

La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013 ^[1]

por Luis LIZASOAIN*
Javier TOURÓN**
y Ángel SOBRINO***

*Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea

**Universidad Internacional de La Rioja

***Universidad de Navarra

1. Introducción

La evaluación de la actividad de los docentes es una clave olvidada del sistema educativo y en los niveles no universitarios es una práctica muy poco frecuente sin que en nuestro país existan programas ni políticas institucionales al respecto. En el informe TALIS en 2008 se podía leer: «... es necesario reforzar (en la mayoría de los casos establecer) el vínculo entre la evaluación del profesorado y el reconocimiento de su trabajo...». En el trabajo de Tejedor y García-Valcárcel (2010) se puede encontrar un análisis detallado de los procedimientos y modelos de la evaluación del desempeño docente con una clara orientación a la mejora de la calidad del sistema educativo.

Junto a ello, «es preciso señalar la escasa influencia del resultado de las evaluaciones y la información que recibe el

profesorado en el énfasis y el esfuerzo que los propios profesores dedican a la mejora de los resultados de sus alumnos» (Ministerio de Educación, 2010, p. 39). Por otra parte, es cierto que los cuestionarios suelen ser la parte débil de las evaluaciones de sistemas educativos y es preciso mejorar la naturaleza de la información que proporcionan para que su impacto pueda maximizarse, de lo contrario nunca saldremos de un círculo vicioso (Jornet, López-González y Tourón, 2012).

Vivimos en una sociedad marcada por el cambio y la revolución tecnológica, en la que tanto los roles de profesor y alumno como el propio sistema educativo precisan de transformaciones. Sin embargo, pareciera que las escuelas siguen excesivamente concebidas como lugares de enseñanza y no de aprendizaje; lugares donde la edad

—en lugar de la capacidad, necesidades e intereses de los alumnos y de la sociedad misma— es el criterio que gobierna su estructura y el desarrollo del currículo.

Los nuevos retos para el sistema educativo (que han adoptado diferentes lemas como, por ejemplo, *aulas del siglo XXI*) implican la apuesta por el protagonismo del alumno en un aprendizaje activo, adaptativo y colaborativo y requieren un desarrollo profesional docente acorde con estas características.

Cuando el Departamento de Educación de los EE.UU (2010) en su *National Education Technology Plan* quiere destacar este protagonismo radical del que aprende, y no tanto del que enseña, retoma un término clásico —*personalización*— que incluye la diferenciación (en las metodologías de instrucción) y la individualización (en el ritmo de aprendizaje). El alumno es el propio conductor de su aprendizaje, ocupando el profesor un papel de guía y mentor, más que de transmisor de conocimientos.

En este contexto de cambio, las páginas que siguen pretenden mostrar la importancia que la evaluación del profesorado —y más en concreto las observaciones que recibe— tiene en su desarrollo profesional. Este trabajo se basa en los datos de TALIS 2013 y ha sido elaborado en el contexto de los análisis secundarios de dicho estudio realizados por diversos grupos de investigación por iniciativa del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). En la página web de dicho instituto se encuentran los informes de los mismos: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/talis.html>.

En rápida síntesis: la evaluación que incluye *feedback* influye decisivamente en las prácticas docentes, aunque desafortunadamente ni los procesos de asesoramiento están siempre directamente relacionados con los mecanismos de formación permanente del profesorado (OCDE, 2009), ni, lo que es peor, en muchos casos siquiera se proporciona retroalimentación; siendo así que ya desde hace décadas se puso de manifiesto la importancia de este aspecto en la eficacia de las evaluaciones del profesorado (Marsh y Roche, 1997).

Entre los métodos más eficaces en la evaluación del profesorado, el marco teórico de TALIS (Rutkowski, *et al.*, 2013) incluye: el rendimiento de los estudiantes, la observación directa en el aula por pares o por directivos (especialmente destacado en la revisión de Hattie, 2009); las encuestas a los estudiantes y a padres, la evaluación de 360 grados (evaluación que implica los juicios de pares, subordinados, supervisores, etc.) y la auto-evaluación. La complejidad de las funciones y responsabilidades de los docentes, exige estas múltiples fuentes de evidencia. Existen experiencias de gran éxito que se llevan a cabo en determinados países, como es el caso del proyecto MET (2013).

No por conocidos es menos necesario remitir de nuevo a los informes *McKinsey* (Barber y Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010); incluido el realizado sobre el sistema educativo español (Calleja, Collado, Macías y San José, 2012), para insistir en los tres elementos vinculados al éxito: selección, formación y apoyo al trabajo de los docentes en el aula. De los tres, el segundo y tercero están íntimamente relacionados con los procesos de retroa-

limentación. Ingvarson, Meiers y Beavis (2005) encuentran que los programas de desarrollo profesional eficaces son los que proporcionan información y llaman a los profesores a *abrir* sus prácticas de forma que puedan recibir retroalimentación de sus compañeros (cfr. Marcelo y Vaillant, 2009). En una línea similar se sitúa el trabajo de Moreno, Quesada y Pineda (2010) sobre el grupo de trabajo como método innovador de formación de los docentes. En cuanto a la importancia de los comentarios proporcionados por supervisores (directivos o inspectores) a partir de la observación de clases, la revisión de Tang y Chow (2007) muestra múltiples ejemplos de cómo el diálogo con los evaluadores promueve el aprendizaje auto-regulado por parte de los docentes, especialmente en el

desarrollo de estrategias de auto-evaluación de las propias prácticas en el aula.

2. Objetivos

El presente trabajo se centra en estudiar las observaciones que recibe el profesor y el impacto que las mismas puedan tener en su quehacer docente.

El cuestionario de profesores del estudio TALIS recoge en el ítem 28, de estructura matricial, una serie de aspectos relativos al tipo de observaciones que los profesores reciben sobre su trabajo en razón del origen de las observaciones (p. e. notas de los alumnos, observación directa de la clase, cuestionarios a los alumnos, etc., ver Tabla 1), y el agente que las proporciona.

TABLA 1: *Porcentaje de profesores que NUNCA han recibido feedback sobre sus prácticas docentes de acuerdo a las fuentes que se indican (a partir del ítem 28 del cuestionario TALIS 2103 para profesores).*

Fuente de información que origina el <i>feedback</i>	N	NUNCA han recibido <i>feedback</i>	Han recibido <i>feedback</i>
Observación directa en el aula	3311	57,8 %	42,2%
Encuestas a los alumnos	3272	64,0 %	36,0%
Evaluación de los conocimientos de la materia	3260	78,9 %	21,1%
Análisis de las calificaciones de los alumnos	3288	46,4%	53,6%
Autoevaluación	3244	72,8%	27,2%
Encuestas a padres o tutores	3273	54,3%	45,7%

Este es el primer centro de interés: analizar la situación de las observaciones que recibe (o no) el profesor (en adelante lo denominaremos *feedback*), independientemente del agente que lo lleve a cabo (directores, compañeros, etc.).

El segundo objetivo tiene que ver con la relación que el hecho de recibir o no *feedback* pudiera tener con las prácticas docentes, como las denomina el cuestionario de los profesores. En forma de pregunta, ¿difieren las prácticas docentes de los profesores según reciban *feedback* o no?

3. Metodología

Para responder a estas dos preguntas se emplean los datos de la muestra española de profesores del estudio TALIS 2013, compuesta por 3908 docentes.

Los análisis realizados se centran en dos bloques de cuestiones del cuestionario de docentes (ítems 28 y 42, ver Anexo I donde se reproducen). En el ítem 28 se recaba información sobre los diferentes tipos de observaciones que los docentes reciben (o pueden recibir) y sobre quiénes son los agentes encargados de proporcionárselo. En este estudio para referirse a estas observaciones se empleará habitualmente el término *feedback*, más acorde con la literatura de investigación. Dicho ítem 28 es una pregunta en formato matricial en la que para cada opción (tipo de *feedback*/agente) el docente debe responder de forma dicotómica marcando si lo ha recibido o no.

El ítem 42 se refiere a las prácticas docentes que el profesor lleva a cabo con el grupo de alumnos de referencia sobre el que da sus respuestas. En el mismo se presentan 8 tipos de actividades a las que se responde usando una escala de frecuencia temporal de tipo Likert, cuyas 4 opciones son: nunca o casi nunca, ocasionalmente, frecuentemente, siempre o casi siempre.

En primer lugar se han realizado análisis descriptivos de estas cuestiones para conocer la situación general del conjunto de profesores españoles.

Con objeto de poder analizar la relación entre el hecho de recibir *feedback* o no y las prácticas docentes, se procedió en primer lugar a realizar un estudio de la estructura

subyacente a las prácticas docentes con el grupo de referencia, mediante análisis factorial exploratorio. Dado que la métrica de las respuestas a las cuestiones planteadas es, en el mejor de los casos de tipo ordinal, se ha empleado el análisis de componentes principales para variables ordinales (Basto y Pereira, 2012).

Para determinar el número de componentes a retener se analizaron los resultados de la aplicación de diversos procedimientos (análisis paralelo, regla de Kaiser, coordenadas óptimas y factor de aceleración; Lance *et al.*, 2006; Velicer, Eaton, y Fava, 2000; Wood *et al.*, 1996; Zwick y Velicer, 1986).

A partir de los resultados del análisis factorial ordinal se crean dos nuevas variables complejas, con las puntuaciones factoriales de los componentes obtenidos y, con objeto de estudiar la relación con el *feedback* recibido por el docente se analizan las diferencias de medias de forma que, para cada puntuación factorial, se comparan los dos grupos: los de los profesores que dicen haber recibido algún tipo de *feedback* y los que afirman no haberlo recibido.

4. Resultados

4.1. Análisis general del *feedback*

Con respecto a la cuestión del *feedback*, en la Tabla 1 aparece un resumen de la situación. En ella se recogen las diferentes vías por las que eventualmente reciben observaciones, *feedback*, los profesores. La estructura de la pregunta no permite conocer la frecuencia de las observaciones cuando estas se producen, simplemente se

mencionan diversos agentes que pueden ser el origen de la observación al profesor y la categoría «nunca». Así pues, en dicha Tabla 1 se recogen los porcentajes de profesores que han recibido *feedback*, u observaciones sobre su trabajo, por algún agente (director, compañero, etc.) o que no lo han recibido nunca, sin que podamos decir cuál es el grado o intensidad del *feedback* recibido, cuando este se produce. Por ejemplo, un 57,8% de los profesores nunca han recibido *feedback* a partir de la observación directa en el aula de su trabajo, mientras que el 42,2% sí lo han recibido (no se analiza por qué agente, ni puede saberse con qué frecuencia).

Lo primero que llama la atención es la gran desproporción entre las dos posibles respuestas: para todos los tipos de *feedback* y para todos los agentes, es mayoritaria la opción de no haber recibido *feedback*, excepto en el caso del análisis derivado de las calificaciones de los alumnos. El *feedback* derivado de la evaluación de los conocimientos de la materia que imparte el profesor y la autoevaluación de su trabajo son las fuentes menos utilizadas como origen del *feedback* a los profesores (79% y 73%). Tampoco

las encuestas de los alumnos parecen ser utilizadas como mecanismo de obtención de datos (64%). El resto de fuentes de información pueden verse en la Tabla 1. En general, a la vista de los datos, puede afirmarse que es muy superior el número de profesores que no reciben *feedback* que el que sí lo recibe, salvo alguna diferencia ya señalada.

Estos datos muestran una preocupante realidad en el sentido de que muchos de los docentes españoles no reciben casi ningún tipo de *feedback* sobre su actividad.

Para dar soporte a esta afirmación, y en relación con los datos de la Tabla 1, se generó una nueva variable cuyo valor era 1 para el caso en que el docente no hubiese marcado ninguna de las opciones en ningún caso y 0 en caso contrario. Es decir, el valor 1 representa a aquellos profesores que *nunca* han recibido ningún tipo de observación a partir de *ninguna* fuente ni agente. Como puede verse en la Tabla 2, más de la cuarta parte de los docentes españoles (el 26,6%) no han recibido *nunca* (ni por nadie) ningún tipo de *feedback* sobre la actividad que desarrollan, ni sobre los procesos, ni sobre los resultados.

TABLA 2: *Porcentaje de profesores que declaran haber recibido feedback en los centros educativos españoles.*

Feedback recibido	Frecuencia	Porcentaje
Sí, al menos alguna vez	2868	73,4
Nunca	1040	26,6
Total	3908	100,0

A la vista de estos datos se decidió realizar un estudio diferencial sobre esta

variable de resumen, para ver si en la muestra se dan diferencias en función de

algunas de las variables sociodemográficas o caracterizadoras de los centros.

La única variable que arroja algunas diferencias relevantes es la red de pertenencia

de los centros escolares, de forma que en los centros privados o concertados la proporción de docentes que nunca han recibido ningún tipo de *feedback* es significativamente menor que en los públicos (ver Tabla 3).

TABLA 3: *Porcentaje de profesores que han recibido feedback según el tipo de centro educativo en el que realizan su trabajo.*

Feedback	PÚBLICO	PRIVADO	Total
Han recibido	70,9	81,7	73,3
No han recibido	29,1	18,3	26,7
Total	100,0	100,0	100,0

4.2. Análisis de las prácticas docentes

Dado que el análisis de ítems individuales referidos a las prácticas docentes no es demasiado relevante para el propósito de este trabajo y que además suele describir parcialmente la situación que se quiere analizar, se llevó a cabo un análisis de la estructura dimensional del conjunto de ítems (ítem 42) con el objeto de obtener una variable compleja que exprese mejor las conductas docentes. La tabla 4 muestra los valores propios y la proporción de varianza explicada

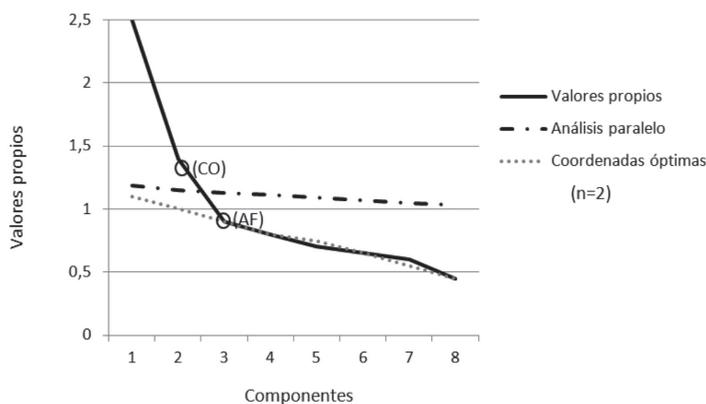
según el análisis de componentes principales llevado a cabo con los ocho reactivos de este constructo (prácticas docentes).

Como puede observarse tanto en la citada tabla como en la Figura 2, todos los criterios considerados apuntan a que la solución óptima es la de dos componentes que explican el 48% de la varianza total. El significado que se atribuye a estos dos componentes se puede ver más adelante, una vez que se ha llevado a cabo la rotación.

TABLA 4: *Valores propios y varianza explicada por los componentes relativos a las prácticas docentes.*

	Desv.típ.	Valor propio	% de varianza	% acumulado
Comp. 1	1,554	2,415	30,193	30,193
Comp. 2	1,191	1,418	17,729	47,922
Comp. 3	,942	,887	11,082	59,004
Comp. 4	,912	,832	10,395	69,400
Comp. 5	,871	,759	9,493	78,893
Comp. 6	,824	,679	8,486	87,378
Comp. 7	,740	,547	6,837	94,216
Comp. 8	,680	,463	5,784	100,000

FIGURA 2: Número de factores a seleccionar en función de los criterios que se señalan.



Dado que no parece plausible que estos dos componentes sean ortogonales, por la naturaleza de lo que expresan, las prácticas docentes de los profesores, se procedió a realizar una rotación oblicua promax.

Los resultados de la matriz de saturaciones se recogen en la Tabla 5 y su proyección en el plano en la Figura 3. Para mayor claridad se han ordenado los elementos del ítem 42 en razón de su saturación en cada uno de los factores obtenidos.

TABLA 5: Matriz de estructura de los elementos del Ítem 42 «¿Con qué frecuencia se produce cada una de las siguientes situaciones?» (ordenados por saturación).

	Componente	
	1	2
e) Dejo que los alumnos practiquen tarea similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia.	0,658	0,102
f) Compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos.	0,631	0,057
d) Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos.	0,628	0,257
a) Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos.	0,588	0,083
c) Encargo un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje.	0,488	0,357
g) Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana.	0,172	0,785
h) Los alumnos emplean recursos TIC para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase.	0,160	0,755
b) Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea.	0,149	0,678

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

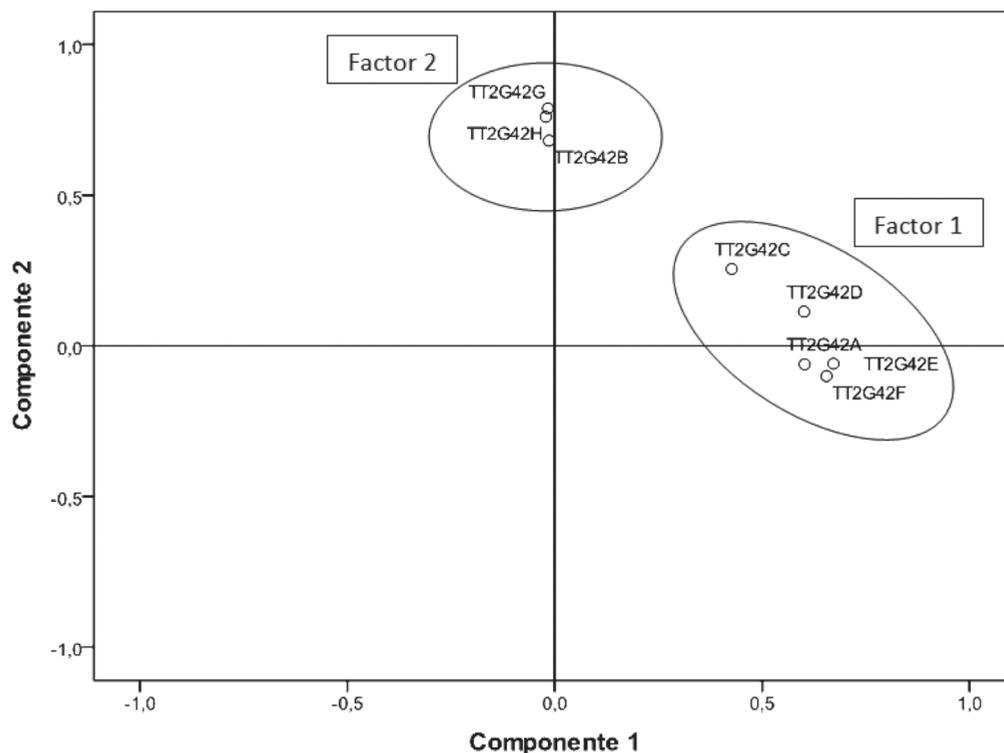
No es sencillo descubrir la naturaleza de los factores con técnicas exploratorias. Podría optarse, bien por llamarles simplemente factor 1 y factor 2 y que el lector atribuya significado a los mismos, o bien tratar de darles una interpretación, que no tiene más valor que el que se le quiera atribuir al razonamiento que se presenta.

Teniendo en cuenta la salvedad anterior, parece que este primer factor apunta a un conjunto de actividades más centradas en el profesor, pues recoge acciones llevadas a cabo por éste, tales como «dejo que practiquen hasta que...» (es una acción originada por el profesor, aunque la realice el alumno), «corrijo los ejercicios», «hago referencia a situaciones de la vida

diaria» o «presento resúmenes de los últimos contenidos». Todas estas son actividades típicamente de enseñanza realizadas por el profesor. En consecuencia, este factor se denomina: «Prácticas docentes centradas en el profesor».

Por otra parte, el factor 2 parece tener un carácter diferente. En efecto, recoge tres dimensiones con saturaciones bastante altas que se refieren a actividades centradas en el alumno. De hecho todas las dimensiones comienzan con «los alumnos» (Los alumnos: trabajan en pequeños grupos...; realizan proyectos...; emplean recursos TIC...). Su denominación es en este caso: «Prácticas docentes centradas en el alumno».

FIGURA 3: *Proyección en el plano de los componentes rotados del ítem 42.*



Coherentemente con lo señalado en la introducción, puede afirmarse que el factor 1 responde más a una concepción de la escuela en la que la enseñanza es la actividad prioritaria y el profesor el principal agente; mientras que por el contrario, el segundo factor apunta más a una concepción de la escuela en la que se enfatiza el aprendizaje y el protagonismo del alumno. Ciertamente no se trata de una cuestión dicotómica, ni sabemos en qué grado se dan ambos planteamientos en las escuelas a las que pertenecen los profesores encuestados (no es el objeto de este estudio), pero sí parece que esta podría ser una explicación de este conjunto de actividades que se agrupan de manera bastante clara.

A la vista de estos resultados del análisis factorial se crean dos nuevas variables con las puntuaciones factoriales (expresadas en unidades z con media 0 y desviación típica 1) de estos dos componentes y, con objeto de estudiar la relación con el

feedback recibido por el docente, se analizan las diferencias de medias de forma que, para cada puntuación factorial, se comparan los dos grupos: los de los profesores que dicen haber recibido algún tipo de *feedback* y los que no.

4.3. Efecto del *feedback* en las prácticas docentes

Si se comparan los docentes que nunca han recibido ningún tipo de *feedback* con los que al menos lo han recibido en alguna ocasión (Tablas 6 y 7), hay diferencias significativas en las dos puntuaciones factoriales, de forma que los profesores que dicen haber recibido algún tipo de *feedback* puntúan más alto en ambas y, sobre todo, en el segundo componente, lo que puede interpretarse afirmando que el hecho de recibir evaluación o *feedback* contribuye a unas prácticas pedagógicas más centradas en el trabajo y en el aprendizaje del estudiante que en el del propio profesor.

TABLA 6: *Diferencias en el factor 1 de prácticas docentes en función del feedback recibido.*

El feedback se recibe a partir de	Prácticas docentes centradas en el profesor					
	N	\bar{X}	Desv. tip.	Levene (p)	t	p (t)
Alguna vez algún tipo	2021	0,03	1,00	,352	2,129	,033
Ninguna vez ningún tipo	888	-0,06	,99			
a) Observación directa en el aula	1660	0,03	0,99	,796	1,28	,202
Nunca	1205	-0,18	1,01			
b) Encuestas a los alumnos	1823	,046	1,01	,461	1,80	,073
Nunca	1014	-0,02	0,99			
c) Evaluación de sus conocimientos de la materia	2257	0,08	1,03	,267	2,1	,036
Nunca	571	-0,02	0,99			
d) Calificaciones obtenidas por los alumnos	1316	0,05	1,00	,285	3,00	,003
Nunca	1538	-0,06	0,99			

El feedback se recibe a partir de	Prácticas docentes centradas en el profesor					
	N	\bar{X}	Desv. tip.	Levene (p)	t	p (t)
e) Autoevaluación de su trabajo	2071	0,10	1,00	,966	3,27	,001
Nunca	744	-0,04	1,00			
f) Encuestas o conversaciones con padres o tutores	1538	0,04	1,00	,447	1,870	,062
Nunca	1302	-0,03	,1,00			

En lo que se refiere al factor 1 («prácticas docentes centradas en el profesor»), en la Tabla 6 se ve que, analizado globalmente, presenta diferencias significativas entre los grupos que han recibido algún tipo de *feedback* en algún momento y los que no ($p=0.033$), si bien las diferencias aún siendo estadísticamente significativas para un nivel del 5%, parecen tener escasa relevancia práctica.

Lo mismo cabría decir del análisis de los diferentes tipos de *feedback* y su impacto en este factor («prácticas docentes centradas en el profesor»). Es cierto que hay diferencias significativas en tres de las fuentes de *feedback*, que son, por orden de importancia: «la evaluación de conocimientos de la materia» ($p=0,036$), las «calificaciones recibidas por los alumnos» ($p= 0,003$) y la «autoevaluación del propio trabajo» ($p=0,001$).

Con respecto a los resultados del *feedback* y su relación con el segundo factor —«prácticas centradas en el alumno»— analizado éste de manera global, en la Tabla 7 se aprecia que el recibir o no *feedback* produce diferencias significativas mayores que en el caso del factor anterior ($p=0,0000$).

Analizando cada una de las fuentes que originan el *feedback*, por separado, se

observa que hay diferencias claras en todos los grupos ($p=0,000$), de modo que los profesores que han recibido *feedback* por cualquier agente y a través de las fuentes que se señalan, tienen puntuaciones más favorables que los grupos que no han recibido *feedback*.

Las mayores diferencias en este factor entre los profesores que han recibido *feedback* o no, se dan cuando las fuentes de *feedback* son: «la observación directa en el aula», «las encuestas a los alumnos», «la evaluación de los conocimientos de la materia» y la «autoevaluación del trabajo del profesor». No se dispone de información adicional para poder valorar estos resultados, pero resulta interesante que, precisamente, las vías de *feedback* que producen mayores diferencias en las puntuaciones de este factor en el que el profesor adopta un rol diferente al tradicional (de transmisor de conocimientos), sean las medidas que podrían denominarse más intrusivas: la observación en el aula, los alumnos y la autoevaluación.

Sea como fuere, parece que el *feedback* u observaciones que el profesor recibe tienen un impacto en sus prácticas docentes, particularmente en aquéllas que le llevan a tener un rol que implica un mayor cambio de función en el papel que tradi-

cionalmente suele tener en la escuela que se centra más en la transmisión de conocimientos que en el uso del conocimiento mismo.

TABLA 7: *Diferencias en el factor 2 de prácticas docentes en función del feedback recibido.*

El feedback se recibe a partir de	Prácticas docentes centradas en el Alumno					
	N	\bar{X}	Desv. tip.	Levene (p)	t	p (t)
Alguna vez algún tipo	2021	,051	1,00	,192	4,152	,000
Ninguna vez ningún tipo	888	-,12	,98			
a) Observación directa en el aula	1660	,13	1,00	,382	6,00	,000
Nunca	1205	-,09	,99			
b) Encuestas a los alumnos	1823	,13	1,00	,815	5,16	,000
Nunca	1014	-,07	,99			
c) Evaluación de sus conocimientos de la materia	2257	,19	1,00	,680	5,00	,000
Nunca	571	-,04	1,00			
d) Calificaciones obtenidas por los alumnos	1316	,06	1,01	,60	3,76	,000
Nunca	1538	-,08	,98			
e) Autoevaluación de su trabajo	2071	,20	,98	,62	6,49	,000
Nunca	744	-,07	1,00			
f) Encuestas o conversaciones con padres o tutores	1538	,087	1,01	,362	4,09	,000
Nunca	1302	-,07	,99			

5. Discusión y conclusiones

Como inicialmente se ha señalado, el *feedback* constituye un elemento esencial de la evaluación de los docentes, siendo esta una herramienta fundamental de los procesos de mejora de la calidad. A este respecto, la información proporcionada por estudios como TALIS constituye una valiosa ayuda para conocer cómo estos procesos son percibidos y valorados por los propios docentes. Pero ello no debe hacer olvidar que se trata solo de eso: de datos obtenidos de una única fuente siendo esta la propia declaración de los docentes.

Complementar y triangular estos datos con otros provenientes de otras fuentes y agentes contribuiría a incrementar la fiabilidad y robustez de las evidencias.

A este respecto, estudios como los de Hagermoser y otros (2013), Marshall (2012), Maslow y Kelley (2012) o los ya citados del proyecto MET de la Fundación Bill y Melinda Gates, (2013a, 2013b) abundan en esta misma dirección.

Hecha esta observación, es preciso no obstante señalar dos conclusiones de espe-



cial relevancia. En primer lugar, esa cuarta parte de los docentes españoles (que en la red pública se eleva casi al 30%) que afirman no haber recibido nunca ni por ningún agente ningún tipo de observación, comentario o juicio evaluativo sobre su tarea. Pero si se examinan los tipos de observaciones recibidas, se ve cómo es siempre mayoritaria la proporción de los que no han recibido valoración alguna con la excepción de lo relativo a las calificaciones de los estudiantes.

A la luz de estos datos cobra un especial sentido el análisis que García Carrasco y Bernal-Guerrero (2008) realizan sobre la soledad de la función docente en su trabajo publicado en esta misma revista sobre la salubridad institucional y la práctica docente. O la afirmación del informe MET (2013a) de que los profesores trabajan habitualmente en condiciones de aislamiento; máxime si se toma en consideración la recomendación efectuada en este mismo informe en el sentido de que los docentes deberían al menos ser evaluados sobre tres fuentes de evidencias: observaciones de aula, mejora en el rendimiento de los estudiantes y valoraciones de los propios estudiantes.

A este respecto, los diferentes poderes públicos con competencias en nuestro sistema y subsistemas educativos deberían instrumentar políticas y actuaciones tendentes a modificar esta situación de aislamiento y carencia de retroalimentación e información sobre la actividad docente.

Las respuestas a las cuestiones relativas a las prácticas docentes con el grupo de referencia han permitido identificar dos componentes en este constructo: uno

primero más centrado en la enseñanza que —con todas las precauciones— podría caracterizarse como *prácticas de aula centradas en la actividad del docente*; y un segundo factor cuyo foco estaría en el aprendizaje: *prácticas de aula centradas en la actividad del estudiante*.

De los resultados de los análisis efectuados se obtiene una cierta evidencia que apunta a una asociación entre la cantidad y calidad del *feedback* recibido y una mayor prevalencia de prácticas docentes más innovadoras y activas, centradas en el estudiante como agente y sujeto de su propio proceso de aprendizaje. No obstante, no sería descabellado pensar que aquí se dé un fenómeno de posible causalidad recíproca en el sentido de que en aquellos centros cuya cultura y práctica esté más orientada al aprendizaje activo sean también aquellos con mejores prácticas evaluativas de sus docentes. Y que a su vez, esta evaluación formativa contribuya a potenciar este tipo de docencia más innovadora centrada en el aprendizaje.

En conclusión, si se asume la famosa frase del informe McKinsey —la calidad de un sistema educativo nunca es superior a la de sus docentes— es importante apostar por que la evaluación de los mismos es pieza clave en los procesos de mejora y profesionalización. Y, a su vez, una adecuada retroalimentación —por parte de diversidad de agentes y sobre diversidad de cuestiones— es herramienta básica de cara a que dicha evaluación tenga el carácter formativo y de mejora que le es consustancial.

Dirección para la correspondencia: Luis Lizasoain. Departamento de Mé-

todos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad del País Vasco. Avenida Tolosa 70. 20018 San Sebastián. Email: luis.lizasoain@ehu.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 30. III. 2015.

Nota

[1] Este artículo se basa en los análisis secundarios de los datos de Talis 2013 realizados por los autores en el contexto de los trabajos y estudios que diversos grupos de investigación llevaron a cabo por encargo del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). En la página web de dicho instituto se encuentran todos los informes de los mismos: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/talis.html>.

Bibliografía

- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007) *Education Report on Education. How the World's best-performing School Systems come out on Top* (McKinsey y Company). Ver http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf (Consultado el 3.II.2015).
- BASTO, M. y PEREIRA, J. M. (2012) An SPSS R-Menu for Ordinal Factor Analysis, *Journal of Statistical Software*, 46:4.
- CALLEJA, T., COLLADO, S., MACÍAS, G. y SAN JOSÉ, C. (2012) *Educación en España. Motivos para la esperanza*. Ver https://www.google.es/search?q=Educacion_en_Espana_Motivos_para_la_esperanza.pdf&oeq=Educacion_en_Espana_Motivos_para_la_esperanza.pdf&iaq=chrome..69i57j69i60l2.408j0j4ysourc=chromeys_sm=93&ie=UTF-8 (Consultado el 1.II.2015).
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (EE.UU) (2010) *National Education Technology Plan*. Ver <http://www.ed.gov/technology/draft-netp-2010/individualized-personalized-differentiated-instruction> (Consultado el 3.II.2015).
- GARCÍA-CARRASCO, J. y BERNAL-GUERREIRO, A. (2008) Institución y decepción: la salud institucional y la práctica docente, *revista española de pedagogía*, 66:241, pp. 405-424.
- HAGERMOSER SANETTI, L. M., FALLON, L. M. y COLLIER-MEEK, M. (2013) Increasing teacher treatment integrity through performance feedback provided by school personnel, *Psychology in the Schools*, 50:2, pp. 134-150.
- HATTIE, J. A. C. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Oxon, Routledge).
- INGVARSON, L., MEIERS, M. y BEAVIS, A. (2005) Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teacher's Knowledge, Practice, Student Outcomes y Efficacy, *Educational Policy Analysis Archives*, 13:10.
- JORNET, J., LÓPEZ-GONZÁLEZ, E. y TOURÓN, J. (2012) Los cuestionarios de contexto en las evaluaciones de sistemas educativos, *Bordón*, 64:2 (Monográfico), pp. 9-195.
- LANCE, C. E., BUTTS, M M. y MICHELS, L. C. (2006) The Sources of Four Commonly Reported Cutoff Criteria: What Did They Really Say?, *Organizational Research Methods*, 9:2, pp. 202-220.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009) *Desarrollo profesional docente* (Madrid, Narcea).

- MARSH, H. W. y ROCHE, L. A. (1997) Making Students' Evaluations of Teaching Effectiveness Effective The Critical Issues of Validity, Bias, and Utility, *American Psychologist*, 52:11, pp. 1187-1197.
- MARSHALL, K. (2012) Fine-tuning teacher evaluation, *Educational Leadership*, 70:3, pp. 50-53.
- MASLOW, V. J. y KELLEY, C. J. (2012) Does evaluation advance teaching practice? The effects of performance evaluation on teaching quality and system change in large diverse high schools, *Journal of School Leadership*, 22:3, pp. 600-632.
- MET (2013a) *Feedback for Better Teaching. Nine principles for using Measures of Effective teaching*. Bill and Melinda Gates Foundation. Ver http://www.metproject.org/downloads/MET_Feedback%20for%20Better%20Teaching_Principles%20Paper.pdf. (Consultado el 3.II.2015).
- MET (2013b) *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study policy and practice brief*. MET project Bill y Melinda Gates Foundation. Ver http://www.metproject.org/downloads/MET_Ensuring_Fair_and_Reliable_Measures_Practitioner_Brief.pdf. (Consultado el 3.II.2015).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010) *PISA 2009 Informe español* (Madrid, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Instituto de Evaluación).
- MORENO, M.V., QUESADA, C. y PINEDA, P. (2010) El «grupo de trabajo» como método innovador de formación del profesorado para potenciar la transferencia del aprendizaje, *revista española de pedagogía*, 68:246, pp. 281-296.
- MOURSHED, M., CHIJIOKE, C. y BARBER, M. (2010) *How the world's most improved school systems keep getting better* (McKinsey y Company). Ver http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx. (Consultado el 3.II.2015).
- OECD (2009) *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS* (Paris, OECD).
- RUTWOSKI, L. et al. (2013) *Teaching and Learning International Survey. TALIS 2013 Conceptual Framework*. (París, OCDE). Ver http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf. (Consultado el 1.II.2015).
- TANG, S. Y. F. y CHOW, A. W. K. (2007) Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework, *Teaching and Teacher Education*, 23.
- TEJEDOR, F. J., y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2010) Evaluación del desempeño docente, *revista española de pedagogía*, 68:247, pp. 439-459.
- VELICER, W. F., EATON, C. A. y FAVA J. L. (2000) Construct Explication Through Factor or Component Analysis: A Review and Evaluation of Alternative Procedures for Determining the Number of Factors or Components, en GOFFIN, R. D. y HELMES, E. (eds.) *Problems and Solutions in Human Assessment*, Springer-Verlag, pp. 41-71.
- WOOD, J. M., TATARYN, D. J. y GORSUCH, R. L. (1996) Effects of Under and Overextraction on Principal Axis Factor Analysis with Varimax Rotation, *Psychological Methods*, 1, pp. 354-365.

ZWICK, W. R. y VELICER, W. F. (1986) Comparison of Five Rules for Determining the Number of Components to Retain, *Psychological Bulletin*, 99, pp. 432-442.

Resumen:

La evaluación del profesorado español y el impacto del *feedback* en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013.

La finalidad de este trabajo es aportar evidencia sobre la relevancia que la evaluación del profesorado tiene en la práctica profesional de los docentes. Más específicamente, el objetivo concreto se centra en estudiar la relación entre las observaciones que los docentes dicen haber recibido por parte de diferentes agentes (*feedback*) y las prácticas que desarrollan en el aula. Para ello se han analizado las respuestas aportadas por los docentes de la muestra de España del estudio TALIS 2013. Y en primer lugar se constata que en la citada muestra, la cuarta parte de los mismos declara no haber recibido nunca ni por nadie ningún comentario o evaluación sobre su tarea, proporción que se eleva hasta casi el 30% en el caso de los centros públicos. Junto a ello parece encontrarse una cierta evidencia de que los docentes que son evaluados con mayor frecuencia y por diversidad de agentes, desarrollan en mayor grado prácticas docentes más innovadoras centradas en el aprendizaje activo de los estudiantes.

Descriptor: Evaluación de profesores, *feedback*, prácticas docentes, estudios internacionales, TALIS.

Summary:

Spanish teachers' assessment and *feedback* impact on teaching practice. Analysis of TALIS 2013

The aim of this paper is to provide evidence on the relevance of the *feedback* teachers receive in their professional practice. More specifically we study the relationship between observations that teachers have received from different agents (school principals, other teachers, etc.) and the teaching procedures and practices they use in the classroom. We carried out this analysis based on the 2013 TALIS Spanish teachers sample responses. The first result shows that, in this sample, 25% of teachers say they have never received from anyone any comments or evaluation of their work (*feedback*), a proportion that rises to nearly 30% in the case of public schools. Second, evidence indicates that teachers who receive *feedback* more frequently and by diversity of actors, develop more innovative practices focused on students' active learning.

Key Words: Teacher evaluation, *feedback*, teaching practices, international surveys, TALIS (Teaching and Learning International Survey).

ANEXO I: ítems 28 y 42 del cuestionario TALIS

Observaciones al profesorado

Nos gustaría preguntarle por las observaciones que recibe sobre su trabajo en este centro.

Las «observaciones», en términos generales, son todos los comentarios que usted recibe sobre su práctica docente basados en algún tipo de interacción con su trabajo (p. ej., observando cómo enseña a los alumnos, comentando con usted el currículo o los resultados de los alumnos).

Las observaciones pueden proporcionarse a través de conversaciones informales o bien mediante un procedimiento más formal y estructurado.

28. En este centro, ¿quién emplea los siguientes métodos para comunicarle sus observaciones?

El término «personas u organismos externos» utilizado a continuación se refiere, por ejemplo, a inspectores, funcionarios municipales u otras personas ajenas al centro.

Marque tantas casillas como proceda en cada apartado.

	Personas u organismos externos	Director del centro	Miembro(s) del equipo directivo del centro	Profesores tutores asignados	Otros profesores (que no forman parte del equipo directivo)	Nunca me han hecho observaciones en este centro
a) Comentarios tras una observación directa de su actividad docente en el aula	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
b) Observaciones a partir de encuestas a los alumnos sobre su actividad docente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
c) Observaciones tras una evaluación de sus conocimientos del contenido de la materia	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
d) Observaciones basadas en un análisis de las calificaciones obtenidas por sus alumnos en los exámenes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
e) Observaciones basadas en su autoevaluación de su trabajo (p. ej., presentación de un portfolio de evaluación)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1
f) Observaciones a partir de encuestas o conversaciones con padres o tutores	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1

Si ha respondido «Nunca me han hecho observaciones en este centro» en todos los apartados anteriores → Pase a la pregunta nº 31.

42 ¿Con qué frecuencia se producen en el grupo elegido a lo largo de cada una de las siguientes situaciones en el grupo elegido a lo largo del año académico?

Marque una casilla en cada apartado.

	Nunca o casi nunca	De vez en cuando	Con Frecuencia	En todos o casi todos los períodos lectivos
a) Presento un resumen de los últimos contenidos aprendidos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Los alumnos trabajan en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Encargo un trabajo diferente a aquellos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje y/o a los que avanzan más deprisa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Hago referencia a un problema de la vida cotidiana o del trabajo para demostrar por qué es útil adquirir nuevos conocimientos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Dejo que los alumnos practiquen tareas similares hasta que sé que todos ellos han comprendido la materia.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Compruebo los cuadernos de ejercicios o los deberes de mis alumnos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Los alumnos realizan proyectos cuya elaboración completa requiere al menos una semana.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) Los alumnos emplean recursos TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4