

## LA AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA AVENTURA PLAGADA DE DIFICULTADES Y SATISFACCIONES

María Amparo Calatayud Salom  
*Universidad de Valencia*

**RESUMEN:** Este artículo quiere ser una llamada de reflexión sobre la importancia de ir consolidando poco a poco una cultura autoevaluativa que facilite el cambio y la mejora de nuestra práctica. La autoevaluación del docente es una auténtica aventura, un apasionante viaje plagado de dificultades, contradicciones, pero también de posibilidades y satisfacciones que nos permite reconducir y vislumbrar cuáles son nuestros puntos fuertes y débiles. Conocer nos ayuda a mejorar y a innovar en nuestro trabajo diario con los alumnos.

Es por ello que a lo largo de las páginas siguientes vamos a tratar de incidir en los principales interrogantes que el docente se puede plantear a la hora de querer iniciar procesos de autoevaluación, con el claro objetivo de proporcionar supuestos y herramientas que faciliten su viabilidad en el aula.

**PALABRAS CLAVE:** Autoevaluación. Cultura evaluativa. Mejora de la práctica docente. Profesionalidad. Formación del profesorado.

## SELF-EVALUATION OF TEACHING: AN ADVENTURE FULL OF DIFFICULTIES AND SATISFACTIONS

**SUMMARY:** This article wants to stimulate reflections on the importance of the development of a culture of self-evaluation, which makes the change and enhancement of our practice possible. The self-evaluation of the teacher is an authentic adventure, a passionate journey full of difficulties and contradictions, but also of possibilities and satisfactions, which allow us to find out our strong and weak points. This knowledge helps us to improve and innovate our daily work with the students.

Therefore, we will emphasize in the following pages the most important questions, which a teacher has to ask himself in order to start processes of self-evaluation with the clear objective to deliver assumptions and tools that are viable in the classroom.

**KEYWORDS:** Self-evaluation. Evaluation culture. Improvement of teaching. Professionalism. Teacher training.

## ANTECEDENTES PRELIMINARES. PERO REALMENTE, ¿QUÉ ES LA AUTOEVALUACIÓN?

Los docentes hemos de entender la autoevaluación como el modelo que ofrece más posibilidades, compromiso, información, etc., para ayudarnos a detectar los puntos fuertes y débiles de nuestra práctica y tomar decisiones sobre ella con la intención de mejorarla. Como afirman Airasian y Gullickson, "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"(1). Además, como comenta McLaughlin, la autoevaluación puede estimular la motivación para el cambio más que ningún otro sistema de evaluación, puesto que son los mismos profesores los que analizan y valoran los aspectos débiles descubriendo orientaciones para la mejora (2).

En general, podemos definir, según Rodríguez Díez, la autoevaluación de la práctica docente como el conjunto de acciones (información, interpretación y valoración) llevadas a cabo por los profesores de un centro/ciclo/etapa para valorar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en las aulas de cara a introducir las modificaciones e innovaciones necesarias (3).

Pensamos que recuperar el genuino valor por la autoevaluación pasa por el reconocimiento de ésta como: a) reflexión del profesor sobre sus éxitos y fracasos, y basándose en esta reflexión modificar su forma de enseñar, de evaluar, etc.; b) evaluación del profesor hecha por y para él; c) herramienta apropiada para tener una percepción más fiel de su actuación en el aula; y d) instrumento para poder identificar cuáles son sus necesidades de formación y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su ejercicio profesional (4).

## REQUISITOS PARA QUE LA AUTOEVALUACIÓN SEA CONSIDERADA COMO ESTRATEGIA DE CAMBIO Y MEJORA

Para que el proceso de autoevaluación se realice con garantías de éxito es necesario que éste cuente con una serie de condicionantes. Básicamente, como más relevantes destacaría seis:

1. *Mente abierta*. Para entender la autoevaluación, tal y como la hemos definido anteriormente, es requisito fundamental que desaparezcan de la mentalidad de los docentes las siguientes percepciones: el uso de la evaluación del profesorado como

(1) Airasian, P y Gullickson, A.: *Herramientas de autoevaluación del profesorado*, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1998, p. 13.

(2) Cfr. McLaughlin, M. W.: "Enabling Professional Development: What have we learned?", en A. Lieberman & L. Millar (Eds.): *Staff Development for Education in the '90s.*, Teachers College Press, London, 1991.

(3) Cfr. Rodríguez Díez, B. "Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente", en AA.VV.: *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996.

(4) Cfr. Calatayud Salom, A.: "Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas", en: AA.VV *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Colección *Claves para la Innovación Educativa*, Editorial Graó-Laboratorio Educativo, Barcelona, 2000; Calatayud Salom.

amenaza para su autonomía personal, como forma de inspección interna y con el objeto de poder identificar a profesores competentes e incompetentes, "como expresión de masoquismo", entre otras muchas creencias (5). Además, hemos de ser personas con una mente abierta ante las posibles críticas constructivas que nos puedan hacer nuestros compañeros/as de ciclo, de nivel, etc. Ello supone, como es obvio, tener una disponibilidad hacia el cambio.

*2. Reconocimiento de su necesidad.* Estamos convencidos que para reformar la autoevaluación del docente, en primer lugar, hay que creérsela y, como es lógico, ello no se puede conseguir si el profesorado no posee una cultura formativa. Pensamos que no solamente hay que creérsela sino también sentir la necesidad de aplicarla. Sólo cuando la evaluación de la práctica docente es iniciada por el profesorado como respuesta a sus necesidades e intereses es cuando ofrece verdaderas garantías de promover el desarrollo profesional e innovación de su práctica docente.

*3. Formación básica en evaluación educativa y, en especial, en autoevaluación.* Necesitamos comprender el significado de la autoevaluación como estrategia de cambio y de mejora de nuestra práctica docente, los condicionantes, referentes, fases, elementos, metodología de un proceso de autoevaluación en equipo, etc. Además, hemos de ser conscientes de que la autoevaluación supone poner en tela de juicio la forma de enseñar, de evaluar, etc., es decir, de investigar sobre la propia praxis. Es evidente que la reflexión sobre la práctica nos hará más conscientes de las creencias personales, conocimientos, etc. Ayudándonos a comprender lo que uno realmente cree, conoce y hace en el aula, tratando de identificar los puntos fuertes y débiles de nuestra actuación didáctica. Como es obvio, para todo ello es necesaria una mínima formación.

*4. Contar con la implicación de la participación de los alumnos/as en los procesos de autoevaluación del docente.*

*5. Tiempo para poder reflexionar e iniciar procesos autoevaluativos.* Hay que destinar tiempos y espacios de reflexión para que el profesor pueda sin ningún "stress" poder investigar sobre su propia práctica docente.

*6. Participación colegiada de todos los miembros que componen el Ciclo, Nivel, Departamento Didáctico, etc.* Esa participación va a implicar que los docen-

*Innovación Educativa*, Editorial Graó-Laboratorio Educativo, Barcelona, 2000; Calatayud Salom, A.: "L'autoavaluació del docent al servei del seu desenvolupament professional. Una experiència enriquidora", *GUIX*, 264 (2000); Calatayud Salom, A.: "La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria", *Bordón*, Vol 52. Núm 2 (2000); y Calatayud Salom, A.: "La cultura de lo efímero en la evaluación docente", *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, 662, (2000). <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/662/tribuna.html> (20 de Septiembre del 2000).

(5) Cfr. Calatayud Salom, A. y Palanca, O.: *La Evaluación en Educación Primaria*, Octaedro, Barcelona, 1994.

tes se cuestionen, por ejemplo, las siguientes preguntas: ¿qué está sucediendo aquí?, ¿estamos haciendo lo que nos proponemos?, ¿estamos consiguiendo lo que buscamos?, ¿estamos consiguiendo precisamente lo contrario?, ¿por qué?, ¿cómo podemos mejorar lo que estamos haciendo?, ¿sirve para algo o para alguien?, etc. Concretamente el autor Smyth (6) sistematiza una serie de cuestiones básicas para que el profesor utilice la autoevaluación de la práctica docente como vía para la comprensión e innovación de la enseñanza. Dichas cuestiones son:

- ¿Qué es lo que hago? Descripción.
- ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto? Inspiración.
- ¿Cómo llegué a ser de esta forma? Confrontación.
- ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera? Reconstrucción.

Preguntas que ayudarán a poner en tela de juicio la propia enseñanza, a planificar el propio desarrollo profesional del docente y, por consiguiente, a incrementar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en nuestras aulas.

## SER CONSCIENTES DE LAS VENTAJAS DE LAS PRÁCTICAS AUTOEVALUATIVAS

La profesora Rodríguez Díez (7) profundiza algo más en las numerosas ventajas que conlleva realizar prácticas autoevaluativas. De entre las más importantes destaca las siguientes:

- Responsabilizar al profesorado de su propio desarrollo profesional.
- Abordar críticamente los diferentes enfoques que el conjunto de docentes sostienen sobre la práctica.
- Promover que el profesorado asuma los riesgos y desafíos que supone analizar su práctica, reflexionar sobre ella y criticarla, con el fin de innovarla.
- Aprender a beneficiarse de la experiencia y sabiduría de los buenos profesionales.
- Involucrar a los docentes en el análisis, revisión y mejora de su propia práctica.
- Acabar con el secular aislamiento en que los profesores desarrollan sus actividades, promoviendo una cultura colaborativa.

(6) Cfr. Smyth, J.: "A critical Pedagogy of classroom practice", *Journal of Curriculum Studies*, 21 (6), (1989) pp. 483-502.

(7) Cfr. Rodríguez Díez, B. "Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente", en AA.VV.: *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*", Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, pp. 888-889.

(8) Santos Guerra (2000, pág. 75) **Falta referencia**

- Integrar la autoevaluación en las actividades docentes habituales, utilizando las herramientas que les proporciona la investigación.

- Promover que el profesorado autoevalúe su práctica con respecto a criterios elaborados por ellos, investigue los defectos de la enseñanza que imparte y desarrolle nuevas estrategias para resolver los problemas que descubre.

- Dar cuenta a la comunidad de la calidad del servicio que se le presta.

Además de las ventajas descritas, también es importante que destaquemos que la autoevaluación será más factible siempre y cuando se cumplan las siguientes circunstancias:

- Las personas interesadas participen en los procesos de autoevaluación desde sus propias motivaciones e intereses.

- Se centre en los problemas educativos concretos, reconocidos por los compañeros/as del Ciclo, Nivel, del Departamento Didáctico, etc., y que sean considerados por ellos como importantes y que valen la pena ser investigados.

- Se incorpore de manera funcional a la propia dinámica de trabajo en equipo del Ciclo, Nivel, Departamento, etc.

- Se realice con un soporte tanto material, relacional por parte tanto del equipo directivo del Instituto como de los compañeros/as del Ciclo, Departamento, etc.

- Y se puedan controlar los efectos no deseados, así como también impulsar las posibles mejoras.

## **NO TENER MIEDO A LAS DIFICULTADES MÁS ARRAIGADAS QUE SUELE CONLLEVAR LA PRÁCTICA AUTOEVALUATIVA**

Somos de la opinión que conocer las dificultades es una forma de poderlas superar. Sólo siendo consciente de ellas podemos plantear posibles estrategias de superación.

A continuación pasamos a comentar algunas de las dificultades más importantes que aún están bastante arraigadas en los centros e Institutos de Educación Secundaria. De entre, las más relevantes destacamos las siguientes:

### *1. La existencia de una nebulosa-atmósfera de trabajo en los Centros que dificulta los procesos de autoevaluación.*

Cuando hablamos de *nebulosa-atmósfera* nos estamos refiriendo a determinados factores que están condicionando una visión negativa hacia la autoevaluación. De entre ellos mencionamos, por ejemplo, los siguientes:

a) *La rutinización del trabajo docente.* Aunque se haya recibido formación en relación con los procesos de autoevaluación, el profesorado, muchas veces, está instalado en la comodidad, rutina, etc., y no quiere plantear ningún cambio porque és-

te, posiblemente, le va a producir una alteración en su dinámica concreta de trabajo. Según Santos Guerra, "la rutina tiene dos vertientes que se complementan y se condicionan: una personal por la que cada profesor mecaniza sus prácticas e, incluso, sus actitudes y su pensamiento; otra Institucional que posee elementos personales y estructurales. Las dos tienen mucho peso en la escuela" (8).

Rutinización que, según este mismo autor, tiene una explicación, basada esencialmente en dos aspectos: la fuerte balcanización y el carácter funcional de la profesión docente.

*La fuerte balcanización.* Cuando los autores Fullan y Hargreaves hablan sobre la cultura balcanizada que suele existir más en los centros de Educación Secundaria, están haciendo referencia a la existencia de grupos separados y, a veces, competidores, que procuran conseguir la mejor posición y la supremacía sobre el resto, como si de ciudades-estados independientes y débilmente relacionadas entre sí se tratara (9).

"En las culturas balcanizadas, el profesorado presta su lealtad y vincula su identidad a grupos concretos de colegas. Suele tratarse de compañeros y compañeras con los que trabajan más estrechamente, pasan más tiempo y se relacionan más en la sala de profesores. Con frecuencia, la existencia de tales grupos en una escuela refleja y refuerza formas muy diferentes de ver el aprendizaje, los estilos docentes, la disciplina y el currículum" (10).

Indudablemente esta forma de trabajar conlleva que en los centros e institutos se instalen políticas de mala comunicación entre los docentes, la indiferencia y el sálvese quien pueda. E incluso se llegan a poner zancadillas al profesorado que no es de su propio grupo de colegas con el objeto de salir airoso y mantener el poder a costa de lo que sea. Como indica Ball, se generan disputas, conflictos con la idea clara de defender su territorio y estatus, ante las posibles "amenazas aparentes" de los demás compañeros (11). Por ejemplo los Departamentos Didácticos, como argumentan Casanova y otros, se convierten en meras "unidades administrativas o pequeños claustros" que se limitan a cumplimentar documentos oficiales y a distribuir turnos, asignaturas y grupos de alumnos/as (12). Si esto es así, resulta obvio que el Departamento ha desaprovechado su mejor recurso para mejorar la calidad docente.

(8) Santos Guerra Santos Guerra, M.A.: *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2000, p. 75.

(9) Cfr. Fullan, M y Hargreaves, A.: *¿Hay algo por que merezca la pena luchar en la escuela?*, M.C.E.P., Sevilla, 1997, p. 81.

(10) *Ibid.*, p. 82.

(11) Cfr. Ball, S.: "Staff during the teachers' industrial action: context, conflict and proletarianisation", *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3) (1987).

(12) Cfr. Casanova, M. A. y otros: *Curso de formación para equipos directivos*, MEC, Madrid, 1992.

(13) Fullan, M y Hargreaves, A.: *¿Hay algo por que merezca la pena luchar en la escuela?*,

En contraposición a la cultura balcanizada, los autores Fullan y Hargreaves proponen la llamada "profesionalidad interactiva" (13) que consiste en potenciar la cultura de colaboración. Propuesta basada en la reflexión, en el análisis sobre el sentido del trabajo docente, y la manera en que lo desarrollamos. Como muy bien argumentan estos autores, el reto de la profesionalidad interactiva es el reto del perfeccionamiento continuo de la escuela.

Además, como argumenta Hargreaves (14), existe otra serie de culturas distintas a las balcanizadas que creemos que también pueden estar dificultando los procesos de autoevaluación. Algunas de ellas son: a) *el individualismo rayano en el retraimiento*, que es una forma de ser y de estar en la escuela que se puede caracterizar por la incomunicación entre el profesorado; b) *el individualismo obligado* que viene impuesto por la autoridad administrativa y, sobre todo, se da en centros que existe una dirección que no implica a los profesores en la toma de decisiones, donde existen horarios rígidos, etc.; c) *el individualismo elegido*, donde los docentes prefieren el aislamiento total y/o parcial; y d) *la colegialidad artificial* en la que los profesores trabajan juntos para la realización de algunas actividades concretas y luego cada uno vuelve a su quehacer independiente en sus respectivas clases.

*El carácter funcional de la profesión docente.* Cuántas veces hemos oído en los centros educativos la siguiente idea: "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, etc.". El carácter funcional de la profesión conlleva 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, cuando argumenta que "el carácter funcional 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" (15).

En general, podemos concluir que la mayoría de las veces estas formas de actuar se manifiestan, como hemos comentado anteriormente, por el claro imperio de determinadas "culturas latentes" en nuestros centros e institutos. Cuando habla-

(13) Fullan, M y Hargreaves, A.: *¿Hay algo por que merezca la pena luchar en la escuela?*, M.C.E.P., Sevilla, 1997.

(14) Cfr. Hargreaves, A.: *Cultures of Teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago, 1991.

(15) Santos Guerra Santos Guerra, M.A.: *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2000. p. 87.

(16) Cfr. Calatayud Salom, A.: *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la Etapa de*

mos de "culturas latentes" estamos haciendo referencia a características culturales 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 del individualismo profesional, la competitividad, la simplificación de los procesos educativos, la obsesión por la inmediatez de los resultados, la cultura del mínimo esfuerzo, la cultura del funcionariado, 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. Estas prácticas están reclamando 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 (16).

*b) La organización y funcionamiento de los propios equipos de nivel, ciclo, etc., que no estimulan la innovación y dificultan todo tipo de iniciativas personales.* Indudablemente la descoordinación, la falta de organización, etc. entre, por ejemplo, los propios Departamentos Didácticos y entre profesores del mismo departamento engendra comportamientos que no potencian la innovación ni, por supuesto, actitudes de cooperación entre los profesionales que trabajan en ellos. Además, esta falta de organización dificulta el que existan espacios para la reflexión, el intercambio de experiencias, etc.

*c) Los temarios que hay que cumplir y los sistemas de evaluación vinculados a ellos.* Muchas veces el profesorado se siente atado de pies y manos porque tiene que cumplir un currículum prescrito que dificulta el plantear una serie de innovaciones en el aula. 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 la desilusión.

## 2. Por problemas derivados del alumnado

En varias ocasiones, el número de alumnos, los problemas de aprendizaje, la disciplina, el desinterés, etc. de los estudiantes dificultan procesos de innovación relacionados con la evaluación.

(16) Cfr. Calatayud Salom, A.: *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la Etapa de Educación Primaria*, Valencia, Universidad de Valencia (Microficha), 2000; Calatayud Salom, A.: "Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas", en: AA.VV *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Colección *Claves para la Innovación Educativa*, Editorial Graó-Laboratorio Educativo, Barcelona, 2000; y Calatayud Salom, A. "La participación del alumno en el proceso evaluador", *Educadores*, 189 (41), (1999).

(17) Montero, L. "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesora-



### 3. Falta de apoyos sociales que consideren positivamente la profesión docente

En la mayoría de las situaciones docentes, el profesorado se siente sumido en la mayor apatía ante la innovación 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, 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" (17).

Un cambio de conducta favorable a innovar exige establecer incentivos que refuercen las nuevas manifestaciones conductuales mediante motivaciones extrínsecas (reconocimiento de los demás, mayor sueldo, etc.) o intrínsecas (aumento de la satisfacción personal, sentimientos de reconocimiento, etc.).

### 4. Desmotivación del profesorado hacia la autoevaluación

Cada vez oímos más en los centros educativos y fuera de ellos que el profesorado, sobre todo, de Educación Secundaria está desmotivado. Al docente no se le mira y, muchas veces, se encuentra sólo y sin capacidad de reaccionar ante los cambios que se le avecinan. Como comenta Santos Guerra, "el problema de la motivación de los profesores es intrincado porque conduce a un círculo vicioso: si no están motivados no se entregarán en cuerpo y alma a la profesión y no disfrutarán de sus dimensiones más reconfortables. A su vez, si el ejercicio de la profesión no les reporta gratificaciones personales, no se sentirán motivados... Si el profesorado está desmotivado será difícil que vaya más allá del cumplimiento formal de sus obligaciones administrativas: estar a la hora, asistir a las reuniones, acudir a las aulas, impartir docencia, poner las notas..." (18).

Muchas veces esa falta de motivación por innovar viene condicionada por muchos factores, como hemos comentado anteriormente. Factores que en la mayoría de los casos vienen determinados porque el profesorado está desarrollando una profesión que no entraba en sus aspiraciones y/o expectativas iniciales. Se encuentra sumido en dicho trabajo, bien sea por intereses espurios o bien por motivos de otra índole.

Otro aspecto que nos parece sumamente importante es aquel que tiene que ver con el estatus del docente. La profesión de maestro goza, como todos sabemos, de un reconocimiento social relativamente pobre. A pesar de tener el mismo título que

(17) Montero, L. "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado", en: AA.VV.: *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, p. 74.

(18) Santos Guerra, M.A.: *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2000 p. 79.

(19) Zubieta, J. C. y Susinos, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, CIDE,

diplomados, socialmente "queda mejor" decir que eres un empresario a decir que eres un profesor, aunque se trate realmente de títulos del mismo grado. Además, para muchos docentes, si la formación permanente, por ejemplo, en materia de evaluación facilita un aumento de calidad pedagógica y una formación más adecuada a la demanda actual de la escuela, también tendría que suponer una mejora del status profesional del profesor. En la investigación realizada por Zubieta y Susinos, se constata que el deterioro de la imagen social del docente constituye uno de los principales factores de su malestar. "Confirman este aspecto los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos. Indican que, a pesar de que las situaciones laborales de los distintos grupos de profesores son asimismo diferentes, existe un acuerdo generalizado entre los docentes en que su oficio no tiene el prestigio social de hace unos años y que, en cualquier caso, el reconocimiento social y administrativo (formación, remuneración económica, etc.) es escaso" (19). Además, el estudio de González Blasco y González Anleo, sobre la situación del profesorado en España, pone de relieve que "algo más de la mitad de los profesores están insatisfechos con su remuneración. La insatisfacción aumenta con la edad... y una mayoría abrumadora, el 96 %, cree que su profesión debería tener un prestigio mayor o mucho mayor del que tiene" (20).

Del mismo modo, consideramos que otro de los factores que determinan el potenciar la cultura autoevaluativa es la vocación que tenga el docente por su profesión. Entre otras razones porque una persona con vocación y motivación por la profesión docente sentirá la necesidad de evaluar su propia práctica, así como también de seguir formándose y perfeccionándose a lo largo de su vida profesional.

##### 5. Falta de una mayor autonomía en los equipos de ciclo, nivel, etc. para llevar a la práctica procesos de autoevaluación

Como afirma Santos Guerra (21), 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. Como argumenta Carr, "la toma de decisiones sobre aspectos tales como la política en general, la selección y la preparación de nuevos miembros, los procedimientos de disciplina interna y las estructuras generales de las organizaciones en cuyo seno trabajan. En una palabra, los profesores tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo" (22).

(19) Zubieta, J. C. y Susinos, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, CIDE, Madrid, 1991-1992, p. 261.

(20) González Blasco, P y González Anleo, J.: *El profesorado en la España actual*, Fundación Santa María, Madrid, 1993, p. 122..

(21) Santos Guerra, M.A.: *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2000.

(22) Carr, W.: *Quality in Teaching*, Falmer Press, London, 1989, p. 72.

(23) Revenga, A.: "Investigación-acción en la enseñanza secundaria", en Imbernon, F.: *La investiga-*

El grado de autonomía que goce el docente, así como, los recursos para poder desarrollar su profesionalidad con libertad, serán aspectos que influirán desmesuradamente en su desarrollo profesional.

#### 6. *Reivindicaciones de determinadas condiciones de trabajo*

"Se habla diariamente de problemas relacionados con las continuas dificultades que ha de solventar el docente para desarrollar su trabajo en el aula, de la sistemática dejación que los responsables políticos practican respecto a las continuas demandas, del distanciamiento e incompreensión social que instala la actividad docente en una situación cada día más distante de los fines, actitudes y valores que la práctica social establece como prioritarias. La demanda de recursos, materiales y humanos, colma una parte de esa necesidad reivindicativa legítima y necesaria, que no es sino el signo de una frustración que anida en la mayoría de los docentes y que aflora progresivamente con la edad. Hay problemas latentes relacionados con expectativas personales que la realidad incumple" (23).

Si partimos de la idea que una formación basada en procesos de autoevaluación tiene que posibilitar en el docente un desarrollo profesional, también es cierto que las condiciones profesionales del docente también han de mejorar. Junto con las actividades de formación que se planifiquen, hay que desarrollar una serie de iniciativas que conduzcan a la mejora de la consideración social de la función docente y de la percepción y autoconcepto del profesorado sobre su propia profesión. Como argumenta Delors, "el maestro tiene la impresión de estar solo, no únicamente porque ejerce una actividad individual, sino debido a las expectativas que suscita la enseñanza y a las críticas, muchas veces injustas, de que es objeto. Ante todo, desea que se respete su dignidad" (24).

Para que la formación recibida sobre procesos de evaluación luego sea aplicada al aula es necesario disponer de determinados recursos personales, económicos, didácticos, etc. que puedan hacer realidad las innovaciones en los centros. Además, se ha de contar con la variable tiempo para la reflexión, de una estabilidad en las plantillas docentes para que se puedan desarrollar innovaciones educativas desde una dimensión colegiada.

El contexto del docente también influye de forma trascendente en los procesos de autoevaluación. Entendemos como contexto el medio en el cual el profesor desarrolla su tarea, el entorno, así como también las relaciones de éste con el resto de profesionales que trabajan en el centro o instituto, con los padres, los alumnos, la Administración Educativa, etc.

La dirección del centro educativo resulta ser un órgano fundamental en los procesos de cambio y mejora de la enseñanza, debido a su poder como líder, gestor y

(23) Revenga, A.: "Investigación-acción en la enseñanza secundaria", en Imbernon, F.: *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, Graó, Barcelona, 2002, p. 71.

(24) Delors: *La educación encierra un tesoro*, Santillana. Ediciones. UNESCO, Madrid, 1996.

(1996, pág. 30). **Falta referencia.**

mediador. Numerosas investigaciones identifican a la función directiva como agente de innovación. Su papel no sólo consiste en impulsar y potenciar el cambio, sino también cambiar personalmente, en su manera de proceder (25).

Además Gairín, desde la óptica de la escuela como organización que aprende, pone el énfasis en el sistema relacional como el ámbito más afectado a la hora de los cambios en las instituciones escolares y destaca la necesidad de que se produzcan cambios en las concepciones, conocimientos, destrezas y valores, y, además, resalta que es indispensable la creación de actitudes favorables a la innovación educativa (26).

Además del contexto organizativo, relacional, etc., existe otro contexto que es sumamente relevante: el contexto social. Muchas veces, la desvalorización del trabajo del profesor, las malas condiciones laborales de los docentes en el aula, etc. son variables que inciden en explicar las claves existentes del malestar docente. Malestar que repercute en las prácticas autoevaluativas.

Esteve ha tratado de dilucidar los principales aspectos que provocan el sentimiento de malestar docente (27). De entre ellos, destaca los siguientes:

- La transformación cualitativa de la educación. Un nuevo sistema educativo con diferentes objetivos (se ha producido la democratización y masificación, el foco de la enseñanza pasa a ser el aprendizaje).

- La devaluación del sistema educativo en una sociedad de libre mercado (cuando algo es reclamado por una gran multitud, cae su valor y además, si ese sistema no garantiza un trabajo se devalúa).

- El juicio social contra el profesor (se tiende a pensar que los docentes son los responsables y todo el mundo se cree con derecho a opinar).

- La ruptura del consenso sobre educación (actualmente predomina una sociedad pluralista y divergente).

(25) Cfr. Tejada, J.: "Liderazgo formal y procesos de innovación", en Zabalza, M. A (Ed): *Reforma Educativa y Organización Escolar*, Tórculo, Santiago de Compostela, 1996; Gairín, J.: *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*, CIDE, Madrid, 1995; Torre, S. de la: *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*, Dykinson, Madrid, 1994; Fullan, M.: "Changes processes and strategies at the local level", *Elementary School Journal*, 85 (3), (1985) pp. 397-421; Fullan, M.: "El desarrollo y gestión del cambio", *Innovación e Investigación educativas*, 5 (1990) pp. 10-21; Fullan, M.: *Successful school improvement*, Open University Press, Buckingham, 1992; Torre, S. De La.: *La creatividad aplicada*, Escuela Española. Madrid, 1995; Quintero, A y Barrueco, A.: "La calidad educativa e innovación en la escuela". *Aportaciones desde la dirección*. Revista Bordón, Núm 45 pp. 191-205, 1993.

(26) Cfr. Gairín, J.: "La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo", *Alta Dirección*, 191 (1997) pp. 85-94.

(27) Cfr. Esteve, J.M.: *El malestar docente*, Laia, Barcelona, 1985.

- El aumento de las expectativas de la sociedad respecto al rol del profesor (se espera que el docente realice cada vez más tareas, incluso para aquellas para las que no tiene una formación adecuada. Esto le lleva al profesor a una infravaloración, intensificación del trabajo).

- La necesidad de modificar la formación inicial que reciben los profesores (existe un grave problema entre la formación que se recibe, básicamente teórica y el posterior contraste con la realidad).

- El cambio de las relaciones interpersonales en la enseñanza (actualmente preocupa seriamente la disciplina en las aulas, el respeto, etc.).

- Los cambios en la valoración social del profesor (se asiste en estos momentos a una devaluación de la profesión docente, "tanto tienes, tanto vales").

- La falta de acuerdo sobre los contenidos curriculares (diversidad, multiculturalismo, etc.).

- Las deficientes condiciones de trabajo ante una actividad fragmentada (falta de recursos, tiempo, etc.).

Generalmente para este autor, tanto el contexto escolar como el social, cultural, etc. son determinantes en varios aspectos del malestar docente. De entre los más importantes podemos destacar los siguientes:

a) *Contexto escolar.* Desde el centro educativo se determina como aspectos trascendentes: la falta de recursos y medios que impiden desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje tal y como le gustaría al docente, aumento de la violencia escolar, trabajar con personas no interesadas en el proceso, excesivo número de alumnos y falta de equipo de apoyo, soledad profesional en el aula y difícil promoción laboral.

b) *Contexto social, cultural y ambiental.* De entre los más importantes destacamos los siguientes: baja remuneración y escaso prestigio, cambio de rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, contraste entre teoría y práctica, y trabajo siempre sometido a evaluación.

Como es lógico, todas estas circunstancias originan en el docente las siguientes *tensiones y sentimientos*: sentimientos de insatisfacción y desconcierto al enfrentarse con los problemas reales de la enseñanza, desarrollo de esquemas de inhibición, peticiones de traslado para huir de situaciones conflictivas, deseo manifiesto de abandonar la docencia, absentismo laboral, agotamiento, cansancio físico permanente, ansiedad de expectación, estrés, depreciación del yo, auto culpación ante la incapacidad de mejorar la enseñanza y ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos y enfermedad mental.

### 7. Escasa tradición investigadora del profesorado (sólo investigan los teóricos)

Como afirma Santos Guerra, "si el motor del cambio se sitúa fuera de la escuela es fácil que se produzca una pereza institucional que deje la iniciativa a los agentes

externos. "Ellos sabrán, ellos dirán". Esta tesis resulta desprofesionalizadora. Los que piensan están fuera de la escuela, lo que pasa en el centro es fruto de las elucubraciones de los expertos que no trabajan en él. Los verdaderos responsables de las decisiones de cambio son los que dictan las normas desde los despachos" (28).

Por mucha formación que reciba el profesorado sobre evaluación, si continúa pensando que las innovaciones han de venir determinadas desde la Administración Educativa, de nada sirve la asistencia a cursos, seminarios, etc. El docente entra en la dinámica de la meritocracia de la enseñanza sin incidir en la reflexión sistemática y en la idea de que no es él quien tiene en sus manos la mejora de la práctica profesional.

"La reflexión significa el reconocimiento de que la producción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no constituye una propiedad exclusiva de centros superiores, de universidades y centros de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que los profesores también tienen teorías que pueden contribuir a un fundamento codificado de conocimiento para la enseñanza" (29).

La escasa tradición investigadora del profesorado también está incidiendo negativamente en que los docentes sean agentes de cambio e innovación. Además, muchas veces, el profesorado que innova suele ser mal visto por los demás compañeros-colega. Es lo que el autor Santos Guerra denomina "fagocitosis del innovador" (30). Este fenómeno lo solemos observar cuando un docente realiza una innovación y los demás compañeros suelen verlo como una amenaza porque les obliga también a ellos a "ponerse las pilas". Los colegas suelen reaccionar descalificando a quien formula o realiza la innovación. Según este autor, suelen existir distintos modos de fagocitar a quien hace un intento innovador: "Aplicarle una etiqueta descalificadora, acusarle de pretender llamar la atención, decir que eso ya se intentó sin éxito muchas veces, tacharle de ingenuo, decir que tiene problemas emocionales, negar la viabilidad, atribuir la propuesta a la ingenuidad, decir que no está bien elaborada, generar sospechas sobre la finalidad, hacer ver sus graves y nocivos efectos secundarios..." (31).

Además como consecuencia de esa escasa tradición investigadora, muchas veces el profesorado ante algunos fracasos y experiencias negativas opta por continuar haciendo lo que estaba desarrollando sin correr ningún riesgo, ni conflicto con el resto de los compañeros. Fracasos que conducen al escepticismo, inmovilismo, pereza y miedo.

(28) Santos Guerra, M.A.: *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2000, p. 78.

(29) Zeichner, K. M.: "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en AA.VV.: *Volver a pensar la educación*, Morata, Madrid, 1995.

(30) Santos Guerra, M.A.: *La escuela que aprende*, Morata, Madrid, 2000.

(31) *Ibid.*, pág. 84.

(32) Cfr. Morrish, I.: *Innovación y cambio en la enseñanza*, Anaya, Madrid, 1978.

## 8. Miedo a la incertidumbre y a los cambios que pueden provocar las prácticas autoevaluativas

Muchas veces profesorado formado y preparado para realizar determinadas innovaciones educativas en relación con la evaluación tiene miedo e incertidumbre. La falta de confianza, la idea de que los verdaderos responsables de los cambios se sitúan fuera de la escuela, etc. determina un sentimiento de inseguridad, miedo a la novedad, a los cambios que suele provocar entre el profesorado la tendencia a continuar con sus rutinas y tradiciones.

Otros autores, como Morrish (32), argumentan que existen determinados factores que están incidiendo negativamente en el cambio de las escuelas. Factores que clasifica en tres grandes categorías:

a) Factores input, que proceden del exterior, como pueden ser: las resistencias al cambio procedentes del entorno, la ausencia de agentes externos que sirvan de estímulo, la actitud defensiva que muchos profesores profesan en relación con los cambios que no están dispuestos a introducir en sus prácticas, por determinados motivos: miedo, falta de recursos, etc.

b) Factores output, que proceden del interior, como pueden ser: la falta de incentivos a los docentes que innovan (escasas expectativas de promoción profesional), formación recibida insuficiente, inexistencia de un diagnóstico adecuado de las necesidades y demandas formativas del profesorado, etc.

c) Factores throughput o de tránsito que tienen que ver con aspectos relativos a la falta de apoyo por parte de los compañeros/as en el propio departamento, centro (resistencias a trabajar en equipo), mala organización y funcionamiento de los centros educativos, que no estimulan la innovación y dificultan todo tipo de iniciativas personales, escasez de recursos o medios para su implantación, etc.

De Miguel, en su investigación del año 1991 titulada *Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa* (33), argumenta que las principales resistencias a la innovación educativa son las siguientes: no se tienen las condiciones necesarias para que se puedan implantar en los centros procesos de innovación. La necesidad de transformar las condiciones de trabajo en el aula y en los centros como requisito para propiciar estrategias de cambio. Además de estas resistencias se argumentan las siguientes: la inseguridad e incertidumbre que ocasiona el cambio, falta de dominio de las herramientas necesarias, resistencia a que otros colegas (compañeros, alumnos, padres, etc.) participen en la resolución de problemas que los docentes tienen que solucionar diariamente.

(32) Cfr. Morrish, I.: *Innovación y cambio en la enseñanza*, Anaya, Madrid, 1978.

(33) De Miguel, A.: *Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa*, CIDE. Madrid, 1991.

(34) Cfr. (Calatayud, 1996). **Falta referencia**



Podríamos continuar añadiendo otras dificultades arraigadas en la cultura organizativa de los centros e institutos, en relación con los procesos autoevaluativos, pero consideramos que éstas son las más relevantes.

## ESTRATEGIAS QUE FACILITAN LOS PROCESOS AUTOEVALUATIVOS

Existen distintas orientaciones didácticas y estrategias que nos pueden ayudar a adentrarnos en una práctica que aún carece de tradición formal en nuestro sistema educativo, *La evaluación de la práctica docente utilizando como recurso la autoevaluación*. Aunque la legislación educativa ya hace tiempo que viene refiriéndose a la autoevaluación como una actividad habitual que deben desarrollar los profesores, los intentos por realizarla han sido muy pocos o casi nulos y, siempre, desde un enfoque informal, asistemático y falto de rigor.

A continuación, pasamos a comentar de forma global y sucinta las estrategias que desde nuestro punto de vista pueden utilizarse para llevar a cabo autoevaluaciones significativas y útiles. Se trata de instrumentos que nos han ayudado a revisar nuestra tarea, a precisar los cambios necesarios, a determinar las prioridades formativas y a planificar la mejora educativa.

Los instrumentos utilizados en nuestras prácticas autoevaluativas los hemos clasificado en cinco bloques:

a) *Herramientas de autorreflexión elaboradas por el profesor*. Se trata de actividades que el docente puede diseñar con el objeto de evaluar y comprender aquello sobre lo que se está investigando. Se podrían elaborar cuestionarios, listas de control, escalas de estimación, etc. Quizás, se podría empezar reflexionando sobre estos aspectos: ¿qué han hecho realmente los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, ¿qué han aprendido?, ¿qué valores tenían las capacidades aprendidas?, ¿qué hice yo?, ¿qué aprendí de todo ello?, ¿qué pienso hacer ahora para mejorar? (34).

A menudo la simple tarea de responder y de puntuarse a uno mismo puede llevar a la reflexión y al cuestionamiento sobre lo que uno conoce y hace realmente. Así como también sobre lo que uno necesita mayor conocimiento o habilidad para poder actuar tan bien como a uno le gustaría.

Otro de los instrumentos utilizados para analizar nuestra práctica evaluativa ha sido el *diario del profesor*. La reflexión sobre el diario nos ha permitido detectar problemas, hacer explícitas las concepciones y posibilitar mejoras en la práctica educativa. Desde nuestro punto de vista, el diario es uno de los instrumentos más útiles para llegar al conocimiento, análisis, comprensión y valoración de la realidad escolar. Al centrarse en la descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas ofrece, sin lugar a dudas, una panorámica general y significativa de lo que sucede en el aula. El diario, según Porlan (35), debe reunir una serie de características: no caer

(34) Cfr. Calatayud Salom, M.A.: "La evaluación del profesorado en Educación Primaria: sus protagonistas", *Revista: GUIX*, Núm 224 (1996).



en la simplicidad de registrar sólo lo anecdótico y lo superficial, sino atender a un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático; y debe de hacer referencia a la descripción del hecho, conducta, al análisis, a la valoración, a la reflexión (cuestionamiento de las teorías implícitas) y a las soluciones o alternativas (intervenciones).

b) *Actividades de retroalimentación del alumnado.* Desde nuestro punto de vista, ésta es una de las herramientas más importantes que los docentes podemos utilizar para evaluar nuestra práctica. A través de cuestiones concretas como, por ejemplo: ¿qué habéis aprendido en la sesión de hoy?, ¿qué tareas valoras más positivamente?, ¿qué te ha resultado más difícil?, ¿explico con claridad lo que quiero que hagas?, ¿te doy suficiente tiempo para hacer tu trabajo?, etc. podremos ir avanzando en nuestro proceso de autoevaluación. Sería particularmente interesante que el docente escribiera sus propias estimaciones sobre los resultados antes de pedir a los alumnos dichas informaciones.

c) *Los datos recogidos a través de la evaluación que realizamos a los alumnos y la revisión de evidencias documentales.* En este apartado podemos incluir las producciones de los alumnos, los diarios escritos por ellos, los resultados de los exámenes, etc., aspectos todos ellos que pueden ayudar al profesorado a evaluar su práctica docente. En cuanto a la *revisión de evidencias documentales* podemos nombrar, entre otras, la planificación y la programación de aula. Estos instrumentos nos pueden ayudar en todo momento a valorar nuestra dinámica de clase, así como a investigar y a reconducir muchos de los planteamientos curriculares (PCC, PGA, etc.).

d) *Informaciones basadas en grabaciones de vídeo.* Se parte de la idea de que la autoevaluación debe servir para mejorar el conocimiento que el docente tiene de su propia actuación.

e) *La participación de un observador externo* que ayude a superar, como plantea Solabarrieta (36), el desfase entre la propia percepción del docente y la realidad de su actuación vista por otra persona.

Dicho todo esto podemos concluir que las posibles técnicas o estrategias más comunes que podemos utilizar para profundizar en las prácticas autoevaluativas, siguiendo a Iwanicki y McEachern (37), son las siguientes:

a) Las autoevaluaciones individuales, que no suelen precisar la colaboración de otra persona. Es decir, son aquellas que realizan los propios docentes a partir de cuestionarios de autoevaluación.

(35) Cfr. Porlan, R.: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Diada, Sevilla, 1991.

(36) Cfr. Solabarrieta, J.: *Modelos de autoevaluación del profesor*, en AA.VV.: *Evaluación educativa. Evaluación Institucional*, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Salamanca, 1996.

(37) Cfr. Iwanicki, E.F y McEachern, L.: "Using Teacher self-assessment to identify staff development needs", *Journal of Teacher Education*, 35 (2), (1984) pp. 38-42.

b) La autoevaluación con *feed back*, donde otros compañeros, alumnos, expertos o facilitadores externos ofrecen una retroalimentación al profesor.

c) Las autoevaluaciones interactivas, con procesos muy sistematizados de análisis compartidos con otras personas.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Finalmente, comentar que detrás del discurso expuesto está la pretensión de ofrecer la oportunidad a los docentes de reflexionar sobre el valor positivo que en sí mismo encierra la autoevaluación como ayuda a la mejora y a la innovación de nuestra práctica.

Hemos incidido, además, en que la autoevaluación es un proceso valioso que ayuda a adquirir una conciencia de nuestra práctica, de nuestras acciones, suposiciones, creencias, principios de actuación, etc., con el claro objeto de tomar decisiones sobre la práctica docente y de mejorarnos a nosotros mismos.

Esperamos que el artículo propicie y despierte entre el profesorado, al menos, la reflexión, así como, un interés por iniciar prácticas autoevaluativas que ayuden a mejorar la intervención en el aula. El camino, más o menos, está marcado; ahora, lo que se necesita es, sobre todo, ganas por iniciarlo, mejorarlo, etc. Pues bien, a qué estamos esperando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P y Gullickson, A.: *Herramientas de autoevaluación del profesorado*, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1998.
- Ball, S.: "Staff during the teachers' industrial action: context, conflict and proletarianisation", *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3) (1987).
- Calatayud Salom, A y Palanca, O.: *La Evaluación en Educación Primaria*, Octaedro, Barcelona, 1994.
- Calatayud Salom, A.: *Las tradiciones culturales sobre la evaluación en la Etapa de Educación Primaria*, Valencia, Universidad de Valencia (Microficha), 2000.
- Calatayud Salom, A.: "Reflexión de los alumnos de Educación Primaria sobre preconcepciones evaluativas", en: AA.VV *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Colección *Claves para la Innovación Educativa*, Editorial Graó-Laboratorio Educativo, Barcelona, 2000.
- Calatayud Salom, A.: "La participación del alumno en el proceso evaluador", *Educadores*, 189 (41), (1999).
- Calatayud Salom, A.: "L'autoavaluació del docent al servei del seu desenvolupament professional. Una experiència enriquidora", *GUIX*, 264 (2000).
- Calatayud Salom, A.: "La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria", *Bordón*, Vol 52. Núm 2 (2000).

- Calatayud Salom. A "La cultura de lo efímero en la evaluación docente", *Periódico Digital de Información Educativa: Comunidad Escolar*, 662, (2000). <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/662/tribuna.html>. (20 de Septiembre del 2000).
- Carr, W.: *Quality in Teaching*, Falmer Press, London, 1989.
- Casanova, M. A. y Otros: *Curso de formación para equipos directivos*, MEC, Madrid, 1992.
- Esteve, J.M.: *El malestar docente*, Laia, Barcelona, 1985.
- Fullan, M y Hargreaves, A.: *¿Hay algo por que merezca la pena luchar en la escuela?*, M.C.E.P., Sevilla, 1997.
- Fullan, M.: "Changes processes and strategies at the local level", *Elementary School Journal*, 85 (3), (1985) pp. 397-421.
- Fullan, M.: "El desarrollo y gestión del cambio", *Innovación e Investigación educativas*, 5 (1990) pp. 10-21.
- Fullan, M.: *Successful school improvement*, Open University Press, Buckingham, 1992.
- Gairín, J.: *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*, CIDE, Madrid, 1995.
- Gairín, J.: "La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo", *Alta Dirección*, 191 (1997) pp. 85-94.
- González Blasco, P y González Anleo, J.: *El profesorado en la España actual*, Fundación Santa María, Madrid, 1993.
- Hargreaves, A.: *Cultures of Teaching*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago, 1991.
- Iwanicki, E.F y McEachern, L.: "Using Teacher self-assessment to identify staff development needs", *Journal of Teacher Education*, 35 (2), (1984) pp. 38-42.
- McLaughlin, M. W.: "Enabling Professional Development: What have we learned?", en A. Lieberman & L. Millar (Eds.): *Staff Development for Education in the '90s.*, Teachers College Press, London, 1991.
- Montero, L. "Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado", en: AA.VV.: *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996.
- Morrish, I.: *Innovación y cambio en la enseñanza*, Anaya, Madrid, 1978.
- Porlan, R.: *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Diada, Sevilla, 1991.
- Revenga, A.: "Investigación-acción en la enseñanza secundaria", en Imbernon, F.: *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, Graó, Barcelona, 2002.

- Rodríguez Díez, B. "Hacia un modelo de autoevaluación de la práctica docente", en AA.VV.: *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1996.
- Smyth, J.: "A critical Pedagogy of classroom practice", *Journal of Curriculum Studies*, 21 (6), (1989) pp. 483-502.
- Solabarrieta, J.: *Modelos de autoevaluación del profesor*, en AA.VV.: *Evaluación educativa. Evaluación Institucional*, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Salamanca, 1996.
- Tejada, J.: "Liderazgo formal y procesos de innovación", en Zabalza, M. A (Ed): *Reforma Educativa y Organización Escolar*, Tórculo, Santiago de Compostela, 1996.
- Torre, S. de la: *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*, Dykinson, Madrid, 1994.
- Zeichner, K. M.: "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en AA.VV.: *Volver a pensar la educación*, Morata, Madrid, 1995.
- Zubieta, J. C. y Susinos, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, CIDE, Madrid, 1991-1992.