

AUTO-EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Juana María Rodríguez Gómez

Juana María Rodríguez Gómez. Profesora del Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna. Doctora en Pedagogía.

RESUMEN

La autoevaluación escolar, inserta en los procesos colaborativos, se relaciona con el desarrollo profesional del docente. Serán los maestros los que se impliquen en la construcción, análisis y evaluación de las situaciones educativas. Bajo estos presupuestos, el docente ha de interpretarse como un crítico-reflexivo de la institución en la que desempeña su trabajo. Asimismo, supone adoptar una ideología y una práctica donde el proceso de valoración reside en la propia escuela.

Como ejemplo presentamos algunos procedimientos que arrojan la autoevaluación escolar, conscientes del papel que el maestro desempeña en la valoración constructiva de las situaciones de aula y de centro.

1. INTRODUCCIÓN

LA mayoría de los autores definen la evaluación como el proceso que permite obtener datos sobre los que se formulan juicios, necesarios para tomar decisiones (Tenbrink, 1981, Simons, 1995). Desde esta definición podemos conformar una secuencia metodológica, implícita al proceso evaluador: recogida de información sobre los componentes y funciones de la enseñanza; interpretación de esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual; toma de decisiones orientada a la mejora de las situaciones educativas y no a la selección o calificación.

La evaluación deja de considerarse un elemento final del proceso didáctico para estudiarse como un componente esencial del mismo que impregna todo su desarrollo. A la función sumativa centrada en la comprobación de lo alcanzado por los alumnos se agrega la función diagnóstica y formativa. Asimismo, ha de abarcar al conjunto de aprendizajes expresados no sólo en los conocimientos sino en las habilidades y las actitudes.

Dependiendo de los presupuestos de partida o de las diferentes perspectivas, existen distintos modelos de evaluación (Molina, 1986): si partimos de los actos puntuales, hablamos de evaluación inicial o diagnóstica, evaluación del proceso y evaluación de producto o final; si partimos de los fines perseguidos, hablamos de evaluación sumativa y formativa; si partimos del normotipo utilizado, hablamos de evaluación con referencia a la norma y evaluación con referencia al criterio; si partimos de los sujetos responsables, hablamos de *autoevaluación* y de evaluación externa. La autoevaluación puede realizarse por los propios alumnos que evalúan su proceso de aprendizaje y/o por los docentes. En este trabajo, nos centramos en su contribución al desarrollo profesional del maestro.

Por tanto, abordaremos la autoevaluación escolar como un tipo de evaluación relacionada con el desarrollo profesional del docente, desde la reflexión y la participación. De igual forma, señalaremos algunos procedimientos relacionados con la misma.

2. LOS DOCENTES ANTE LA AUTO-EVALUACIÓN ESCOLAR

La autoevaluación escolar, inserta en el desarrollo colaborativo, constituye un proceso en el que la escuela valora cuál es su situación presente, sus logros, necesidades y problemas, en orden a determinar qué rasgos o aspectos de esa situación se deben mejorar (González, 1990).

La autoevaluación se relaciona directamente con el desarrollo del profesorado. La presencia del prefijo «auto» no significa individualismo sino identidad y unidad; la escuela como lugar de cambio y de participación. Serán los docentes los que se impliquen en la construcción, análisis y evaluación de las situaciones educativas.

Por tanto, para que el proceso influya en el desarrollo del profesorado, añade Simons (1995), tiene que formar parte de la estructura y del funcionamiento de la escuela. Entre los objetivos asociados a la misma destacamos: fomentar la toma de decisiones; valorar un programa de actuación o un plan de acción específico desarrollado por el grupo de maestros; trasladar los logros de la escuela a la comunidad.

Desde este proceso de trabajo, los docentes tratan de evaluar su actividad de aula y de centro tomando como referencia un conjunto de pautas establecidas por el propio grupo. Asimismo, analizan las consecuencias de la enseñanza, desarrollando programas orientados a la solución de los problemas cotidianos.

2.1. Requisitos teórico-prácticos para la autoevaluación escolar

a) *Una concepción del docente como investigador de su práctica*

El concepto de docente como investigador de su práctica profesional surge de la obra de Stenhouse (1984), que defiende una cultura profesional autónoma, comprometida con la transformación personal y social, así como una actitud investigadora sobre la práctica; una dimensión «constructiva» del docente (Schon, 1992) mediatizada por las percepciones, juicios y creencias del mismo.

Por tanto, no podemos referirnos a un sólo conocimiento profesional, válido para todos los problemas sino a situaciones prácticas distintas, donde el maestro experimenta, investiga y renueva su realidad escolar. Según Kemmis (1987), este proceso investigador se transforma en autoindagación reflexiva: el maestro dedica tiempo a analizar y reflexionar en y sobre la práctica.

b) *Una concepción de la escuela como organización colaborativa*

La escuela constituye un lugar privilegiado para la planificación de actividades formativas que favorecen la autonomía del maestro. Esto implica concebir al centro educativo como una organización, con una cultura determinada que la distingue de otras instituciones. Tanto el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, esbozado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1989), como los principios explicitados en el Diseño Curricular Base (1989), la formación en los centros o el desarrollo basado en la escuela, revalorizan la idea de centro como lugar de cambio (Escudero, 1993). La escuela constituye un lugar privilegiado para la planificación de actividades formativas. En ella, la actitud del docente representa la fuerza clave que da sentido tanto al desarrollo profesional como al desarrollo institucional.

Esta formación basada en la escuela, definida como un proceso internamente controlado por el centro educativo, puede incluirse en lo que algunos investigadores denominan «Paradigma Colaborativo» o «Desarrollo Colaborativo de las Escuelas». Bajo esta perspectiva colaborativa, no es suficiente la implicación esporádica del maestro en un grupo de reflexión sobre la práctica, sino que además éste ha de convertirse en un investigador crítico, relacionado con los compañeros y con la institución en la que desempeña su trabajo. De esta forma, los centros educativos podrán acercarse a lo que Kemmis (1987) denomi-

na «Comunidades Críticas e Interpretativas», que superan el carácter exclusivamente técnico, intuitivo y aislado de los centros.

Frente al modelo de enseñanza tradicional, estas escuelas de desarrollo profesional o «escuelas colaborativas» (Zeichner, 1992), abogan por la investigación, la reflexión y la autoevaluación. Para Escudero (1993), la formación basada en la escuela supone mucho más que la realización de estrategias de cambio ejercidas «sobre» los docentes en un espacio físico definido por el centro educativo. Al contrario, el desafío de esta propuesta comporta adoptar una ideología y una práctica congruente con la misma, según la cual el proceso de valoración y de autorrenovación reside en la propia escuela, como expresión de la misma, enraizada en su cultura. Esto supera, conceptual y metodológicamente, la idea de intervención «sobre» la escuela y «sobre los maestros» por parte de gestores o investigadores externos.

Una escuela basada en la colaboración es una escuela comprometida con la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autonomía y la autoevaluación; elementos que han de impregnar los procesos de mejora y de perfeccionamiento de los docentes mediante tareas y actividades de autorrevisión, resolución de problemas, búsqueda de alternativas, desarrollo y evaluación colaborativa.

3. PROCEDIMIENTOS QUE ARROPAN LA AUTO-EVALUACIÓN ESCOLAR

El desarrollo colaborativo es un proceso de evaluación constante. Este responde a criterios de revisión, análisis, juicio y toma de decisiones. A través de él, se pretende reflexionar colectivamente sobre los procesos conseguidos o no, estableciendo una continuidad entre el trabajo realizado y el que queda por hacer.

En este contexto participativo, la autoevaluación escolar no se reduce exclusivamente a la utilización de cuestionarios sino que puede hacer uso de procedimientos más informales, consistentes en la realización de actividades grupales en las que los docentes explicitan cómo se sienten, perciben e interpretan las situaciones problemáticas del centro. Cuando se utilizan estos procedimientos informales, los maestros aportan datos directos, claves para identificar las necesidades y logros del centro. La tarea posterior consiste en pasar, gradualmente, de lo informal a lo formal.

Entre los procedimientos utilizados destacamos la «bola de nieve» (Easen, 1985), la técnica «Delphi» (Snyder y Anderson, 1988), el «diamante» (Reid, Hopkins y Holly, 1986). Desarrollamos en este artículo la técnica «el diamante» y el «modelo de aprendizaje experiencial».

Presentamos el siguiente proceso de trabajo asociado a la técnica «el diamante»: en pequeños grupos, cada docente selecciona nueve ca-

tegorías según su propio criterio obteniendo un «diamante». Estas categorías derivan de un proceso dialógico donde los docentes han expuesto sus problemas de aula, categorizándolos para abordar mejor su estudio y evaluación. En el vértice superior del «diamante» se coloca la categoría priorizada en primer lugar. En la línea siguiente, las dos categorías priorizadas en segundo lugar. En la siguiente, las tres categorías priorizadas en tercer lugar. En la siguiente, la dos categorías priorizadas en cuarto lugar y, por último, en la quinta línea, la categoría priorizada en noveno lugar. Cuando todos los docentes han construido su diamante personal se pone en común para elaborar un «diamante» del pequeño grupo que, a su vez, se expondrá al resto de los docentes para llegar a un único «diamante» que refleje las prioridades del centro. Mediante esta técnica se realiza una «radiografía» de la escuela, de sus problemas, además de una autoevaluación organizada que permite la clarificación de necesidades. Esto exige un proceso de reflexión individual y colectivo en el que se plantean preguntas como: cuáles pueden ser las causas de cada problema, cuáles pueden ser las soluciones más adecuadas.

De igual forma, describimos el «modelo de aprendizaje experiencial» (Rodrigo, 1995) como un conjunto de procedimientos que permiten al grupo de docentes reflexionar colaborativamente, a partir del análisis, la elaboración conceptual y la derivación de implicaciones para la práctica. Por tanto, constituye un método de trabajo adecuado para la contrastación y mejora de la práctica pedagógica. Este modelo define una secuencia evaluativa, explicitada a continuación: (a) análisis de la práctica a través de la identificación de necesidades; (b) valoración del proceso de discusión y (c) valoración de las implicaciones para la acción.

a) Análisis de la práctica a través de la identificación de necesidades

Una primera actividad desarrollada por el grupo de maestros consiste en la descripción de las situaciones problemáticas que afectan al aula y al centro. Esta descripción, entendida como relato o narración, especificaría «cómo están yendo las cosas», mediante la reflexión y el análisis de las tareas o planes de acción emprendidos.

Para realizar esta primera actividad se pueden utilizar diferentes instrumentos que permiten a cada docente evaluar su propia experiencia en el aula. Por ejemplo, los cuestionarios o los sistemas de categorías observacionales. No obstante, apostamos, en este artículo, por el diálogo y la participación. Para ello, presentamos algunas cuestiones que inician el debate: ¿Cómo está reaccionando el alumnado ante las estrategias de trabajo, las actividades y materiales presentados? ¿Cuá-

les son las modificaciones que se han ido introduciendo en el plan de acción? ¿Cuáles son los objetivos o procesos conseguidos y cuáles no? ¿Por qué?

Para contestar a estas preguntas, cada maestro debe prepararlas anteriormente para evitar descripciones largas y aburridas o argumentos cortos, carentes de significado.

b) Valoración del proceso de discusión

Los docentes deben categorizar y sistematizar las descripciones anteriores para darles significado. De esta forma, se prepara el camino para una evaluación más profunda de las mismas, mediante la concreción de causas, consecuencias o posibles soluciones que expliquen lo que está sucediendo en el aula y en el centro.

A modo de sugerencia, se trataría de responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué objetivos están creando dificultades y por qué? ¿Qué tipo de procesos, de metas estamos consiguiendo y cuáles se corresponden o no con nuestras concepciones educativas? ¿Resulta significativo el aprendizaje de los alumnos?

En este contexto definido por la autoevaluación, los docentes deben encontrar una plataforma teórica que dé significado a lo que realizan en el aula. Esta plataforma está representada por el conjunto de principios e ideas pedagógicas significativas para los maestros. Con todo ello, se lograría la identificación de lo que hacen con lo que piensan que deben hacer o lo que es lo mismo, la teoría impregnaría a la práctica y, viceversa. Asimismo, conformaría un proceso de reflexión en la acción, interesante para el desarrollo profesional del maestro.

c) Valoración de las implicaciones para la acción

El modelo de aprendizaje experiencial no culmina con el proceso de comprensión y elaboración teórica. Este no se agota en la descripción y valoración de lo que ocurre en el aula sino que promueve las condiciones adecuadas para su aplicación real a las situaciones educativas.

Por tanto, serán la reflexión y valoración conjunta entre docentes los elementos facilitadores de la mejora escolar, al proporcionar alternativas adecuadas al desarrollo del centro. Por ejemplo, sugerencias en el uso de materiales y actividades, sugerencias sobre el ritmo de desarrollo de la enseñanza o sobre la reorganización de la tarea, lo que se traduce en continuas «replanificaciones» de la hipótesis de trabajo.

4. CONCLUSIONES

La autoevaluación escolar constituye un proceso reflexivo y colaborativo orientado a la mejora de las escuelas desde dentro. En ella, intervienen los docentes de forma activa, favoreciendo su desarrollo personal y profesional.

Esta participación crítica y razonada en los procesos de autoevaluación escolar resulta innovadora y como tal, exige tiempo para que los docentes y la Administración Educativa se impliquen en su desarrollo. Una vez conseguido este paso, dicha participación debe abrirse a la comunidad escolar (alumnado, padres, etc.). Estos deben apreciar la autoevaluación como un elemento importante para la toma de decisiones, lo que revierte en la calidad educativa. A modo de conclusión, establecemos las siguientes anotaciones:

- El desarrollo colaborativo de las escuelas apoya y fortalece la calidad educativa al propiciar espacios para la autoevaluación.
- Los procesos de revisión y autoevaluación promueven el establecimiento de normas y prácticas que demuestran la responsabilidad ante los estudiantes, los padres y la comunidad escolar. En este proceso, la Administración Educativa debe comprometerse financiando materiales, liberando a personas necesitadas de formación, etc.
- Las escuelas deben organizarse para crear las condiciones más apropiadas para la autoevaluación. Esto implica analizar la estructura de valores y los tiempos y espacios designados para dicho proceso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EASEN, P. (1985): *Making School-centred INSET work*. The open Univer. Croom Helm, Londres.
- ESCUADERO, J. (1993): El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración. En GAIRIN, J. y ANTUNEZ, S. (Ed.): *Organización escolar. Nuevas aportaciones*. PPR, Barcelona.
- GONZÁLEZ, M. (1990): *Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas*. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- KEMMIS, S. (1987): Critical reflection. en WIDDEN, M y ANDREWS, I. (Ed.) *Staff Development for School Improvement*, Falmer Press, New York, pp. 73-90.
- MEC. *Diseño Curricular Base-Educación Primaria*. Madrid. 1989.
- MEC: *Plan de Investigación Educativa y de Formación del profesorado*. Madrid. 1989.
- MOLINA, S. (1986): *La evaluación: Problemas generales*. Anaya, Madrid.

- PÉREZ, A. (1992): La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En PÉREZ, A. y GIMENO, J. (Ed.). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Morata, Madrid, pp. 398-429.
- REID, K.; HOPKINS, D. y HOLLY, P. (1986): *Towards the effective scholl*. Basil Backell, Oxford.
- RODRIGO, M. (1995): *El modelo de aprendizaje experiencial*. Documento policopiado presentado por la Comisión de Prácticas de la E.U. de Formación del Profesorado. Universidad de La Laguna.
- SCHON, D. (1983): *The reflective practitioner. How professional think in action*. Basic Books, New York.
- SCHON, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona. (Edición original, 1987).
- SIMONS, H. (1995): *La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado. En Apoyo a las escuelas democráticas*. Morata, Nadríd.
- SNYDER, K. y ANDERSON, R. (1988): *Managing productive schools*. Academic Press, Florida.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TENBRINK, T. (1981): *Evaluación. Guía práctica para los profesores*. Narcea, Madrid.
- ZEICHNER, K. (1992): Rethinking the practicum in the professional development school partnership. *Journal of Teacher Education*, nº 4, pp. 296-307).