

Complicidad entre autoevaluación y desarrollo profesional: ¿Cómo posibilitarla?

MARIA AMPARO CALATAYUD SALOM¹

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3626>

Resumen

Este artículo quiere ser una llamada de atención acerca de la relación bidireccional entre autoevaluación y desarrollo profesional. Pensar en términos de crecimiento y de desarrollo profesional pasa por poner en práctica estrategias que ayuden a vislumbrar mejoras y ello sólo es posible a través de metodologías autoevaluativas que faciliten el aprendizaje y el desarrollo profesional. El objetivo general de esta investigación es analizar las dificultades que el profesorado presenta a la hora de autoevaluar su práctica docente y conocer el grado de formación recibida. En este estudio de metodología cualitativa han participado 180 profesores/as de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de España del curso 2020-21. Los principales resultados inciden en que el 70% del profesorado no ha recibido formación en autoevaluación y que las principales dificultades residen en: la propia rutina profesional, la cultura individualista, las relaciones micropolíticas, etc. Se resalta la urgencia formativa entre autoevaluación, aprendizaje y desarrollo profesional y se finaliza con una propuesta de actuación que facilite la puesta en práctica de una autoevaluación auténtica en las instituciones escolares.

Palabras-clave: Autoevaluación. Desarrollo profesional. Aprendizaje. Profesorado.

Submetido em: 13/08/2021

Aprovado em: 18/02/2022

¹ Universidade de Valência (UV), Valência, Espanha; <https://orcid.org/0000-0003-3250-4580>; e-mail: amparo.calatayud@uv.es

Complicity between self-assessment and professional development: how can it be made possible?

Abstract

This article wants to be a wake-up call about the two-way relationship between self-assessment and professional development. Thinking in terms of growth and professional development involves putting into practice strategies that help to envision improvements and this is only possible through self-assessment methodologies that facilitate learning and professional development. The general objective of this research is to analyze the difficulties that teachers present when it comes to self-evaluating their teaching practice and knowing the degree of training received. 180 teachers from public Early Childhood and Primary Education centers of the Valencian Community for the 2020-21 academic year have participated in this qualitative methodology study. The main results are that 70% of the teachers have not received training in self-assessment and that the main difficulties lie in: the professional routine itself, the individualistic culture, the micropolitical relationships, etc. The formative urgency between self-evaluation, learning and professional development is highlighted and ends with a proposal for action that facilitates the implementation of an authentic self-evaluation in school institutions.

Keywords: Self-evaluation. Professional development. Learning. Teachers.

Cumplicidade entre autoavaliação e desenvolvimento profissional: como pode ser possível?

Resumo

Este artigo quer ser um alerta sobre a relação de mão dupla entre autoavaliação e desenvolvimento profissional. Pensar no crescimento e no desenvolvimento profissional envolve colocar em prática estratégias que ajudem a vislumbrar melhorias e isso só é possível por meio de metodologias de autoavaliação que facilitem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as dificuldades que os professores apresentam para autoavaliar sua prática docente e conhecer o grau de formação recebido. Neste estudo de metodologia qualitativa, participaram 180 professores de centros públicos de Educação Infantil e Primário da Espanha para o ano letivo de 2020-21. Os principais resultados são que 70% dos professores não receberam formação em autoavaliação e que as principais dificuldades residem em: cotidiano profissional, cultura individualista, relações micropolíticas, etc. Destaca-se a urgência formativa entre a autoavaliação, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional, culminando com uma proposta de ação que facilite a implementação de uma autoavaliação autêntica nas instituições escolares.

Palavras-chave: Autoavaliação. Desenvolvimento profissional. Aprendizagem. Professores.

Introducción

Indudablemente, una organización no puede avanzar sin la puesta en práctica de procesos de evaluación que ayuden y faciliten su desarrollo profesional. Una clave para atender a la importancia que adquiere el aprendizaje en las organizaciones se encuentra en que la cultura autoevaluativa ha de formar parte de las señas de identidad de la organización. Una cultura que ha de potenciar procesos que ayuden a la institución a replantear y a diagnosticar los éxitos y fracasos. Con capacidad crítica y resolutive sobre cómo avanzar hacia su bienestar. Pensar en términos de aprendizaje, crecimiento y de desarrollo profesional pasa por poner en práctica estrategias que ayuden a vislumbrar mejoras y, ello sólo es posible, a través de metodologías autoevaluativas que faciliten el desarrollo profesional. Se parte de la necesidad, sentido y potencialidad de la estrecha relación existente entre evaluación y desarrollo profesional. "Evaluar la tarea del docente debería de concebirse como necesidad intrínseca de mejora y desarrollo profesional y no como una mera exigencia burocrática. Desarrollo profesional que pasa inevitablemente por un proceso de evaluación de su propia práctica." (CALATAYUD SALOM, 2020, p. 43). Para argumentar las ideas que se han planteado en esta introducción, este artículo presenta dos partes. En la primera parte se vislumbrará la relación bidireccional entre evaluación y desarrollo profesional, así como también, se incidirá en los postulados propios de la autoevaluación auténtica. En la segunda parte se presentarán los resultados de una investigación cualitativa acerca de la formación y de las dificultades que, según una muestra de 180 docentes de Educación Primaria de España, presenta la puesta en práctica de procesos de autoevaluación en los centros educativos, terminando con una propuesta de actuación que facilite llevarla a cabo en las instituciones escolares.

Evaluación y desarrollo profesional

Como plantea Pascual (2007), las interpretaciones hacia lo que se entiende por desarrollo profesional son muy diversas. Es cierto que, el concepto de desarrollo profesional incluye distintos enfoques y puntos de vista dependiendo de las diferentes corrientes teóricas y perspectivas disciplinares. Por ejemplo, Montero (1998), le atribuye el significado de proceso de aprendizaje de una cultura profesional a lo largo del tiempo que se desarrolla en las instituciones en las que tiene lugar el trabajo

del profesorado (MONTERO, 1998, p. 70). En cambio, para Stenhouse (2007) el desarrollo curricular es sinónimo de desarrollo profesional, y éste se plantea como un proceso de investigación en el cual el profesorado reflexiona sistemáticamente sobre su práctica, utilizando sus conclusiones y acuerdos de forma que mejoren y fundamenten las hipótesis y resultados de su enseñanza (CARR, 1993). Desde esta premisa, el desarrollo profesional del docente debería de estar dirigido a tres ámbitos, en especial: el propio sujeto en formación, el aula de clase donde éste desarrolla su labor educativa y la institución escolar en la que se socializa (VICENTE, 1996). Aspectos a los que se le añadiría la potenciación de estrategias de autoevaluación de la propia práctica docente.

Desde otra perspectiva complementaria Motos (2001), plantea que la expresión "desarrollo profesional docente" significa progreso profesional continuado en el ejercicio de la profesión para poder, por una parte, afrontar y resolver los problemas que cada día se nos presentan en nuestras aulas, así como también, dar respuesta a las demandas sociales y culturales, pero desde un planteamiento coherente con las corrientes y posicionamientos sociales, científicos y tecnológicos que se están produciendo en nuestra sociedad. Enlazando con esta aportación Villar Angulo (1990) recoge una definición de Rudduck (1993 apud PASCUAL, 2007, p. 173) en la que se plantea la siguiente idea:

[...] el desarrollo profesional tiene que ver con la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñar y aprender; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos; ajustar los patrones de acción en clase a la luz de un nuevo entendimiento.

Premisa que supone entender el desarrollo profesional como una actitud permanente de indagación, de planteamiento de cuestiones y de búsqueda de soluciones y en las que en ella tiene un peso trascendental algunas estrategias evaluativas, de entre ellas, la autoevaluación (VELAZ DE MEDRANO; VAILLANT, 2021).

Si reflexionamos sobre las definiciones anteriores nos damos cuenta de que hablar de desarrollo profesional supone necesariamente hacer referencia a una serie de actividades profesionales y personales que desde una perspectiva u otra están potenciando una visión de la función docente como profesional que se hace a sí mismo cada día (MIGUEL DIAZ, 1992). Además, no debemos de olvidar que la

“posibilidad de cambio en el sector educativo no puede plantearse seriamente sin un nuevo concepto, un nuevo proceso y una nueva mentalidad de profesionalización del profesorado.” (MIGUEL DIAZ, 1992, p. 54). Mentalidad que ha completarse con estrategias de evaluación.

Además, para Imbernón (1998, p. 21-22), existe una relación bastante estrecha entre el desarrollo personal y el desarrollo profesional. Desarrollo profesional que pasa por procesos de evaluación de la propia práctica. Que faciliten el aprender mediante la reflexión y apostar por resolver situaciones problemáticas surgidas en la práctica.

Como hemos comentado anteriormente cuando se habla de desarrollo profesional docente, se quiere afirmar que el profesor como profesional de la educación se va "haciendo" bien, por la actualización del propio conocimiento pedagógico-didáctico, por la interacción con otros miembros de la comunidad escolar, por el cambio de actitudes y posturas ante la realidad social, educativa y cultural, por los procesos de *investigación* y reflexión deliberativa, así como, por los planteamientos de evaluación e innovación que realiza para mejorar su praxis educativa. Por tanto, desarrollo profesional, cambio y evaluación son variables que forman parte de una misma dimensión. Además, está lo suficientemente constatado que aquellos profesores que aprenden y aplican en sus clases el conocimiento pedagógico-didáctico proveniente de la investigación-evaluación, mejoran sus capacidades docentes y, consecuentemente, los estudiantes obtienen mejores resultados (KORTHAGEN; KESSELS, 1999). De ahí, la importancia de incluir procesos de autoevaluación de la propia práctica docente que faciliten como señala Pascual (2007) una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y de búsqueda de soluciones tendentes a mejorar la práctica docente.

Cada vez más se vislumbra que tanto el aprendizaje como el desarrollo profesional se potencian a través de procesos de autoevaluación de la propia práctica docente. Quizás, ahora sea el momento de profundizar en cuál es el sentido auténtico de la autoevaluación.

Hacia la autoevaluación auténtica

Los profesionales de la educación deberían de entender la autoevaluación como el modelo que ofrece más posibilidades, compromiso, información, etc. para

ayudarles a detectar los puntos fuertes y débiles de la práctica profesional y tomar decisiones sobre ella con la intención de mejorarla. Por ejemplo, como señalan los autores Airasian y Gullickson (1998, p. 68), para el ámbito de la educación, “[...] la autoevaluación del profesorado es un proceso en el que los docentes formulan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento, actuación, principios o consecuencias con el fin de mejorarse a sí mismos”.

Recuperar el valor genuino por la autoevaluación pasa desde nuestro punto de vista por el reconocimiento de ésta como: a) reflexión del profesional sobre sus éxitos y fracasos y basándose en esta reflexión modificar su forma de actuar en la organización.; b) evaluación del profesional hecha por y para él; c) herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de su actuación en la organización y d) instrumento para poder identificar cuáles son sus necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional (CALATAYUD SALOM, 2018).

Indudablemente aprendizaje, desarrollo profesional y autoevaluación suponen una de las triadas más acertadas para hacer avanzar la institución hacia la mejora, el cambio y el crecimiento profesional de los docentes y de la organización. Desde esta premisa se aboga por la idea de que la autoevaluación es un excelente instrumento para posibilitar el desarrollo profesional. Indudablemente, un buen profesional nunca deja de aprender, ha de saber explotar sus virtudes y perfeccionar a través de la formación sus defectos y para ello la autoevaluación se convierte en el recurso que posibilita la investigación y el desarrollo profesional y personal. Como consecuencia, el profesorado ha de asumir el protagonismo y su control para dirigir su propio aprendizaje en función de sus necesidades, intereses y potencialidades, aspectos que como señalan Sangrá, Raffaghelli y Guitert-Catasús (2019) son determinantes del desarrollo profesional. Un profesional de la educación ha de cuestionar su práctica profesional. Cuestiones como, por ejemplo: ¿qué es lo que realmente estoy haciendo?, ¿cuál es el sentido de lo que hago?, ¿cómo he llegado a ser el profesional que soy?, ¿cómo podría hacer las cosas de otra manera?, ¿estamos haciendo lo que nos proponemos?, ¿cómo podemos mejorar lo que estamos haciendo?, ¿sirve para algo o para alguien lo que estamos haciendo? etc. son necesarias para posibilitar estrategias que puedan mejorar la práctica docente. Indudablemente, para dar respuesta a estas cuestiones es necesario que el

profesorado parta de una serie de premisas. Tomando en consideración, las propuestas por Calatayud Salom (2020), se señalan las siguientes:

*Cuestionar las creencias y prácticas que se generan en la organización para reflexionar sobre si lo que se está haciendo está posibilitando el desarrollo profesional de la misma. Los docentes resignifican, interpretan y construyen su saber profesional, a través de procesos de reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. La reflexión sobre la práctica se convierte en el motor para ser consciente de lo que tenemos que continuar haciendo porque se hace bien y de lo que se tiene que ir cambiando para convertirse en mejores profesionales.

*Descubrir y potenciar las peculiaridades y potencialidades que presenta cada profesional de la organización. Hay que ayudarlo a descubrir sus virtudes y a partir de ahí potenciar todo lo demás.

*Mirar y practicar la autoevaluación desde los ojos del desarrollo profesional. La autoevaluación ha de entenderse como recurso para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los profesionales.

*Trabajar de forma conjunta entre los profesionales potenciando prácticas interactivas, estrategias de trabajo cooperativo, de equipos de trabajo que faciliten la planificación, el desarrollo y la autoevaluación de situaciones ricas de aprendizaje.

Diseño de la investigación

El objetivo general de esta investigación es analizar las dificultades que el profesorado de Primaria tiene para hacer realidad la autoevaluación de la práctica docente. Además, también se pretendió conocer si habían recibido formación sobre procesos autoevaluativos.

Los objetivos específicos que se querían conseguir eran los siguientes:

- a) Valorar el grado de formación en autoevaluación del profesorado participante.
- b) Identificar las posibles dificultades para su puesta en práctica.

Participantes en la investigación. Han participado en este estudio 180 profesorado de centros públicos de Educación Infantil y Primaria de España del curso 2020-21. La participación del profesorado fue voluntaria.

Diseño de la investigación. Se utilizó una metodología cualitativa de corte hermenéutica. Se diseñó un cuestionario con dos preguntas. Una cerrada relativa a,

si había recibido formación en autoevaluación y la otra abierta relativa a las dificultades de su no puesta en práctica. En el cuadro 1 se presentan las preguntas del cuestionario:

Cuadro 1 - Preguntas del cuestionario

| Pregunta cerrada |
|--|
| - Señale el grado de formación recibida en materia de autoevaluación de la propia práctica docente (escala de estimación: nada, poca, bastante o mucha). |
| Pregunta abierta |
| - Explícite las principales dificultades que usted tiene para no practicar la autoevaluación de su práctica docente. |

Fuente: El autor (2021).

Análisis de los datos

Para la interpretación de las respuestas dadas a la pregunta abierta formulada se utilizó la metodología del análisis de contenido. El análisis de contenido es de tipo cualitativo y como señalan autores como Gervilla Castillo (2004), Carlós y Telmo ([2000]), permite obtener en profundidad un conocimiento de los valores presentes en los discursos teóricos de los profesionales, así como también analizar las condiciones en las que se han producido. Posteriormente, se realizó un proceso de codificación y categorización de los datos recogidos. Se optó por no utilizar programas informáticos para su análisis. En el cuadro 2 se presenta el diseño de las categorías que emergen del análisis de datos y que se han utilizado como estructura básica para presentar los resultados. A la hora de codificar la información se ha partido de la idea de que las dificultades planteadas por el profesorado son códigos in vivo propuestos por los participantes en la investigación o incluso, algunas de ellas, han emergido del análisis de las respuestas dadas.

Cuadro 2 - Categorías elaboradas para el análisis de datos

| |
|---|
| 1 - La propia rutina del trabajo docente. |
| 2 - La fuerte cultura profesional individualista. |
| 3 - Por las relaciones micropolíticas instauradas en los centros educativos. |
| 4 - Por la cultura funcional del profesorado. |
| 5 - Por la insuficiente organización y funcionamiento de algunos equipos de docentes que no estimulan las prácticas autoevaluativas y dificultan todo tipo de iniciativas. |

Continúa

Conclusão

6 - Por el *currículum* y los sistemas de evaluación.

7 - Por la gran diversidad de tipologías de alumnado en los centros educativos.

8 - Por la falta de motivación y la consideración positiva de la profesión docente.

9 - Por la falta de una mayor iniciativa del equipo directivo en incentivar los procesos de autoevaluación.

10 - Miedo del profesorado a perder la zona de confort.

Fuente: El autor (2021).

En el siguiente punto se concretiza el significado atribuido a cada una de las categorías establecidas por el profesorado participante en esta investigación.

Resultados y discusión

Este apartado se ha organizado en función del sistema de categorías presentado en el cuadro 2. Dado que la investigación es de corte cualitativo, se ha unido en el mismo apartado la presentación de resultados y la discusión. Destacar que después de analizar las respuestas de la muestra participante se agruparon de forma sintética las dificultades más relevantes del profesorado. Para el tratamiento de los datos se hizo un análisis de contenido cualitativo, organizando la información obtenida por categorías. Se ha de matizar que las categorías han sido diseñadas por la investigadora atendiendo a las dificultades que el profesorado iba explicitando. De entre las más representativas se destacan las siguientes:

1- La propia rutina del trabajo docente

Esta dificultad ha sido planteada por muchos profesionales que sienten cómo su tarea docente está muy programada en el día a día, sin tener momentos para pensar sobre lo que están haciendo. Su práctica docente cae en manos de la rutina, dejándose arrastrar por las tareas docentes, de gestión, etc. sin dedicar espacios para la reflexión y tampoco en plantear propuestas de mejora sobre su quehacer profesional. Tal y como señala Santos Guerra (2000), la rutinización es una lacra de la profesión docente. Indudablemente, ésta se ha de acometer si queremos que la educación sea de calidad y avance.

2- La fuerte cultura profesional individualista

Esta ha sido una de las dificultades más aludidas por la mayoría del profesorado participante en esta investigación. Cuando ya Hargreaves comentaba

el término de cultura profesional en 1996 aludía a un conjunto de creencias, valores, hábitos y modos de hacer las cosas asumidos entre comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a demandas y limitaciones similares a lo largo de los años. Para este autor, la cultura profesional dentro de la escuela presenta dos elementos fuertemente interrelacionados: a) el contenido compuesto por aquello que piensan, dicen y hacen sus miembros y b) la forma que consiste en las pautas de relación entre los miembros que comparten dicha cultura, lo que comporta que se hable de distintos tipos de relación entre el profesorado. Con lo cual, las culturas profesionales de la enseñanza se definen como los supuestos, cuerpo de conocimientos y creencias compartidas, así como también, las formas de relación y articulación en el contexto organizativo y laboral de los centros educativos. Indudablemente, la cultura profesional individualista está en el ADN del profesorado participante. La actuación aislada del docente, el miedo muchas veces a compartir lo que está haciendo con los colegas, el no dar valor a lo que hace en su aula, el protegerse de las críticas y de los juicios externos de otros compañeros o compañeras, son algunas de las razones principales ante el individualismo (HARGREAVES, 1996). Para Lortie (1973), el docente que se instaura bajo el paraguas del individualismo, presenta tres características: la inmediatez (el trabajo a corto plazo que desarrolla en el aula), el conservadurismo (ausencia de compromiso que cuestione lo que realiza en clase) y, por supuesto, el individualismo. Se está de acuerdo con Marchesi Ullastres y Martín Ortega (2000), que la cultura del individualismo impide el desarrollo profesional, al limitar el compartir experiencias y conocimientos. Empobreciendo las relaciones entre los profesionales y el no aprender unos de otros.

3- Por las relaciones micropolíticas instauradas en los centros educativos

Ésta ha sido una de las dificultades de mayor peso que el profesorado plantea para las prácticas autoevaluativas. El profesorado es consciente de que en el centro educativo existe una intensa actividad política nacida por intereses, por control de recursos, por prestigio, por querer controlar la información, etc. El profesorado participante en la investigación presupone que las escuelas son organizaciones en las que acontece una intensa actividad política. Tal y como señala Bates (1992), las organizaciones escolares son lugares de lucha entre intereses en competición a través de los cuáles se negocia continuamente la realidad, los significados y los valores de la vida escolar. Por lo tanto, la escuela es como un sistema formado de

individuos y grupos que interaccionan constantemente, persiguen intereses diferentes, plantean distintas demandas o defienden ideologías a través del uso del poder y otros recursos bien sean explícitos e implícitos. En este sentido hay que señalar la aportación de Bolman y Deal (2002), quienes señalan que las escuelas son organizaciones puramente políticas dado que en ellas coexisten grupos de interés diferentes y porque los recursos que en ellas existen son más bien escasos. Intereses que según Bates (1992) pueden ser de tres clases: a) los intereses creados, que conciernen a las preocupaciones de los docentes relacionados con aspectos relativos a carrera, promoción, remuneración, etc.; b) los intereses ideológicos que conciernen a cuestiones valorativas con respecto a la práctica, a cómo entienden la organización, etc. y c) intereses personales, relativos a la clase de profesor que cree o quiere ser.

4- Por la cultura funcionarial del profesorado

Esta es otra de las dificultades comentadas por el profesorado participante en esta investigación. El profesorado muchas veces, cómo señalan algunos docentes han oído frases que tienen que ver con: "para qué quiero hacer esto o aquello si a final de mes, haga lo que haga, voy a cobrar lo mismo que mi compañero/a que no se forma, no innova, no se autoevalúa etc.". El carácter funcionarial de la profesión conlleva a que muchas veces los docentes se instalen en mentalidades de rutina, de estabilidad en su trabajo, de comodidad, etc. que potencian posiciones de anclaje en las que da igual cómo se desempeñe la profesión docente porque, haga lo que se haga, la remuneración va a ser la misma. Sencillamente así lo describe Santos Guerra (2000, p. 87) cuando argumenta que:

[...] el carácter funcionarial de muchos de los profesionales que trabajan en la escuela pública (necesario para dar estabilidad y persistencia a los proyectos) se convierte a veces en una trampa. Amparados en la garantía de la continuidad en el trabajo se haga como se haga y pase lo que pase, es más fácil entregarse a la rutina y a la pereza.

En general, la mayoría de las veces estas formas de actuar se manifiestan por el claro imperio de determinadas "culturas latentes anti autoevaluativas" en los claustros, ciclos, etc. Estas culturas latentes, son creencias, hábitos que forman parte de la institución escolar, sin que, por su carácter oculto e implícito se reflejen en el organigrama ni en los documentos pedagógicos y organizativos y que dificultan en

gran medida el desarrollo de las prácticas autoevaluativas. Se trata, por ejemplo, de la cultura de la competitividad, la simplificación de los procesos educativos, la obsesión por la inmediatez de los resultados, la cultura del mínimo esfuerzo, la cultura del reino de taifas en cada aula, etc. Estas asunciones están desvirtuando y dificultando, más si cabe, el genuino principio de las prácticas autoevaluativas. Prácticas que reclaman que el profesorado se sensibilice por nuevos valores: frente al individualismo, la colaboración; frente a la dependencia, la autonomía; frente al aislamiento, la comunicación; frente a la dirección externa, la autorregulación y crítica colaborativa. Es decir, por postulados que potencien la esperanza en prácticas educativas de autoevaluación que impliquen mejora y desarrollo profesional (CALATAYUD SALOM, 2009).

5- *Por la insuficiente organización y funcionamiento de algunos equipos de docentes que no estimulan las prácticas autoevaluativas y dificultan todo tipo de iniciativas*

Por supuesto, la descoordinación, la falta de organización, etc. entre ciclos, equipos docentes, etc. engendra comportamientos que no potencian espacios para la reflexión, el intercambio de experiencias, etc. tal y como han comentado muchos docentes participantes en la investigación. Indudablemente, para llevar a cabo procesos de autoevaluación es necesario, generar equipos de trabajo y espacios que posibiliten el debate crítico. Tal y como señalan autores como González y Santana (1999), es fundamental la apertura de espacios que posibiliten el debate, el análisis y el diálogo sobre como poder mejorar las prácticas pedagógicas y para ello, sin lugar a dudas, la autoevaluación es una estrategia valiosa.

6- *Por el curriculum y los sistemas de evaluación*

Muchas veces el profesorado se siente atado de pies y manos porque tiene que cumplir un *curriculum* prescrito que dificulta el plantear una serie de prácticas autoevaluativas. Se sienten como tecnócratas que tienen que desarrollar unos programas, temarios, etc. que muchas veces suelen generar dinámicas de trabajo encorsetadas en el descontento y en la desilusión y no es el mejor caldo de cultivo para potenciar procesos autoevaluativos.

7- *Por la gran diversidad de tipologías de alumnado en los centros educativos*

En varias ocasiones, el número de estudiantes, los problemas de aprendizaje, la disciplina, el desinterés, etc. del alumnado dificulta procesos autoevaluativos de la práctica docente. Asistimos cada vez más a una educación más multicultural, con sus ventajas e inconvenientes, pero muchas veces este alto índice de atención a la diversidad y la necesidad de realizar prácticas pedagógicas inclusivas para el alumnado está interfiriendo negativamente en tener espacios para posibilitar prácticas autoevaluativas (CALATAYUD SALOM, 2009).

8- *Por la falta de motivación y la consideración positiva de la profesión docente*

Es cierto, tal y como así lo han manifestado muchos docentes que, en la mayoría de las situaciones docentes, el profesorado se siente sumido en la mayor apatía ante la autoevaluación y desarrollo profesional, porque percibe y "siente en sus carnes", un descenso en la consideración social de su función como profesor, una escasa colaboración familiar, un aumento progresivo de las exigencias /demandas al profesorado, etc. Aspectos que están condicionando que el profesor se encierre en su caparazón sumido por la desesperación, inseguridad, ansiedad, desconsideración, desinterés profesional y malestar docente. Según Montero (1996, p. 74) aspectos como: "[...] *la descualificación, indefinición, intensificación, burocratización, aislamiento, sensación de ser observado persistentemente por otros, carrera docente plana, etc. son los causantes de situaciones de malestar docente.*"

9- *Por la falta de una mayor iniciativa del equipo directivo en incentivar los procesos de autoevaluación*

La gran mayoría del profesorado participante en esta investigación ha aludido a una falta de predisposición del equipo directivo para facilitar espacios para la reflexión y para compartir experiencias sobre lo que hacen o dejar de hacer en sus aulas. En este sentido, como señala Santos Guerra (2000) cada institución escolar se ve convertida en un engranaje del sistema y no en un elemento dinamizador de su propio *currículum*. Dicho engranaje dificulta que la escuela tenga autonomía para decidir y para llevar a la práctica los procesos autoevaluativos. Además, los profesores actúan dentro de instituciones organizadas jerárquicamente por lo que resulta mínima su participación. El grado de autonomía que goce el docente, así como, los recursos para poder desarrollar su profesionalidad con libertad, serán

aspectos que influyen desmesuradamente en su desarrollo profesional. Es por ello que se necesita de espacios y tiempo para la reflexión sobre la práctica docente.

10- Miedo del profesorado a perder la zona de confort

Entre el profesorado participante en la investigación existe una dificultad común entre ellos por tener miedo a la incertidumbre, a la falta de confianza en saber realizar correctamente los procesos de autoevaluación de sus prácticas docentes. Todo ello unido a la falta de dominio de las herramientas necesarias para llevarla a cabo, junto con la resistencia que plantean otros colegas que no están convencidos de los beneficios que la autoevaluación les puede proporcionar para la mejora de sus prácticas, hacen que no sea utilizada como herramienta de mejora y, por tanto, muchos profesores se dejan arrastrar hacia no su puesta en práctica.

Finalmente destacar que, en relación con la cuestión planteada sobre la formación que ha recibido el profesorado sobre autoevaluación sobre una muestra de 180 profesores, el 70 % afirma que no ha recibido formación, frente a un 22% que ha recibido poca, un 8% bastante y sólo un 10% mucha.

Como se ha evidenciado, la formación en autoevaluación de la práctica docente es una de las asignaturas pendientes. Es necesaria una formación pedagógica que no sólo incida en los planteamientos teóricos de la evaluación, en la normativa, etc. sino en lo que es más importante, en facilitar al profesorado una serie de estrategias e instrumentos que ayuden verdaderamente a llevar a la práctica diaria del aula procesos autoevaluativos.

Indudablemente, esta formación ha de ir acompañada de premisas que posibiliten al profesorado reconocer la necesidad de formarse en autoevaluación. Para practicarla, en primer lugar, hay que creérsela y, como es lógico, ello no se puede conseguir si el profesorado no posee una mínima cultura formativa. Pensamos que no solamente hay que creérsela sino también sentir la necesidad de aplicarla como instrumento de aprendizaje y desarrollo profesional.

Consideraciones finales

A lo largo de este artículo se ha incidido en la relación entre autoevaluación y desarrollo profesional. Se han explicitado los postulados que implica una cultura auténtica de la autoevaluación y, por supuesto, se han vislumbrado las principales dificultades que plantea el profesorado para su puesta en práctica. Además, se ha

confirmado que la formación del profesorado en procesos de autoevaluación es bastante escasa. Si sé parte del convencimiento de que el aprendizaje y el desarrollo profesional se potencia a través de procesos autoevaluativos, resulta paradójico que no sea una práctica instaurada completamente en los centros educativos.

Después de los resultados extraídos en esta investigación, una de las cuestiones que ha quedado suficientemente presente es que asistimos a una falta de cultura en autoevaluación. Además, se han evidenciado dificultades de todo tipo para su puesta en práctica por parte del profesorado participante. De entre las más relevantes destacan, por ejemplo, las siguientes: la propia rutina profesional, la cultura individualista, las relaciones micropolíticas, la cultura funcionarial, la falta de motivación y el miedo a perder la zona de confort, entre otras.

Ante esta situación imperante es necesario plantear estrategias de actuación. Por tanto, si tuviéramos que jerarquizar el aspecto prioritario sobre el que se debería de incidir para posibilitar la integración de la autoevaluación en la práctica docente, ésta sería básicamente el tratar de formar al profesorado en relación con las fases para una verdadera puesta en práctica de la auténtica autoevaluación. Tal y como explicita Calatayud Salom (2020), para iniciar con éxito prácticas autoevaluativas innovadoras, necesariamente, hay que poner en marcha una serie de fases. A continuación, se explican brevemente cada una de ellas:

1- *Primera fase. La identificación del problema.* Es en esta primera etapa dónde hay que detectar aquellos aspectos de la práctica profesional que más producen incomodidad, curiosidad, deseo de cambiar al docente. La pregunta clave, quizás sea: ¿qué se va a evaluar? Cómo se puede sospechar el éxito de esta primera fase reside en la autorrevisión de la práctica docente de forma rigurosa e intentando ser lo más objetivo posible. Supone indagar aquello que realmente se quiera mejorar y que valga la pena ser investigado en la práctica docente de cara a su optimización.

2- *La segunda fase versaría sobre la obtención de información sobre el área o dimensión de la práctica objeto de estudio.* La pregunta a la que se debería dar respuesta sería: ¿qué información se va a recoger? Se trata de tomar como referente el máximo de evidencias que ayuden a comprender y analizar el objeto de estudio elegido. Las fuentes de información, como es obvio, pueden y deben de ser variadas con el objetivo de obtener diferentes perspectivas del objeto evaluado.

3- *La tercera fase incide en la reflexión*, toma de decisiones y elaboración del Plan de Mejora. Después de reflexionar sobre la información que se ha ido recogiendo e interpretando se ha de tomar una decisión: elaborar el Plan de Mejora. En esta fase se trata de contestar a la siguiente pregunta: ¿qué significado tiene esta información para mi práctica profesional y para la mejora de la misma?

4- *La cuarta fase incide en la aplicación del plan*. En esta etapa es cuando, verdaderamente, se tiene que poner en práctica el Plan de Mejora. La pregunta a responder sería: ¿qué proceso debemos seguir para ejecutar el Plan de Mejora?

5- *La quinta fase consiste en la metaevaluación del plan o propuesta de acción desarrollada*. Se trata de someter a una nueva revisión el plan realizado, con el objeto de reflexionar si realmente se han producido los cambios oportunos y previstos para la mejora de la práctica docente.

Sin lugar a dudas, dirigir nuestra mirada hacia prácticas autoevaluativas conlleva la idea de la evaluación como ayuda, crecimiento y desarrollo personal y profesional. Desde esta premisa, se ha incidido en la idea de apostar por la autoevaluación como recurso de investigación y de formación porque ella es en sí misma una forma de aprendizaje profesional. En este sentido, y como decía Sócrates, "nunca podemos vivir mejor que cuando nos esforzamos por mejorar". Y esa mejora pasa por entender que sin autoevaluación no hay desarrollo profesional y que la autoevaluación enriquece y posibilita el aprendizaje y el crecimiento de los profesionales de la educación. Pues bien, tal vez sea este el momento para iniciarlo con garantías de éxito, intentando superar las dificultades que nos podamos encontrar en este fructífero camino hacia el aprendizaje y desarrollo profesional del docente a través de procesos autoevaluativos auténticos.

Referencias

AIRASIAN, P.; GULLICKSON, A. R. *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1998.

BATES, R. The emerging culture of educational administration and what we can do about it. In: NATIONAL CONFERENCE OF THE AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION, 1992, Darwin. *Proceedings [...]*. Darwin: [s. n.], 1992.

BOLMAN, L. G.; DEAL, T. E. *Modern approaches to understanding and managing organizations*. Londres: Jossey Bass, 2002.

CALATAYUD SALOM, M. A. La autoevaluación: una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 76, n. 2, p. 135-152, 2018. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7623081>. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3081>. Acceso en: 20 jun. 2021.

CALATAYUD SALOM, M. A. *Entresijos de los centros escolares: desvelarlos para mejorarlos*. Málaga: Aljibe, 2009.

CALATAYUD SALOM, M. A. Evaluación y desarrollo profesional en las organizaciones en formación. In: GAIRÍN SALLÁN, J.; SUAREZ, C. I.; DIAZ-VICARIO, A. (ed.). *La nueva gestión del conocimiento*. Barcelona: Wolters Kluwer, 2020.

CARR, W. *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora, 1993.

CARLÓS, L.; TELMO, D. El análisis de contenido: su presencia y uso en las ciencias sociales. *Abacoenred*, Esteli, Nicaragua, [2000]. Disponible: <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/An%C3%A1lisis-de-contenido-2.pdf>. Acceso en: 10 oct. 2021.

MIGUEL DIAZ, A de. *Estudio sobre el desarrollo personal de los docentes no universitarios: análisis de las resistencias a la innovación educativa*. Madrid: CIDE, 1992.

GERVILLA CASTILLO, E. Buscando valores: el análisis de contenido axiológico. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 26, n. 103, p. 95-110, 2004. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000200006. Acceso en: 6 mayo 2021.

GONZALEZ, M. T.; SANTANA, P. La cultura de los centros, el desarrollo del curriculum y las reformas. In: ESCUDERO MUÑOZ, J. M. *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis, 1999.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

IMBERNÓN, F. La formación del profesorado y la calidad de la enseñanza. In: AAVV. *Agora del professorat*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1998.

KORTHAGEN, F. A. J.; KESSELS, J. P. A. M. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Research*, Oxfordshire, v. 28, n. 4, p. 4-17, 1999.

LORTIE, D. C. *School teacher: a sociological analysis*. Chicago: Universidad of Chicago Press, 1973.

MARCHESI ULLASTRES, A.; MARTÍN ORTEGA, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

MONTERO, L. Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. In: VILLA SÁNCHEZ, A. (coord.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

MONTERO, L. Formación inicial o para la profesionalización. In: HERNÁNDEZ, F. *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis, 1998.

MOTOS, T. *Proyecto docente*. Universidad de Valencia: Valencia, 2002.

PASCUAL, M. *En qué mundo vivimos: conversaciones con Manuel Castells*. Madrid: Alianza, 2007.

SANGRÁ, A.; RAFFAGHELLI, J. E.; GUITERT-CATASÚS, M. Learning ecologies through a lens: ontological, methodological and applicative issues: a systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, London, v. 50, n. 4, p. 1619-1638, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>. Disponible en: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjet.12795>. Acceso en: 17 abr. 2021.

SANTOS GUERRA, M. A. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2000.

STENHOUSE, D. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 2007.

VELAZ DE MEDRANO, C.; VAILLANT, D. C. (coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana, 2021.

VICENTE, P. S. de. Formación y evaluación basada en el centro. In: VILLA SÁNCHEZ, A. (coord.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

VILLAR ANGULO, L. M. *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990.