variadas vertientes (de alumnos, de colegas, externa, procesual, etc.) es un elemento esencial y en muchas ocasiones el eje fundamental del proceso; y además en planteamientos formativos de carácter cíclico la evaluación del impacto, de la transferencia de aprendizajes, de resultados de aprendizajes o de la satisfacción (siguiendo a Kirkpatrick, 1999) no se constituyen como etapas terminales, sino que están presentes en cada una de las acciones formativas que se diseñan.

Como hemos señalado la evaluación del docente no debería entenderse sólo como la evaluación de la docencia directa y presencial con los alumnos. Ya se ha escrito mucho acerca de la evaluación de la docencia por los estudiantes y sus críticas. Lo que nos interesa es enfocar el problema de la evaluación del profesorado en un ámbito en el que no hay contacto directo con los alumnos, nos referimos a la evaluación por compañeros, en la que se adoptan distintos roles por cada uno de los miembros y que junto a las funciones que desempeñan determinan los procedimientos a seguir.

Durante su desarrollo profesional, el profesorado va a tener una gran dependencia de las interpretaciones/evaluaciones que puedan hacer tanto personas externas a la institución educativa como internas, sus propios compañeros, pero cómo no, también los análisis y revisiones que de su labor docente hace el propio profesor. La formación de los profesores necesita de procesos evaluativos diversos para contribuir decididamente a la mejora de la docencia, y las organizaciones educativas en las que éstos se

desempeñan, por tanto, están en condiciones de ofrecer las oportunidades para que estas experiencias se puedan desarrollar.

## **2 CONTRIBUCIONES DE LA SUPERVISIÓN A LA EVALUACIÓN DEL PROCESO FORMATIVO DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES**

El proceso de asesoramiento ha sido entendido desde muchas perspectivas, dependiendo de las funciones y los objetivos que se le atribuyan. Este proceso se convierte en un elemento esencial en los programas formativos para profesores principiantes, pues sin duda, el apoyo y asesoramiento a la enseñanza y en general a la profesionalidad, tanto por parte de los colegas como de la institución, ayuda a los profesores que se inician en la carrera docente a afrontar mejor sus primeros años profesionales ya que se considera ésta como una etapa de inseguridades, de adaptación, de acomodación y de tránsito.

Nos referimos a la **fase de inducción o iniciación a la enseñanza** como aquella que abarca los primeros años de trabajo docente y según se asume de manera generalizada es una etapa de la vida profesional que marca y condiciona el futuro y se convierte para el profesor en la *primera etapa formativa como docente*.

Así pues, la iniciación a la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años de experiencia docente, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal y como característica fundamental de este periodo se constata la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo. Por eso estos primeros años de enseñanza han de ser considerados como un periodo de transición, durante el cual el asesoramiento que se les puede prestar a los profesores debe dirigirse en varios sentidos: por una parte, en introducirlos en la cultura de la profesión y de la institución, en la aclimatación al centro y al entorno; y por otro, debe ser una asistencia a la medida, según los conocimientos y habilidades que posea el profesor.

En este proceso de transformación se afirma que es la etapa de la carrera docente -el período de inducción-, donde se hace más evidente la necesidad de ser preparado de forma científica para abordar con garantía las labores genuinamente profesionales. Se entiende que ha de ser un proceso mediante el cual la institución educativa lleve a cabo un programa sistemático de apoyo a profesores de cara a introducirle en la profesión, y a abordar los problemas, de forma que se refuerce la autonomía profesional y facilite el continuo desarrollo profesional.

Ventura (2008) señala que el asesoramiento focaliza su intención en el deseo de cambio de los docentes. Es en esto que encontramos su especificidad y, al mismo tiempo, su diferenciación de otras modalidades formativas como pueden ser cursos, grupos de trabajo o seminarios. Estas últimas estrategias tienen como principal objetivo dar a conocer nuevas prácticas y referentes, también pueden comportar transformaciones en la práctica, pero no parten de una demanda que involucre a los docentes como parte activa de los procesos de transformación educativa. Esta perspectiva hace que los asesores tengan que asumir *la responsabilidad de guiar los cambios* e interpretar las demandas en función de las prácticas que se van desarrollando en las aulas de las distintas instituciones. Es frecuente encontrar variadas terminologías para calificar este proceso, entre ellas el uso del concepto *supervisión*. Sánchez Moreno (1994) perfila y concreta éste término, recogiendo la definición de Glickman y Bey (1990) quienes afirman que la supervisión es *“un proceso de trabajo con profesores para mejorar su enseñanza”* (p.549). Desde

hace algún tiempo, los procesos de supervisión en programas formativos para profesores principiantes comienzan a ser bastante usuales (MAYOR, 2012), y en todos ellos se encuentran presentes dos componentes importantes: la *reflexión* y la *colaboración*. Las funciones que desarrolla el supervisor son de un alto nivel conceptual, en muchos casos de carácter colaborativo y no directivo, y proporciona feedback que estimula el pensamiento de los profesores y controla sus prácticas. La supervisión a los profesores noveles adopta diversas modalidades que posteriormente analizaremos.

En los planes de formación es cada vez más frecuente incorporar el **coaching**, como técnica en la que dos o más personas interactúan estableciendo una relación en la que una de ellas (coach) ayuda a la otra (coachee) a que consiga sus objetivos. El coaching impacta en el compromiso y las competencias de los individuos, apuntando a desarrollar la excelencia tanto en el desempeño como en los resultados. El coach debe ser capaz de generar y sostener una relación de confianza y confidencialidad con cada individuo y ganar su compromiso. Su interés es ayudar a desarrollar y maximizar las competencias del individuo. El profesor no aprende del coach, sino de sí mismo estimulado por el coach. El coach debe evitar transferir su experiencia al entrenado ya que normalmente es externo a la institución y no estrictamente necesita tener experiencia en el trabajo que realiza el profesor novel.

Muchos de los trabajos sobre formación durante el periodo de iniciación docente, consideran que este asesoramiento o apoyo que se proporciona a los profesores puede ser realizado por un profesor con mucha experiencia, con altas capacidades profesionales, o con gran dominio de la institución. Y son cada vez más los programas de iniciación a la práctica docente cuya finalidad primordial es la de asesorar a los nuevos profesores en sus primeros años en la profesión, que prestan una particular atención, como parte de esos programas la figura del **mentor**, el profesor experto seleccionado para ayudar al profesor principiante. Se trata de un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la institución en la que se desenvuelve. Una persona que guía, aconseja y apoya a otras que no poseen experiencia con el propósito de que progrese en su carrera. Se confía en los mentores porque ellos *recorrieron el camino* con anterioridad, interpretan señales desconocidas, advierten de posibles peligros y señalan satisfacciones no esperadas. Podemos señalar entonces que todo mentor es un coach pero no todo coach es mentor.

En cuanto a las funciones y tareas que debe desarrollar este asesor que trabaja con otro que se inicia en la tarea docente son diversas y complejas, sobre todo por lo difícil de la convivencia entre dos personas en posiciones muy diferentes. Tanto el coach como el mentor se consideran facilitadores y aceptan y reconocen que el profesor novel lo puede superar, además éste –el principiante- cuando se incorpora a este tipo de procesos formativos asume que no va a recibir conocimiento sino que debe descubrirlo, reconociendo y respetando la sapiencia del asesor.

En el coaching la relación entre profesor y asesor no es lineal aunque sí circular, ya que este lo que debe hacer es iluminar las diferentes vías posibles de actuación y debe ser el profesor el que elija. Se convierte en un proceso de negociación y de influencias en el que el **coach** revisa los problemas y beneficios de las estrategias adoptadas por el profesor y le presenta las alternativas más convenientes. Ante fenómenos complejos, como los educativos, es importante que “el coach tenga conocimientos sustanciales de la organización donde va a actuar, ya desde el enfoque sistémico se insiste en las dificultades para crear un cambio duradero en una persona si su sistema de pertenencia y las relaciones que se desarrollan en él no se toman en cuenta.... Es importante, entonces que el coach tenga la capacidad de seguir al profesor en su marco de referencia, esclareciendo problemáticas y acompañando la puesta en marcha coherente de

acciones docentes o de gestión en la organización” (ANGEL y AMAR, 2007: 36). Al profesor **mentor** se le encomienda ayudar a los profesores principiantes a desarrollar diferentes competencias propias de su profesión, a desarrollar igualmente confianza en sí mismos, a introducirles en la cultura de la profesión y de la institución. Además el profesor mentor actuará como modelo demostrando sus destrezas docentes en clase, en las relaciones sociales mantenidas con compañeros, en el trato con los alumnos, en la gestión de reuniones, teniendo un compromiso de trabajo personal y profesional así como de ayuda y desarrollo hacia el profesor principiante y por último siendo un elemento facilitador de cambio y perfeccionamiento.

Para Angel y Amar (2006, 79-81) el coach debe encontrar su razón de ser entre el saber estar y el saber hacer. En este sentido esta figura centrada en el asesoramiento debe tener una madurez personal y profesional cimentadas en un equilibrio personal; una experiencia significativa o bien una importante sensibilización para captar el contexto organizativo en el que va a actuar de manera que pueda proveer de alternativas y acompañar al profesor en el proceso de cambio; unos conocimientos y experiencia de la relación de ayuda para crear y mantener la alianza y analizar los procesos en marcha; una supervisión de la práctica que le garantice una base personal y profesional; y finalmente, una formación específica en coaching para establecer adecuadamente una estrategia de intervención. La supervisión se convierte en un elemento esencial para analizar la práctica docente, con el objetivo de proporcionar un feedback más objetivo, intentando evitar errores y desbloquear situaciones, y ofrecer posibilidades de intervención. La supervisión se convierte en una estrategia de crecimiento de las competencias y de la profesionalidad de ambos participantes mediante el intercambio didáctico. Es un lugar de intercambio, experimentación, de aprendizajes, de confrontaciones, de validación y de enriquecimiento personal y profesional.

En el caso del mentor supone, igualmente, observar al profesor principiante en su práctica docente y proporcionarle feedback impulsándolo hacia la autonomía y la autogestión. En definitiva, se requiere que el profesor mentor se halle disponible ante cualquier asunto solicitado por el profesor principiante. Los mentores proporcionan a los profesores principiantes seguridad durante esos primeros años de enseñanza, les ayudan a reducir el aislamiento que normalmente experimentan, así mismo, a través de situaciones de simulación se examinan y evalúan los procesos de enseñanza de los profesores principiantes con vistas a su mejora; además los mentores ofrecen distintas perspectivas y estilos de enseñanza con nuevas ideas y recursos materiales que los profesores noveles pueden utilizar en sus clases (BUTLER *et al.*, 1989: 3).

En la descripción de ambas figuras hemos podido observar la presencia de la supervisión, con matices diferenciadores y con objetivos bien distintos, pero también con bastantes puntos de acuerdo en cuanto a entender *el elemento evaluativo en un espacio de colaboración*.

En circunstancias de inestabilidad profesional (falta de seguridad, inconformismo con las rutinas adquiridas, agotamiento, etc.) ya sea con profesores con experiencia o noveles, el apoyo de los compañeros supone una ayuda inestimable. Este apoyo puede estar establecido institucionalmente o ser más informal, pero en cualquier caso es un tipo de asesoramiento que adquiere unas características especiales. Además si este tipo de apoyos está fundamentado, es decir no está basado en la mera consulta esporádica o arbitraria, sino que está basado en estrategias como la evaluación, la ayuda está más ajustada a las necesidades y por tanto será de más utilidad para el profesor. La consulta entre colegas, según Sánchez Moreno (1994) se presenta con las siguientes notas distintivas:

Es un proceso de ayuda y apoyo que implica a través de un proceso de comunicación a las personas participantes.

Es un proceso orientado hacia el cambio y la mejora. Se pretende la mejora de una situación procurando que los sujetos involucrados en la misma adquieran seguridad y autonomía de actuación.

Es un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y pericia o habilidad del asesor.

Es un proceso que precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior/subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar.

Las estrategias de análisis no se entienden como controladoras o fiscalizadoras de la práctica diaria, sino como instrumentos para detectar los problemas y facilitar las soluciones

Hopkins y otros (1994) exponen la situación de los profesores principiantes en Oklahoma, donde en el proceso de asesoramiento está implícita la evaluación, como sistema para detectar las áreas potencialmente deficitarias, para que más tarde puedan ser discutidas y trabajadas por el profesor en formación y donde se identifican los aspectos más importantes. La evaluación está dirigida a cuatro dimensiones:

\* **Relaciones humanas:** proporciona refuerzos positivos, interactúa y comunica afectivamente, exhibe su sentido del humor, acepta y/o usa las ideas de los alumnos, etc.

\* **Enseñanza:** organización del tiempo, de los recursos y de los materiales para una instrucción efectiva, utiliza variadas estrategias instruccionales para motivar a los alumnos, muestra entusiasmo por la materia, etc.

\* **Dirección del aula:** mantiene la disciplina, proporciona un ambiente adecuado para el aprendizaje, controla efectivamente a los alumnos más conflictivos, las recomendaciones que da a los alumnos son claras y explícitas, etc.

\* **Profesionalismo:** demuestra un comportamiento apropiado en diferentes situaciones, mantiene relaciones de ayuda y cooperación con otros colegas, comparte con otros profesores las técnicas y conocimientos que utiliza, etc.

Si bien las áreas de necesidades que pueden señalarse a los profesores principiantes, en parte coinciden con las de los experimentados, en los primeros se presentan de una forma mucho más apremiante, ya que su desarrollo profesional está marcado significativamente porque "su relación con los estudiantes y los materiales sea familiar; han de aprender a disponer de la información, las técnicas y los materiales más útiles ante una determinada demanda de la práctica; han de saber calibrar los efectos que sus acciones tienen sobre los estudiantes y percibir las relaciones entre lo que hacen como profesores y lo que los estudiantes aprenden en realidad; deben aprender a situarse en posiciones realistas de enseñanza, huyendo de infructuosas utopías; tienen problemas con la motivación de los estudiantes y con la disciplina; han de aprender a tener siempre presentes las diferencias individuales, a organizar los materiales y a gestionar la clase, a detectar y encontrar soluciones a los problemas de sus estudiantes; y por último, entre otras

cuestiones, deben adquirir habilidades de trabajo con otros agentes implicados en la educación...” (DE VICENTE, 1996, p. 296).

La formación o desarrollo colaborativo, tanto a nivel personal como institucional podemos entenderla desde dos vertientes, una formal y otra informal. En la formación y evaluación del profesorado pueden participar tanto instancias pertenecientes a la Administración educativa, como colaboradora de ella, además de sujetos individualmente o en equipos. Estamos distinguiendo pues entre la posibilidad de una colaboración institucional, formal y externa, y otra colaboración interna y con un grado de institucionalidad y formalidad sin determinar.

Para Cooper y Morey (1989) existen numerosos escenarios en los que es necesario establecer **colaboraciones entre los centros educativos y otras instituciones especializadas** en evaluación y/o formación bien porque se requiera por parte de los profesores o bien porque sea un programa ofrecido para toda la comunidad. Los autores señalan que en estas circunstancias es necesario que los encargados de ambas instituciones reafirmen sus compromisos de colaboración periódicamente; que surjan compromisos personales desde los cargos de más responsabilidad, participando la comunidad educativa en las decisiones e influencias políticas; asegurar recursos suficientes y disponibles; establecer una implicación del personal de distintos sectores en compromisos e intereses que afecten a todos; ser conscientes que la colaboración requiere paciencia, perseverancia, riesgos y entusiasmo; proporcionar información de los procedimientos, cuestiones, dilemas, etc. a los responsables institucionales no implicados directamente, aunque sea por cortesía profesional; y algo fundamental como es el apoyo administrativo. Este es un tipo de colaboración para la evaluación dirigida a la formación que no depende únicamente del profesorado sino más bien de los responsables políticos o administrativos, ubicados en instancias exteriores a los propios centros educativos.

Sin embargo, existen otros tipos de estrategias colaborativas implicadas en la evaluación formativa del profesorado que depende casi con exclusividad de los implicados. **La colaboración entre profesores**, compañeros de un mismo centro o departamento pueden ofrecer vías de mejora no sólo para los principiantes que acceden a un nuevo contexto sino igualmente pueden reportar beneficios formativos para todos los participantes. Molina (2001) apunta que en este tipo de asesoramiento se pasa de un enfoque jerárquico a uno horizontal y democrático, el cual requiere que los profesores asuman responsabilidad en su desarrollo profesional y que los administradores les ayuden a autodirigirse y autoevaluarse. Es por tanto una visión constructivista y centrada en el profesor. “No es un proceso controlador, se apoya en la confianza, facilita el aprendizaje mutuo y refuerza el desarrollo dirigido a trabajar con otros. Es un medio de mantener una experiencia valiosa para evitar que se llegue a caer en la rutina, anima a los profesores a aprender acerca del arte de enseñar [de] y [con] sus colegas. Los compañeros asesores deben asumir amplias responsabilidades para proporcionar retroalimentación crítica, desafío y apoyo al colega elegido, así como examinar y evaluar su propio desempeño” (p.333).

Como estamos señalando la evaluación aparece en el desarrollo profesional de los profesores desde distintas posibilidades y con diversos matices. El contexto, los objetivos y los perfiles de los participantes condicionan las elecciones de los posibles elementos constituyentes del proceso. La evaluación de los profesores a través de los asesores repercute directamente en el diseño y desarrollo del proceso formativo ya que supone un reajuste en los componentes de dicho proceso y por tanto, lo entendemos como un espacio que nos ofrece la oportunidad de revisar y analizar el desarrollo profesional de los profesores principiantes.

Una vez que hemos delimitado los perfiles participantes en el desarrollo profesional de los profesores principiantes pasamos a profundizar en las características de ese proceso evaluativo y en sus matices, entendido como una evaluación entre colegas.

## 2.1 LA EVALUACIÓN ENTRE PROFESORES

La evaluación por colegas es más frecuente en formación inicial (cuando un profesor con experiencia valora a un profesor en práctica o novel) para determinar los méritos para el ascenso o promoción. Pero también la evaluación de los colegas puede resultar interesante y útil en determinadas situaciones y sobre todo en contextos específicos en donde el profesorado se conoce bien y existe una buena relación interpersonal. Aunque se usa raramente, este tipo de evaluación podría tener una contribución sustancial particularmente sobre aquellas áreas donde los alumnos no pueden emitir juicios. En contadas ocasiones la evaluación sobre la competencia del profesor abarca otras funciones o actividades que no es la docencia. Por ejemplo, en profesores universitarios la calidad de la investigación también puede ser juzgada y en los no universitarios otros aspectos relacionados con los componentes organizativos, contribuyen y forman parte de las responsabilidades profesionales.

Para Villa y Morales (1993) los colegas proporcionan una perspectiva que difiere de la de supervisores y observadores externos, de las autoridades académicas y de la de los alumnos. Una razón valiosa para contemplar la evaluación por colegas es que se convierte en una función esencial para garantizar que los miembros de una comunidad académica tienen el control sobre sus propios criterios. Actualmente podemos decir que existe una fuerte tendencia a usar esta fuente de evaluación ya que se le reconoce la fiabilidad de los datos sobre todo la ausencia de estereotipos o prejuicios.

Pero cuando se recurre al profesorado para que opinen sobre este tipo de evaluación, Villa y Morales (1993) expresan que éstos la ven como “un área problemática, delicada y cuestionable, ya que la evaluación puede estar distorsionada por celos profesionales, por lo que es importante el cómo se lleve a cabo la evaluación” (p. 121). Algunas cuestiones en las que la evaluación por los colegas debe centrarse, por las repercusiones y significatividad que pueda llegar a tener, son:

- Los colegas suelen hacer una evaluación global
- Se constata a través de estudios revisados que los colegas evalúan a sus compañeros sin haber entrado en sus aulas.
- Las opiniones suelen estar basadas en comentarios de **pasillos** o de los alumnos
- Los colegas suelen ser bastante generosos en sus apreciaciones
- Las valoraciones de los colegas y las autoevaluaciones muestran tendencias más positivas que las realizadas por los alumnos.

En vista de estas aportaciones debemos matizar y delimitar los ámbitos en los que la evaluación por colegas debe intervenir, como también se viene haciendo en la evaluación por los alumnos. Si los

colegas intervienen en la **evaluación de la docencia** de un compañero, esta participación debe estar bien preparada. En primer lugar, es necesario que los profesores que intervienen en este proceso estén suficientemente entrenados en este tipo de competencias evaluadoras, no se trata de dar una opinión, sobre todo cuando estas actuaciones pueden tener repercusiones de promoción o contratación, pero también en el caso de influir en el desarrollo y perfeccionamiento profesional. En segundo lugar, el uso de instrumentos técnicamente válidos para poder ser usado por estos agentes contribuiría a mejorar la evaluación realizada por compañeros. En tercer lugar, centrar este tipo de evaluación en cuestiones en las que realmente un colega pueda o tenga algo que aportar, ya que existen competencias docentes en las que otras fuentes (alumnos o el propio profesor) tienen información más concreta. En cuarto lugar, cubrir con la evaluación por colegas aquellas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje en las que otros agentes no pueden intervenir, por desconocimiento u otras causas, como puede ser el propio proceso de planificación, de selección y organización del contenido, dominio de la materia, apropiado uso de recursos didácticos, calidad de asesoramiento a los alumnos, adecuación de los métodos de enseñanza al contenido del curso, compromiso con la enseñanza, los alumnos y el programa instruccional del centro, etc.

Pero además si nos centramos en la evaluación por los colegas en el profesorado universitario aparece un ámbito que debe ser tenido especialmente en cuenta, como es la **evaluación de la investigación**. Según Ibañez-Martín (1990), los colegas pueden intervenir en la valoración de la capacidad científica de un compañero a través de algunos criterios externos como la calidad científica de un artículo, aportación a congreso, el modo de publicación -editorial, tipo de revista-, etc.; así como criterios internos, como la selección del tema, nuevos planteamientos, bibliografía vigente, argumentación, conclusiones, etc.

Para profundizar en los ámbitos y aspectos evaluables Garrido (1996: 470-75) tiene un listado bastante amplio que recomendamos sobre todo cuando se inicia un proceso de construcción de instrumentos de evaluación del profesorado.

Como venimos señalando, la evaluación del profesor por sus compañeros tiene además fuerte connotaciones con algunas estrategias de desarrollo profesional, como es la supervisión, el asesoramiento, o el apoyo interno. En cada uno de ellos la figura del colega es imprescindible, lo que les diferencia son las características de estos (con más experiencia, entre iguales, de rango superior, etc.) y los procedimientos que se usan para ello. Seguidamente profundizamos en algunas estrategias de supervisión que recurren a la evaluación formativa del profesorado a través de compañeros y cuyos resultados y conclusiones repercuten directamente en el proceso de formación.

## **2.2 ALGUNAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL Y SU EVALUACIÓN: COACHING, LOS TAP (TALLERES DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA) Y LOS CICLOS DE MEJORA**

Las Propuestas que presentamos consideran algunas cuestiones claves que han de tenerse en cuenta y que quizás por ello difieren de los procesos de evaluación y formación más tradicionales. Los profesores se implican en procesos de formación de carácter reflexivos, donde se incorpora el análisis de la práctica y en los que existe un fuerte compromiso y dedicación para compartir con otros colegas sus problemas y preocupaciones profesionales. Marcelo (2001) señala que los programas de desarrollo profesional de alto impacto buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con indicadores adecuados de práctica profesional. Por otra parte, implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan

cubrir esas necesidades. También proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y recibir apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación.

En este sentido para desarrollar estas estrategias debemos atender algunas cuestiones que deben entenderse como premisas, es decir, previas al comienzo del proceso formativo, y además deben estar aceptadas por todos los miembros implicados en dicho proceso.

El profesor considera que necesita aprender: Existe una predisposición e interés por parte de los profesores implicados por ser evaluados, ya que tienen conocimiento de los objetivos que persigue este tipo de evaluación y entienden que con ello contribuyen a mejorar como docentes

El profesor está informado de qué y cómo va a ser evaluado: Una de las claves fundamentales para que todos los implicados en un proceso de evaluación de profesores queden satisfechos es que el protagonista tenga conocimiento e información en todo momento de todas y cada una de las cuestiones que están afectando a cada fase del proceso. Es necesario hacer hincapié en las repercusiones o impacto de la evaluación, así como de la confidencialidad y anonimato que protege los datos recogidos.

Los profesores deben tener mentalidad abierta a comentarios y críticas, y estar preparados para considerar alternativas, con buena voluntad para avanzar en la mejora de sus prácticas profesionales.

La evaluación debe comenzar por pequeñas cuestiones, aunque deben estar inmersas en un proyecto más general. Según Sobrado (1991) la evaluación del profesorado conviene efectuarla a través de un seguimiento de sus funciones, valorando las diversas actividades desempeñadas y no sólo con calificaciones puntuales en las que no se encuentra ningún tipo de repercusión.

Los problemas se solucionan o se orientan: Dependiendo del tipo y/o naturaleza de los temas que aborde la evaluación la solución será a corto o largo plazo, lo que supone entender que algunos problemas que surgen deberán tener un tratamiento más prolongado y en muchas ocasiones la orientación inmediata es la que permite encontrar más tarde la solución.

Los objetivos formativos se definen con más o menos precisión al comienzo del proceso de evaluación y siempre en función de las preferencias, intereses, necesidades o inquietudes personales, individuales y/o grupales de los profesores.

Las actividades formativas que surgen del proceso de evaluación se organizan como una prolongación de las actividades docente y nunca al margen de ellas.

Existen dos metas principales: una mejorar las prácticas docentes y otra más ambiciosa, cual es crear un ambiente en la propia institución de colegialidad y evaluación continua.

En las propuestas siguientes estas cuestiones cobran especial relevancia, aunque en cada una de ellas se estructura y gestiona la evaluación y la formación de manera singular. En primer lugar presentamos el Coaching como estrategia donde interviene la evaluación de un sujeto externo a la institución; en segundo lugar, los Ciclos de Mejora, donde la evaluación está protagonizada por un mentor (profesor con más

experiencia) y finalmente, los TAP (Talleres de Análisis de la Práctica), en donde la evaluación se efectúa entre iguales, es decir entre profesores sin diferenciación de rol o rango entre ellos.

### **EL COACHING: LA EVALUACIÓN DE UN EXTERNO ASPIRANTE A “NATIVO”**

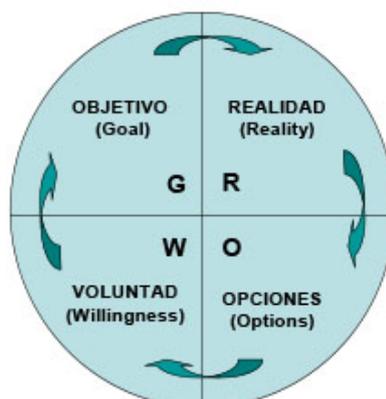
Si bien anteriormente hemos caracterizado la figura del coach, nos toca ahora incidir en la estrategia, donde la evaluación de ese sujeto, externo a la institución donde el profesor se desempeña, tiene un papel sustancial en el proceso formativo. Esta figura ajena inicialmente se somete a un profundo conocimiento de la cultura, normas y valores de la institución para adecuar y contextualizar su intervención y para que sus aportaciones tengan sentido en ese marco. Como señalaba Santos Guerra (1990) el evaluador no debe ser un extraño, no es un espía, pero debe tender a convertirse en nativo, de manera que sea accesible a los significados y pueda llegar a tener mayor comprensión de la realidad en la que actúa.

Launer y Cannio (2008) señalan que el coaching es una auténtica profesión que cuenta con sus reglas, su ética y su formación específica. Formación que conlleva la adquisición, según las autoras, de 11 competencias clasificadas en cuatro grupos:

- A. Establecer los cimientos: 1. Adherirse a los estándares profesionales, 2. Establecer el acuerdo
- B. Crear conjuntamente la relación: 3. Establecer confianza, 4. Estar presente
- C. Comunicar con efectividad: 5. Escuchar activamente, 6. Realizar preguntas potentes, 7. Comunicar directamente
- D. Facilitar aprendizajes y resultados: 8. Crear consciencia, 9. Diseñar acciones, 10. Planificar y establecer metas, 11. Gestionar progreso y responsabilidades.

Un proceso de coaching se inicia cuando el profesor elige, considerando elementos objetivos (perfil, referencias, etc.) y subjetivos (la química entre ambos), al coach. La demanda puede surgir del profesor, sin intermediarios y en base a una relación directa y bilateral, o bien puede intervenir la institución, en la cual se establece una relación tripartita. En cualquier caso hay que comenzar definiendo el contexto del coaching, los objetivos que se desean alcanzar, el número de sesiones, las normas de funcionamiento, etc.

Las sesiones de coaching han sido descritas bajo la denominación de GROW por Whitmore (2003) donde hay la definición de un objetivo; el examen profundo de la realidad y la exploración de la situación presente; la búsqueda de posibles opciones; y finalmente, la voluntad de desarrollar unas acciones.



El coach debe delimitar los objetivos para que estos sean accesibles y junto con el profesor valorar los recursos de que dispone para hacer frente a los posibles cambios. También juntos analizan las resistencias y los miedos, buscando continuamente la intención positiva y cualquier fracaso se transforma en retroalimentación. Por ello, también se considera un elemento importante en la evaluación del propio desarrollo profesional.

Para identificar las posibles opciones se utilizan tanto estrategias tradicionales (torbellino de ideas) como algunas otras más originales (música, pintura, fotografía, teatro...) En toda sesión de coaching se toman decisiones sobre la actuación a desarrollar a corto plazo y pueden finalizar con algunos deberes, como leer un libro, redactar un diario, hacer alguna síntesis, gráfico, etc. Un buen coach siempre debe dejar margen para la autonomía, sirviendo la sesión de cierre para delimitar las necesidades futuras y la forma de afrontarlas. También en las últimas sesiones se valora el proceso y es el momento en el que el coach consigue la retroalimentación. El coach no debe dar la solución a los problemas sino debe permitir que el profesor las encuentre (sino sería consultoría), no tiene mandato sobre él y siempre evita llevarlo a la solución que él piensa como más adecuada. "Es el profesor quien se encuentra en la cancha y se lleva la victoria, el coach se queda en el banquillo" (LAUNER y CANNIO, 2008: 38).

### **LOS CICLOS DE MEJORA: LA EVALUACIÓN DEL MENTOR**

Los Ciclos de Mejora son una estrategia que contribuye al desarrollo profesional de los profesores principiantes fundamentalmente a través de la evaluación que realiza el mentor, la cual no se entiende desde una posición de superior a subordinado, sino todo lo contrario. Señala Molina (2001), que el mentor actúa como un igual que contribuye con su valiosa pericia y experiencia a un proceso de enriquecimiento profesional mutuo.

Desde esta perspectiva el asesor que actúa con función evaluadora, debe atender a cinco importantes funciones: proporcionar compañerismo, proporcionar feedback en cuestiones técnicas, disposición para el análisis de la práctica, adaptación de las habilidades al nivel de los alumnos y facilitar opiniones personales.

El asesor le muestra al profesor la información recogida y se discuten los problemas expuestos en la sesión de explicación. La forma de presentar los datos puede ser variada, bien de forma escrita, de forma oral y de manera gráfica; además es importante en esta presentación la forma de comunicar la información. Brinko (1991) sugiere algunas cuestiones que durante este proceso debemos tener en cuenta, ya que en la última fase se resumen los hallazgos y se proporcionan sugerencias para la mejora profesional del profesor:

- a) presentar en primer lugar los aspectos positivos y dirigirlos a las áreas que necesitan ser mejoradas
- b) centrar la atención en dos o más aspectos que puedan ser atendidos en el período de tiempo establecido
- c) comenzar por un elemento que sea fácilmente tratable
- d) animar al profesor a emprender los cambios
- e) ofrecer información escrita que el profesor analice y pueda comprender las sugerencias
- f) recomendar al profesor que durante algún tiempo practique habilidades y métodos

La forma de plasmar estas consideraciones en la práctica puede ser diversa, en la utilización de variados y heterogéneos procedimientos. Si un punto de acuerdo entre todos los autores especialistas en supervisión es la integración de todas las fases en un único proceso, el punto de desacuerdo está en la cantidad de estas fases, la denominación de las mismas, la secuencia, etc. En definitiva el proceso de asesoramiento ha sido entendido desde muchas perspectivas, dependiendo de las funciones y los objetivos que se le atribuyan.

El propósito de esta relación entre profesores mentores y principiantes consiste en la mejora de la práctica educativa del profesor novel y consecución de la excelencia profesional. Este proceso de trabajo se incluyen varias etapas:

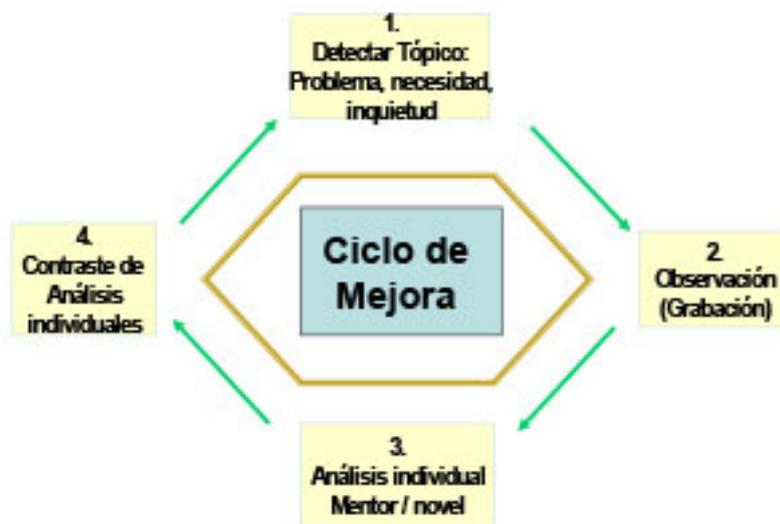
**1. Establecer una relación inicial y acordar las premisas de trabajo que se van a compartir.** Es crucial en este primer momento dejar constancia de que se trata de un trabajo compartido con vistas a la mejora de ambas partes, de un proceso de trabajo conjunto destinado a localizar áreas problemáticas para ir trabajando sobre ellas y mejorarlas. Conviene también en este momento dejar claro que se trata de un proceso para mejorar destrezas docentes, que se aleja mucho de pretender cambiar a las personas. Y además resulta extremadamente pertinente hacer ver que el proceso es del equipo, es decir, del mentor y los principiantes, si es que funcionan como grupo, o del mentor y el profesor principiante si la relación es una diada. Y esto significa que todas las decisiones que se adopten, las estrategias que se utilicen, los espacios de tiempo que se empleen, etc., van a ser negociados y acordados entre todos los participantes y de esta manera evitaremos que aparezcan las suspicacias y reticencias en los candidatos a participar en este tipo de programas que incluyen la figura de mentores en la relación de asesoramiento.

**2. Identificar problemas que preocupen a los profesores noveles.** Esta etapa supone un proceso de evaluación para la formación, se puede considerar una evaluación diagnóstica o de detección de necesidades y por tanto se constituye como un elemento crucial y clave para que el trabajo futuro sea productivo. Durante la misma los profesores deben tener presente que su práctica profesional va a estar observada y analizada por otros colegas y por tanto deben estar receptivos a las posibles críticas y comentarios que se les hagan. Esta actitud entregada, entendiendo que la evaluación es formativa, que no está dirigida al control, favorece sustancialmente la relación entre profesor mentor y principiante.

Los procedimientos para comenzar a trabajar pueden ser variados, algunos posibles -no excluyentes-, pueden ser: a) que sea el propio profesor principiante el que demande asesoramiento en algún tema en particular que él tenga localizado y que le preocupe; b) que se solicite a los alumnos de ese profesor principiante su opinión mediante un cuestionario diseñado ad hoc y que verse acerca de la docencia de su profesor; c) que el profesor mentor presente un listado de posibles áreas para trabajar al profesor principiante y entre ambos decidan por donde empezar; y d) que el profesor mentor asista a una clase del profesor principiante, le observe, y a partir del análisis de esa observación localicen posibles áreas sobre las que iniciar el proceso de reflexión a fin de incidir en su mejora.

**3. Desarrollar el proceso de asesoramiento propiamente dicho.** Esta etapa tiene un carácter cíclico y se trata de abordar y trabajar sobre el problema detectado. Para ello se pueden poner en práctica diversas estrategias dependiendo de las necesidades del grupo y de las preferencias del mismo. Aquí el mentor puede plantear alguna propuesta y negociarla con el profesor principiante o con el grupo de profesores principiantes. No obstante, y con independencia de la estrategia elegida por los profesores implicados en cada proceso formativo, nos parece imprescindible sugerir la necesidad de fomentar la reflexión sobre

la práctica de los propios profesores para conseguir que los docentes se vuelvan críticos y reflexivos sobre la base de sus propias actuaciones y sobre sus concepciones sobre la enseñanza. En este sentido resulta muy práctico y enriquecedor la experiencia del análisis de grabaciones en video de actuaciones docentes de los propios docentes (principiantes y mentores). Es una actividad que de una forma precisa, clara y concreta ayuda a poder realizar observaciones y reflexiones sobre sesiones de clases reales y muy vinculadas a cada persona. Los datos procedentes de la observación se analizan individualmente por parte del mentor y el profesor novel y más tarde se ponen en común para establecer posibles vías de intervención en la práctica, entrenando, ensayando y dando lugar a nuevos ciclos de mejora.



En este momento habrá que poner en juego las habilidades personales y profesionales (sociales y comunicativas, *las técnicas específicas para escuchar* adecuadamente, para conducir adecuadamente una entrevista, para realizar una observación, para ofrecer una crítica constructiva, para ser asertivos...)

### **LOS TAP (TALLERES DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA): LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES**

Los TAP los entendemos como grupos de profesores que se constituyen como unidades de trabajo colaborativo, donde el eje fundamental es el análisis y la reflexión sobre la práctica docente. La base de este proceso es la observación mutua; la cual constituye un punto de partida muy interesante para plantear interrogantes, tomar decisiones y resolver problemas concretos. Para iniciar el trabajo en estos Talleres, los profesores tienen la posibilidad de ser evaluados previamente por sus alumnos, a través de un cuestionario en el que se recogen aquellos aspectos sobre los que ellos consideran importante trabajar. Los profesores conocen individualmente los resultados de este cuestionario, de manera inmediata, que analizan y junto con otros colegas intentan dar respuestas de mejora. Con esta actividad se contribuye a una propuesta de 'evaluación para la formación'.

En los TAP se requiere focalizar el contenido en un tema, sobre el cual se debate, se reflexiona, se documenta y se hacen propuestas de mejora. En este sentido, es importante conocer los **procedimientos** más habituales o disponibles para llegar a concretar este tópico:

- Un primer paso puede ser delimitar el tema a trabajar o problema en función de los resultados obtenidos a través de un cuestionario que se le puede pasar a los alumnos;
- en segundo lugar las propias preocupaciones o intereses personales condicionan notablemente sobre qué se quiere trabajar, aunque cuando estas no son muy poderosas necesitamos recurrir a otros procedimientos;
- en tercer lugar, las sugerencias de algunos de los miembros del grupo que conforman el Taller y que pueden liderar la gestión de estas sesiones, bien por su preparación previa sobre el tema, por su experiencia práctica o cualquier otra circunstancia;
- el abordaje teórico que se haya producido en algún momento previo pueden llevar a un interés por trabajarlo en el grupo de forma más práctica;
- la lluvia de ideas también suele ser una estrategia que ayuda a delimitar el problema a debate y reflexión;
- finalmente, después de la observación mutua entre colegas de alguna clase se recoge mucha información que puede servir de base para concretar el tópico sobre el que trabajar.

En cualquier caso los temas deben estar más o menos consensuados en el grupo de profesores pudiendo desarrollarse tratamientos individualizados en función de las necesidades; además conviene también priorizarlos según la urgencia de solución en algunos casos. Debemos comentar que desde nuestra experiencia los temas más recurridos en estos casos son los relacionados con la planificación, la evaluación de los alumnos, los recursos, las relaciones con los alumnos y las estrategias de enseñanza (Mayor y Sánchez, 2000). La evaluación entre iguales que aquí se desarrolla es un tipo de evaluación que tiene una contribución sustancial, particularmente sobre aquellas áreas donde los alumnos no pueden emitir juicios, aún cuando la tendencia generalizada es centrarse en aspectos docentes.

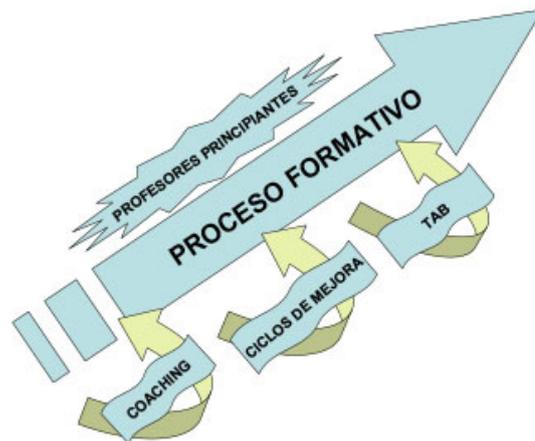
Igualmente para seguir caracterizando los TAP nos interesa profundizar en las **dinámicas** de trabajo más relevantes, es decir como se van desarrollando las diferentes sesiones grupales, pudiendo distinguir procesos centrados en la exposición de la visión individual que cada uno tiene del tema sobre el que versa el taller, otros dirigidos a aportes individuales de soluciones apoyados por los consejos de diferentes colegas y finalmente otros que se inician con exposiciones personales que sirven de base para debates posteriores en el grupo. En cuanto a dinámicas también podemos señalar el tipo de retroalimentación o comentarios que dirigen las sesiones: comentarios de elogio y ánimo, comentarios aclaratorios, cuestiones dirigidas a aspectos establecidos para la observación y que centran el tema de la sesión, y finalmente cuestiones derivadas de la gestión del proceso.

En cuanto a los beneficios que supone participar en procesos de evaluación entre iguales con repercusiones en el desarrollo profesional de los profesores, debemos comentar que disminuye la dependencia de supervisores externos y consigue mayor independencia, incrementa la responsabilidad de los profesores para valorar sus habilidades, la de sus pares y para estructurar su propio desarrollo profesional, aumenta la confianza en sí mismo, reduce el sentimiento de aislamiento característico del nivel universitario, aumenta la colegialidad, y favorece la buena disposición al cambio. Pero aún cuando los beneficios detectados son numerosos, también es importante considerar algunos problemas aparecidos en la aplicación de este tipo de estrategias basadas en la colaboración entre compañeros, como son:

- compatibilidad en la personalidad y estilos profesionales del grupo de profesores, algo que es tratado en profundidad en la literatura sobre mentorización;

- problemas de calendario y disponibilidad, sobre todo cuando se cuenta con el voluntarismo;
- la evaluación vs observación, ya que muchas veces los profesores confunden ambos términos y es este un problema de concienciación a resolver durante la fase de diagnóstico e implementación;
- y por último, el problema de querer enjuiciar a los profesores como buenos o malos, debiendo atender más a las mejoras producidas.

En cada una de estas tres estrategias, con tres perfiles evaluadores bien distintos, hemos observado como el concepto de evaluación es formativo y procesual, es decir, el propio desarrollo formativo conlleva una serie de acciones que inciden continuamente y repercuten en cada uno de los componentes y por tanto la evaluación del proceso formativo no es una etapa final sino que desde el comienzo de cada una de estas estrategias se constituye como un objetivo en sí mismo.



## REFERÊNCIAS

Angel, P. y Amar, P. *Guía práctica del coaching*. Paidós. Barcelona, 2006.

Bolívar, A. Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v.1, n. 2, p. 56-74. (2008). Disponible en: <<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art4.pdf>>.

Brinko, K. T. The interactions of teaching improvement. In M. Theall and J. Franklin. *Effective practices for improving teaching*. Jossey- Bass, San Francisco, 1991.

Butler, E. et.al. *Empowering Teacher through Collaborative Mentoring Desings: An empirical Assessment*. AERA. San Francisco, 1989.

Cantón, I. Vázquez, J.L. Evaluación de la calidad de los procesos en centros educativos. In: García, C. M. *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Davinci, Madrid, 2011.

Cooper, M. G. Morey, A. I. *Balancing Acculturation to the profession and acclimation to the School District thougha University-School District Collaborative Induction Programs*. California. 1989.

De Vicente, P. Formación y evaluación basada en el centro. In: *Evaluación de Experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE. Universidad de Deusto, 1996.

Escudero, J. M. Asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 12, n., 1. 2008, p.1-22.

Expósito López, J.; Olmedo Moreno, E. Fernández-Cano, A. Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, v. 10, n. 2, 2004, p. 185-209.

Fernández March, A. Formación Pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de Universidad: Análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, Madrid, may-ago. n. 331, 2003, p. 171-197.

Fernández Rico. J. Esteban, Fernández Fernández, Samuel, Álvarez Suárez, Alberto y Martínez Camblor, Pablo . Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria. *RELIEVE*, v. 13, n.2, 2007, p. 203-314.

Garrido, P. Evaluación de la práctica docente. In: Gairín, J.; Darder, P. (Coor.). *Organización y Gestión de los centros educativos*. Praxis, Barcelona, 1996, p. 231-264.

Gil, Y. *Calidad y evaluación de la actividad docente del profesorado*. Universidad de Málaga. 2010. Tesis Doctoral Inédita. Disponible en <[http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4617/TDR\\_GIL\\_OJEDA.pdf?sequence=6](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4617/TDR_GIL_OJEDA.pdf?sequence=6)>. <[http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_4htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_4htm)>.

Glickman, C.; Bey, T. M. Supervision. In Houston, W. R.. *Handbook of research on teacher education*. MacMillan Publishing Company. USA

Hasan, A. *Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria desde el punto de vista de los alumnos*. Universidad de Córdoba. 2013. Tesis doctoral inédita. Disponible en:<<http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11048/2013000000738.pdf?sequence=1>>.

Herrera, M. E.; Olmos, S. Evaluación de programas educativos. In: Nieto, S.; Rodríguez, M. J. *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Universidad de Salamanca, Salamanca, 2010.

Hopkins, D.; Ainscow, M. West, M. *School Improvement in an era of change*. Cassell, 1994.

Ibañez-Martín, J. A. Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista española de pedagogía*, n.186, 1990, p. 239-257.

Ibarra Sáiz, M. S.; Rodríguez-Gómez, G.; Gómez-Ruiz, M. Á. La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. *RELIEVE*, v.16, n.1, 2010, p. 1-15. Disponible en: <[http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm)>.

Kirkpatrick, D.L. *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona. EPISE-Gestión 2000. 1ª edición 1994. 1999.

LAUNER, V. y CANNIO, S. *Prácticas de coaching*. México: LID Editorial empresarial. (Conjunto de casos prácticos reales y fundamentación teórica de los recursos utilizados), 2008.

Lucarelli, E. Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 12, n.1, 2008.

Maraví, R. Coaching y mentoring: definición, diferencias y similitudes. 2007. Disponible en: <<http://www.koaching.es/2007/09/01/coaching-y-mentoring-definicion-diferencia-y-similitudes/>>. Marcelo, C. (Coord). *Evaluación del Desarrollo profesional docente*. Editorial Davinci. Colección REDES. Barcelona, 2011.

Marcelo, C. Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, v. 12, n. 2, p. 531-593. 2001.

Marcelo, C. La evaluación del desarrollo profesional docente. In: GARCIA, C. A. *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Davinci, Madrid, 2011.

Mateo, J.; Martínez, F. *Medición y evaluación educativa*. La Muralla, Madrid, 2008.

Mayor, C.; Sánchez, M. *El reto de la formación de los docentes universitarios*. ICE. Universidad de Sevilla, 2000.

Mayor, C. La evaluación del desarrollo profesional basado en la supervisión: El caso de los profesores principiantes. In: Marcelo. C. (Coord.) *Evaluación del Desarrollo profesional docente*. Editorial Davinci. Colección REDES. Barcelona, 2011.

Mayor, C. La evaluación del desarrollo profesional basado en la supervisión: el caso de los profesores principiantes. In: García., C. M. *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Davinci, Madrid, 2011.

Mayor, C. La inserción profesional en los sistemas educativos: programas y experiencias. Actas III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiantes e inserción Profesional a la docencia. Santiago de Chile, 2012.

Molina, E. Asesoramiento de compañeros. In: Domingo, J. *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona. Octaedro. Sobre la enseñanza de la economía pública. n. 1, 2001, p. 66-69.

- Navaridas, F.; González, L. Fernández, R. *La excelencia en los centros educativos*. CCS, Madrid, 2010.
- Nieto, S.; Rodríguez, M. J. (Coord.). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Universidad Salamanca, Salamanca, 2010.
- Ospina, R. (2011). *Evaluación de la Calidad en la Educación Superior*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral inédita. (Libro electrónico). 2011.
- Román, M. Luces y sombras de la Evaluación de Políticas y Programas Educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. v. 3, n. 3. 2010, p. 4-8. Disponible en:<<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/editorial.pdf>>.
- Sánchez Moreno, M. Evaluación del asesoramiento a profesores y la colaboración institucional. In: VILLAR, L. M. (coord.). *Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Título propio de expertos en evaluación educativa. GID. Universidad de Sevilla, 1994.
- Santos Guerra, M. A. Evaluación Cualitativa de centros escolares. In: Actas de las Jornadas de estudio sobre El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas. GID. Sevilla. 1990. p. 209-240.
- Sobrado Fernández, L. M. Evaluación de la Docencia Universitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 146, 1991, p. 153-168.
- Ventura, M. Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, v. 12, n.1. 2008, p. 1-14.
- Villa, A.; Morales, P. La evaluación del profesor. *Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.Vitoria. 1993.
- Whitmore, J. *Coaching: un método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona, Paidós, 2003.

