

LA AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE COMO HERRAMIENTA PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ALUMNADO.

TEACHER SELF-EVALUATION AS A TOOL FOR IMPROVING THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF STUDENTS.

*Juana Bolancé García,
Francisco Cuadrado Muñoz,
José Ramón Ruiz Suárez,
Fernando Sánchez Velasco,
inspectores de educación.*

RESUMEN:

Tras un breve recorrido histórico que nos lleva a conocer dónde se ha situado el foco para mejorar la educación a lo largo de los últimos años, se llega al momento actual en el que desde diversas instancias y estudios se hace hincapié en incidir en lo que ocurre en el aula, en la interacción entre docente y alumnado. La autonomía de los centros debe vincularse necesariamente a la autoevaluación para responder al objetivo de mejora de los aprendizajes del alumnado. En este sentido, la autoevaluación docente ha de ser una estrategia que permita la generalización de la mejora en el centro educativo, como un proceso de desarrollo profesional continuo y colectivo. Desde esta perspectiva se ofrece una propuesta (inspirada en el modelo de Intervención en Factores Clave de la Inspección Educativa de Andalucía) orientada a generar reflexión a varios niveles (órganos de coordinación, docentes,...) en torno a factores clave como currículum y evaluación, y valorar así si lo que se hace diariamente en clase, y que tiene que ver con la planificación y la propia práctica docente en el aula, se adapta a las necesidades reales del alumnado.

ABSTRACT:

After a brief historical review leading us to understand where the focus has been placed to improve education over the course of recent years, we reach the present, in which several reports and studies emphasize the influences on what happens in the classroom, ie in the interaction between teacher and students. The autonomy of schools should necessarily be linked to self-assessment to meet the objective of improving the students' learning. In this sense, teacher self-evaluation has to be a strategy that allows for the improvement of the school in general, as well as a process of continuous and collective professional development. From this perspective a proposal is presented (modeled on Intervention in Key Factors by the Educational Inspection of Andalusia) aimed at generating reflection at various levels (coordinating bodies, teachers, ...) regarding key factors such as curricula and evaluation, to assess in this way if this happens daily in class and to assure that the planning and the actual teaching in the classroom is adapted to the true needs of the students

0.- Introducción.

“La mejora de la Educación” es un concepto que recoge una intención que sin duda concita muchas adhesiones. Tal y como afirman J. M. Escudero y M. A. Moreno, (2012):

“Las distintas fuerzas políticas y sociales, y la ciudadanía en general; los centros, docentes y otros profesionales (asesores, inspectores, formadores, investigadores...), todos pueden acogerse a la idea de que es mejorable la educación corriente y que, para ello, han de acometerse reformas y actuaciones en la materia”.

Cuando hay que definir concretamente el concepto de mejora de la educación, en el momento de abordar el qué, el cómo y el para quién, es cuando surge una diversidad de opiniones y opciones, muchas de ellas contradictorias y en muchos casos sustentadas en determinados posicionamientos ideológicos y no parece cercano el consenso por los debates que se están produciendo últimamente. Siguiendo a J.M. Escudero y M. A. Moreno (2012):

“La mejora, como la calidad de la educación, es un emblema ampliamente suscrito, políticamente correcto. A la hora de los hechos, sin embargo, las concepciones, las políticas y las prácticas suelen ser mucho más discrepantes. Ello es debido a que, lejos de tratarse de un asunto exclusivamente escolar y pedagógico, aquello que llegue a ser y haga en pro de la calidad y una mejor educación, siempre resulta comprometiendo determinadas opciones ideológicas, políticas y sociales, además de, por supuesto, propiamente educativas. Si no se quiere caer en debates nominales y estériles, es ineludible argumentar y precisar sus valores y contenidos, así como tratar de desvelar diversas implicaciones políticas y prácticas”.

Desde los años 80 la respuesta a estas preguntas ha variado según el momento y las circunstancias en las que se han ido desarrollando los distintos intentos de reforma de la enseñanza y las corrientes pedagógicas que los inspiraron. El documento denominado “Modelo de Intervención situado en el centro educativo”, publicado en la página web de ADIDE Andalucía (2009) ofrece algunas respuestas en torno hacia dónde se han ido focalizando los esfuerzos para conseguir mejorar la escuela. En dicho documento, se cita el estudio realizado por Bolívar (2005), que hace un recorrido desde la consideración del centro como unidad básica de cambio, quedando en gran medida el trabajo en el aula en un segundo plano (años 80), hasta tendencias más cercanas a nuestra época, que argumentan que los esfuerzos de mejora deben centrarse en aquellas variables próximas al aula, que son las que pueden conducir a la implementación efectiva, pues en último extremo, lo que los profesores y profesoras hacen en clase es lo que marca la diferencia en los resultados de aprendizaje de los alumnos y alumnas (Harris y Hopkins, 1999). De hecho, Hopkins (Hopkins y Lagerweij, 1997) señala que “todas las estrategias a nivel de centro empleadas deben ser sometidas a la pregunta crucial: ¿qué relación existe entre estas estrategias y los resultados de los alumnos?”.

Siguiendo el contenido del documento de ADIDE Andalucía, en Septiembre de 2007, la consultora McKinsey & Company publicó un Informe llamado “How the world’s best-performing school systems come out on top” (“Cómo los sistemas escolares con mejores resultados del mundo se ponen en cabeza”) en el que sus autores, Michael Barber y Mona Mourshed, exponen el resultado de una investigación cuyo objetivo era comprender por

qué los sistemas educativos de mayor calidad alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría de los demás, y por qué ciertas reformas educativas tienen tanto éxito, cuando muchas otras no logran su cometido, a pesar de que estén respaldadas por fuertes inversiones económicas. La economía, la inyección de recursos de todo tipo en el sistema educativo, aunque pudiera contribuir muy eficazmente a la mejora, no siempre da resultados como ha quedado demostrado, siendo el factor docente el más determinante, junto con la capacidad del propio sistema educativo para dar respuesta a todo el alumnado.

El Informe Mckinsey ha contribuido a destacar determinadas políticas educativas que centraron sus esfuerzos con medidas efectivas en mejorar los procesos de enseñanza en las aulas por las repercusiones inmediatas que tienen sobre los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

Para mejorar la educación, los sistemas educativos que obtienen mejor formación para su alumnado abordaron consistentemente los siguientes aspectos:

- Han conseguido desarrollar eficaces sistemas de formación inicial y/o continua y han seleccionado a los más cualificados para ejercer la docencia, de manera que ha quedado como premisa admitida en todos los contextos que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes.
- Intentaron transformar la docencia en el aula, sin desdeñar la mejor tradición de sus propios sistemas, con medidas y estrategias que contribuyeran a prácticas docentes eficaces acordes con las investigaciones metodológicas que den respuesta a las necesidades de la sociedad y al alumnado del Siglo XXI. La única manera de lograr los mejores aprendizajes para el alumnado reside en centrar los esfuerzos en cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula con medidas eficaces. Y no siempre las diferentes sociedades han sido capaces de interpretar en su justo término esta cuestión. Y mucho nos tememos, y sin querer entrar en esta cuestión, que no se va a resolver a corto plazo en nuestro entorno, a pesar de su indemorable necesidad.
- Articularon una organización escolar y una atención educativa específica para garantizar que todo el alumnado consiga los mejores logros. Un país no puede permitirse renunciar a la aportación de parte de su futura ciudadanía y aceptar sin más los porcentajes de fracaso escolar.

Estos aspectos definen con claridad tres elementos nucleares de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza, que se traducen en una mejor formación de los escolares:

- Formación y selección del profesorado. Se trata de proporcionar al profesorado lo que necesitan para enseñar mejor y la manera de lograrlo.
- Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Atención a la diversidad para garantizar el éxito escolar a todos los alumnos y alumnas desde una perspectiva de inclusión educativa.

También nos identificamos en las propuestas de J. M. Escudero y M. Á. Moreno (2012), que desarrollan en su artículo:

- a) “Mejorar, aquí y ahora, la educación significa realizar avances importantes en el logro de los aprendizajes debidos a todo el alumnado, especialmente en la educación obligatoria.

- b) Mejorar, aquí y ahora, significa apostar en firme por una educación inclusiva.
- c) Mejorar la educación, aquí y ahora, también significa repensar las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad”.

La mejora de la práctica docente comienza, por tanto, por volver la vista, en clave de investigación, sobre la formación inicial del profesorado en las universidades, donde debe situarse la instrucción sobre temas de los que continuamente se está demandando formación permanente en las propias instituciones escolares. En base a lo dicho hasta ahora, deberían ser reforzados los contenidos relacionados con la didáctica de las distintas áreas o materias, de manera que se acerquen a los procesos de enseñanza que se desarrollan en el aula y aporten un amplio bagaje metodológico a los futuros docentes para que estos sepan analizar y hacer efectivas, en virtud del contexto y objetivo de aprendizaje, la inclusión educativa y la integración frente a la segregación escolar que pudiera producirse en las políticas de escolarización y organización escolar, la cultura de la evaluación y la autoevaluación, la integración de competencias básicas en el currículum, la detección de dificultades en aprendizajes básicos imprescindibles y medidas para superarlas, la convivencia escolar e incidencia en la institución escolar,...

1.- La Autonomía para la mejora debe ir necesariamente vinculada a procesos de Autoevaluación.

En los centros educativos es donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, se diseñan planes de atención a la diversidad, surgen proyectos de formación permanente ligados a las necesidades del profesorado y del propio alumnado,... Y todo ello desde la autonomía que les confiere la normativa vigente. Los centros contextualizan y aplican la traducción que hacen de los mandatos externos (legislación educativa), y ello les lleva a adoptar una determinada fórmula organizativa y de funcionamiento y a desarrollar unas determinadas prácticas docentes en el aula. En esa traducción y filtrado de la normativa tiene una gran relevancia el conjunto de prácticas que se han arraigado y forman parte del quehacer diario del conjunto de profesionales que forman parte del Claustro y que conforman la cultura del centro. Si los esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza se centran en los elementos nucleares citados, la autonomía debe estar puesta al servicio precisamente de la mejora de dichos elementos. En todo caso, los centros deberán rendir cuentas de los resultados que se obtengan del uso de la mencionada autonomía.

La autonomía puesta al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, de la participación e implicación activa en la formación permanente que surja del propio centro y la garantía del éxito escolar de todos los alumnos y alumnas a través de planes de atención a la diversidad realmente inclusivos, contextualizados e integrando el entorno, no puede quedarse en un equilibrio estable entre centro y administración (“no me molestes y yo no te molesto”), con una rendición de cuentas meramente burocrática para que todo siga igual. Cuando esta situación de equilibrio se refleja a su vez en las relaciones que se dan entre equipos directivos y profesorado, el resultado final es un inmovilismo y estancamiento consentido generado desde el aula hasta la Administración, argumentado y justificado a través de documentos que reflejan la realidad que más interesa a una parte (Administración, centro educativo y profesorado), sin tener en cuenta que es la que menos interesa al alumnado. Para que la autonomía sea efectiva tiene que existir una cultura consistente de autoevaluación y evaluación. De otra manera, todo puede quedar en un simple juego de intenciones.

Para que la autonomía realmente sea una herramienta puesta al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas, debe ir inexcusablemente unida a procesos reales de evaluación que detecten dificultades y campos susceptibles de mejora y, a partir de ahí, se deben proponer y aplicar medidas para superarlos. En este sentido, la autoevaluación se convierte en el elemento clave de cambio y transformación para la mejora de la educación, como parte imprescindible del uso “real” de la autonomía. La propia normativa así lo reconoce en Andalucía. Los *Decretos 327/2010 y 328/2010, de 13 de julio, por los que se aprueban el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria y el de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los Colegios de Educación Primaria, de los Colegios de Educación Infantil y Primaria, y de los Centros Públicos Específicos de Educación Especial* señalan que estos centros:

“(...) realizarán una autoevaluación de su propio funcionamiento, de los programas que desarrollan, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los resultados de su alumnado, así como de las medidas y actuaciones dirigidas a la prevención de las dificultades de aprendizaje, que será supervisada por la inspección educativa.

El resultado de este proceso se plasmará, al finalizar cada curso escolar, en una memoria de autoevaluación que aprobará el Consejo Escolar, contando para ello con las aportaciones que realice el Claustro de Profesorado, y que incluirá:

- a) Una valoración de logros y dificultades a partir de la información facilitada por los indicadores.
- b) Propuestas de mejora para su inclusión en el Plan de Centro”.

Para la realización de la memoria de autoevaluación se creará un equipo de evaluación que estará integrado, al menos, por el Equipo Directivo, por la Jefatura del Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa, en Centros de Educación Secundaria, y por un representante de cada uno de los distintos sectores de la Comunidad Educativa.

Cada centro es una realidad diferente y diversa. Por tanto la autoevaluación que se desarrolle en su seno, aunque desde unas premisas comunes que identifiquen los aspectos clave a valorar, debe ponerse en marcha a partir de su propia singularidad y contexto. Y debe afectar a todas las estructuras, programas y actuaciones desde una reflexión individual y también colectiva. Solo cuando el centro colectivamente realice una reflexión consciente que sea el germen de un autodiagnóstico real, se podrá empezar a cuestionar si su manera de organizarse y funcionar, si las prácticas docentes que se desarrollan en sus aulas, si su cultura de centro es la más adecuada para responder a las necesidades del alumnado. La mejora de los procesos de enseñanza y, como consecuencia de ello, la transformación de la propia práctica docente, solo puede partir de una autoevaluación de la misma, de preguntarse en definitiva sobre lo realmente importante de lo que ocurre en un centro educativo: ¿qué hago todos los días y cómo puedo mejorar los aprendizajes de mis alumnos y alumnas?

Para ello, es necesario vencer la inercia que lleva a determinados componentes de los Claustros a instalarse en la “cultura de la queja”: En el análisis que se hace de los resultados escolares no se puede negar la incidencia que los contextos socioeconómicos y la implicación de las familias tienen. Los llamados “factores externos” a la propia actuación del centro y profesorado existen. Es innegable su influencia y además hay que

considerarlos para poder situarse de manera contextualizada ante una determinada realidad, para querer y poder atenderla. Pero una cuestión es constatar que estas circunstancias existen y debemos tenerlas en cuenta, y otra muy distinta es negar la posibilidad de disponer de un “margen de actuación” en la labor docente a partir del cual se pueda mejorar la propia práctica y la atención educativa, para conseguir una mayor integración en la actividad escolar y mejores logros escolares del alumnado. La autoevaluación de la organización y funcionamiento de los centros y de la práctica docente, realizada con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas, parte necesariamente de la asunción de que ese “margen” existe y debemos buscarlo. De otra manera, no tendría sentido la autoevaluación, incluso sería percibida como un proceso burocrático inútil por aquellos que descreen de las posibilidades reales de mejora por sí misma de la institución escolar.

Entendemos, además, que si la autoevaluación no va orientada y dirigida en último término a la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje, difícilmente tendrá efectos sobre lo más fundamental de lo que ocurre en los centros escolares: los aprendizajes de los alumnos y alumnas. Autoevaluaciones se pueden hacer muchas de los muy diversos aspectos de la institución escolar, pero ¿no sería conveniente priorizar aquellos aspectos que tienen mayores efectos sobre la mejora de los aprendizajes del alumnado? Se ha prestado mucha atención y se ha creído, como expresión de todo un modo de hacer política educativa en época de bonanza por lo “vendibles” que resultan todas estas iniciativas y su repercusión mediática, que introduciendo programas y planes de la más diversa índole, y múltiples recursos materiales, van a mejorar, en base a una acumulación enriquecedora, los aprendizajes del alumnado, e incluso añadiendo incentivos económicos, reducciones horarias, o el establecimiento de ránking del profesorado mediante estándares. También numerosas pruebas externas, algunas con extraordinario poder mediático, han venido a presionar sobre los cambios obligados que debe realizar un centro, y que alcanzan su máxima expresión cuando se publica la clasificación de los centros en base a los resultados obtenidos, ignorando que no todas las escuelas y sobre todo sus alumnos y alumnas son iguales, contribuyendo a la segregación social con estas prácticas administrativas. La realidad ha demostrado que todas estas iniciativas no conducen necesariamente a mejoras significativas y que si en los centros educativos no existe un proyecto educativo coherente y estructurado, preocupado por su repercusión en el aula y especialmente por la mayor eficiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que procure el éxito escolar a todo el alumnado, asumido e integrante del conjunto de la comunidad educativa, y sobre todo el entorno y las familias, difícilmente se producirán mejoras consistentes y a largo plazo para los aprendizajes de todo el alumnado.

2.- La autoevaluación de la práctica docente como proceso de reflexión en torno al quehacer diario en el aula. La evaluación formativa que parte del aula y termina en el aula.

A. Sarbach (2011) utiliza la expresión “esquemas básicos de actuación docente” para referirse “al conjunto de referencias, significados, valores y formas de interpretar situaciones y de responder a ellas, y que se constituyen en las principales referencias pedagógicas y de relación en el aula”. Explica que son comportamientos estereotipados derivados de modelos implícitos que ha ido construyendo el docente y que se identifican con “nuestra manera de hacer las cosas” o “nuestro estilo docente”. Estas formas de actuar, estos comportamientos que se repiten independientemente del contexto en el que se esté trabajando, aportan seguridad y se hacen por ello necesarios para el docente. Afirma este autor que:

“Es la necesidad de recurrir a estos esquemas, es lo que posiblemente explique su fortaleza y también las dificultades para su modificación. Paradójicamente, los 'esquemas de actuación docentes' son la fuente de todas las resistencias a modificar las prácticas; pero al mismo tiempo encierran las condiciones de posibilidad para construir aquellos modelos con los que nos podamos sentir cómodos y reconocer como propios. Sólo basta convertir esos esquemas en material de reflexión autoconsciente”.

Señala A. Sarbach (2011) que los modelos externos (entendidos como formas perfectas y exteriores a la práctica real de los docentes, y por tanto percibidos como ideales inalcanzables) no transforman los esquemas de actuación docente, ya que solo sirven para clasificar o sancionar, inhibiendo el cambio. Explica que:

“(...) la distancia que suele haber entre un perfil con estas características, y la realidad concreta, llena de dificultades, incertidumbres y resultados poco gratificantes, puede generar una suerte de parálisis y una inclinación diría irresistible a continuar haciendo las cosas tal como se han hecho siempre”.

Barber y Klein (citados por A. Díaz, 2000) afirman que “los procesos de evaluación de docentes consistentes en clasificarlos, otorgarles alguna recompensa económica o acreditar mediante estándares externos no ayudan a mejorar el desempeño docente ni la calidad de la educación”. Para estos autores, el proceso de cambio en el trabajo docente implica generar programas de formación/evaluación en los que se acompañe al profesorado en su trabajo cotidiano. En este sentido, la evaluación formativa parte del aula y termina en el aula. Se ejecuta con y desde los propios actores.

Desde esta perspectiva, la intervención de agentes externos, como pueda ser la Inspección Educativa, en la evaluación para la mejora, debe situarse en el propio centro educativo y en el aula para evaluar lo nuclear, lo sustantivo del trabajo educativo, para ayudar, acompañar al docente en la reflexión autoconsciente que le permita preguntarse por la conveniencia de seguir desarrollando unos comportamientos diarios que se repiten de manera continua y que forman parte de los “esquemas básicos de actuación docente”. Dicha reflexión debe partir de las acciones básicas del docente, de lo que hace todos los días, para detectar dificultades y adoptar medidas que permitan superarlas, asociando evaluación a un proceso formativo de desarrollo profesional desde el aula. La evaluación para la mejora debe acercarse por tanto a una concepción formativa de la evaluación, cuyo objetivo sea la mejora in situ de la tarea educativa.

Siguiendo a J.M. Escudero y M. A. Moreno (2012) cada docente debe ser capaz de construirse su propio itinerario formativo, pero en compañía. La reflexión autoconsciente debe plantearse desde la concepción del centro como comunidad profesional de aprendizaje, en el sentido de que “los profesores no solo enseñan sino que también procuran aprender en los centros”. Afirman estos autores que:

“La mejora de la educación y de las estructuras y dinámicas de colaboración docente, al tiempo que se focalizan en la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, también buscan que todo el profesorado desarrolle adecuadamente sus ideas, capacidades, actitudes y prácticas.”

A. Sarbach (2011) incide en esta idea al decir que:

“(...) es impensable la transformación de las prácticas docentes como un esfuerzo aislado de los profesores. El entorno nos condiciona, nos condiciona el equipo docente, la junta directiva, el número de alumnos por aula; pero por sobre todo nos condiciona las puertas cerradas de nuestras aulas y el aislamiento de nuestras prácticas.”

Es necesario dar un sentido más profesional a los espacios de colaboración que existen en los centros, muchas veces reducidos al trámite de aplicar sanciones, de evaluar, de gestionar el Departamento o el Ciclo,... Los centros, su organización y funcionamiento, deben permitir que los procesos de autoevaluación interna que se desarrollen en ellos sean capaces de “traspasar las puertas del aula”, de provocar en el docente y de manera colectiva la necesidad de plantearse si su práctica docente es la más adecuada para las circunstancias y realidad con la que se enfrenta todos los días.

La dirección de los centros debe ejercer su liderazgo pedagógico en este sentido, colaborando a que realmente se traten estas cuestiones y sean objeto de interés por los órganos de gobierno y coordinación docente de los centros, y que las incidencias y la gestión diaria, a pesar de su fuerte condicionamiento en la dedicación temporal al cargo, no acabe ahogando y distrayendo el papel más relevante de la dirección.

3.- ¿Qué ámbitos concretos del proceso de enseñanza pueden ser objeto prioritario y nuclear de autoevaluación?

La pregunta se podría plantear también de esta manera: ¿cómo conseguir que los mencionados procesos de autorreflexión docente saquen a la luz esquemas básicos de actuación susceptibles de mejora que realmente incidan en la práctica diaria en el aula y con ello en los aprendizajes de los alumnos y alumnas? Para ello habría que definir los aspectos que se consideran nucleares a partir de los que, incidiendo en ellos, mejorar los resultados escolares. En este sentido, la *Orden de 14 de marzo de 2012, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2012/2016*, define estos aspectos nucleares como factores clave, que centran “los ámbitos de mejora en relación con los logros educativos y otras variables contextuales”. Los factores clave que se establecen en la mencionada orden tienen que ver con:

F.1. Organización y distribución del tiempo escolar para la planificación de la enseñanza y para el desarrollo de los aprendizajes en el aula.

F.2. Concreción del currículum a desarrollar, adaptado al contexto, y la planificación efectiva de la práctica docente.

F.3. Evaluación de los resultados escolares y la adopción de medidas de mejora adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

F.4. Inclusión escolar y atención a las necesidades de aprendizaje como respuesta educativa a todo el alumnado y la consecución del éxito escolar para todos.

F.5. Dirección y coordinación del centro orientada a la eficacia de la organización en la consecución y mejora de los logros escolares de todo el alumnado.

F.6. Relaciones interpersonales, valores de la convivencia dentro de un apropiado clima escolar y participación de las familias.”

Estos factores clave pueden ser la base para centrar y orientar la actividad autoevaluativa de los centros, como elementos a partir de los que identificar posibles campos susceptibles de mejora y proponer medidas para superar las dificultades. Focalizar el esfuerzo más en un factor que en otro dependerá de la realidad educativa y del propio contexto del centro en cuestión.

De manera general, la Inspección Educativa de Andalucía se ha centrado en el presente curso 2012-13 en la intervención a desarrollar en los centros en dos de los seis factores claves expuestos. La *Resolución de 29 de agosto de 2012, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía*, en el curso escolar 2012-2013, prioriza la actuación de la Inspección Educativa en:

- *F.2. Concreción del currículum a desarrollar, adaptado al contexto, y la planificación efectiva de la práctica docente.*
- *F.3. Evaluación de los resultados escolares y la adopción de medidas de mejora adaptadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado.*

Esta priorización no significa relegar o no atender otras posibles circunstancias que se den en un centro, sino centrarse en aquellos aspectos que se entiende que más pueden afectar al aprendizaje del alumnado y que más relación tienen con los procesos de enseñanza que se desarrollan en el aula. Además, habría que considerar el hecho de que, como se ha dicho antes, el resto de factores deben estar orientados a favorecer un correcto desarrollo tanto de la aplicación del currículum como de la evaluación en el día a día (de nada sirve una estructura organizativa y de funcionamiento en un centro muy innovadora si en la práctica no afecta a lo que ocurre en el aula). Entendemos, por tanto, que, de cara a una autoevaluación de la práctica docente, estos podrían ser también los factores a tener en cuenta prioritariamente por un centro educativo.

4.- ¿Qué acciones realiza el docente que tengan relación directa con el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula?

Para responder a esta pregunta y a las que se formulan a partir de ahora nos hemos basado en la ponencia del Servicio Provincial de Inspección de Córdoba “Modelos de diagnóstico y evaluación que facilitan e impulsan la valoración de la propia práctica docente en el aula. Procedimientos de evaluación interna” desarrollada en el seno de un curso de Formación de Directores en Prácticas (2013), y la “Guía Básica de Intervención de la Inspección Educativa de Andalucía centrada en la mejora de los resultados escolares” (2012).

Nos situamos en una propuesta que ayude a que los “esquemas básicos de actuación docente” (Sarbach, 2011) emerjan y se conviertan en materia de autorreflexión y autoevaluación. Para ello, aparte de priorizar los factores clave que más afectan a la práctica en el aula, entendemos que se debe considerar de las acciones básicas que el docente realiza y que más relación tienen con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido surgen dos planos de trabajo:

1.- Planificación de la actividad docente.

2.- Práctica docente en el aula.

¿Cómo concretar los factores clave para cada una de las acciones básicas?

La definición de los factores clave es excesivamente general y necesita concretarse de cara a su mejor aplicación en la práctica autoevaluativa del docente. Los Protocolos de Intervención en Factores Clave de la Inspección Educativa de Andalucía para el curso 2012/2013 sistematizan la intervención en los citados factores, estableciendo los elementos constitutivos de los mismos. A partir de la vinculación de esta sistematización de los factores clave con las acciones básicas del docente, se proponen una serie de preguntas que pueden servir para guiar la autorreflexión en el proceso de autoevaluación de la práctica docente. Nos vamos a centrar en las etapas en las que se desarrolla la escolaridad obligatoria, aunque perfectamente el esquema de trabajo se puede trasladar a otras etapas y enseñanzas. La enumeración de cuestiones o preguntas para la reflexión no se hace con vocación de documento cerrado, sino como una orientación abierta, en la que introducir, modificar, completar o eliminar preguntas en función del contexto y realidad a evaluar, abarcable y, por tanto, realizable.

5.- Planificación de la actividad docente.

Actualmente, los citados Decretos 327-328/2010, recogen que “los maestros y maestras desarrollarán su actividad docente de acuerdo con las programaciones didácticas de los equipos de ciclo a los que pertenezcan”, en el caso de Educación Primaria, y que “El profesorado desarrollará su actividad docente de acuerdo con las programaciones didácticas de las enseñanzas que imparta”, en Educación Secundaria.

En ambos Reglamentos se definen las programaciones didácticas como instrumentos específicos de planificación, desarrollo y evaluación de cada área, materia, módulo o, en su caso, ámbito del currículo establecido por la normativa vigente. Se atenderán a los criterios generales recogidos en el proyecto educativo y tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado.

En el caso de la Educación Secundaria, “serán elaboradas por los departamentos de coordinación didáctica, de acuerdo con las directrices de las áreas de competencias, su aprobación corresponderá al Claustro de Profesorado y se podrán actualizar o modificar, en su caso, tras los procesos de autoevaluación”.

En el caso de la Educación Primaria, “serán elaboradas por los equipos de ciclo, su aprobación corresponderá al Claustro de Profesorado y se podrán actualizar o modificar, en su caso, tras los procesos de autoevaluación”.

La normativa no cita la obligación de disponer de otros documentos de planificación docente más contextualizados, por lo que se entiende que las Programaciones Didácticas son el documento básico de planificación a partir del cual cada docente debe desarrollar su actividad diaria en el aula.

Por tanto, la planificación de la actividad docente tiene como referente básico lo que se refleja en las Programaciones Didácticas correspondientes.

Tal y como se ha dicho antes, se proponen una serie de preguntas que pueden guiar la autorreflexión en torno a cada apartado:

a) Secuenciación de contenidos e integración de objetivos y competencias básicas:

- ¿Establecen las programaciones didácticas o las propuestas pedagógicas una secuenciación o una agrupación de los contenidos durante la etapa que sea coherente y conforme con el contexto socioeducativo y con las necesidades del alumnado?
- ¿Marcan además unos logros por alcanzar al final de cada curso, ciclo y etapa?
- ¿Se tiene en cuenta que la secuenciación de los contenidos que se ha establecido permite al alumnado abordar progresivamente los aprendizajes propios de cada bloque de contenidos, partir en todo momento y paulatinamente de lo adquirido y avanzar en dichos contenidos en función de su edad y de sus características?
- ¿La secuenciación de contenidos guarda vinculación con los criterios de evaluación establecidos para cada curso y nivel, de manera que se pueda relacionar cada contenido propuesto con los criterios de evaluación que sirven para valorar el grado de aprendizaje del alumnado?
- ¿La secuenciación de contenidos reflejada en las programaciones didácticas o propuestas pedagógicas tiene claramente un refrendo en la consecución de los objetivos generales del área, materia, ámbito, módulo o asignatura al finalizar la etapa?

b) Integración de las competencias básicas en la planificación y la inclusión de criterios y procedimientos para su evaluación:

- ¿Las programaciones describen una metodología compatible con el desarrollo de las competencias básicas? A saber: ¿Las actividades programadas muestran una clara conexión con la vida cotidiana y cercana a la realidad del alumnado? ¿Se tiene previsto utilizar diversos y variados recursos en el aula? ¿Se programan actividades con predominio de la búsqueda, de la investigación y la resolución de problemas, y actividades que promueven la socialización y la colaboración entre el alumnado?
- ¿La programación didáctica recoge la planificación del seguimiento y de la evaluación del grado de adquisición de las competencias básicas de manera continua?
- ¿La evaluación de las competencias básicas es coherente con el documento que debe elaborar el centro sobre criterios comunes de evaluación que ayuden al profesorado a evaluar el grado de adquisición de las Competencias Básicas y los objetivos generales de la etapa?

c) Inclusión en las programaciones didácticas de procedimientos y criterios tanto de evaluación como de calificación, en coherencia con el proyecto educativo y el contexto del alumnado, y en el marco de la evaluación continua:

- ¿Los contenidos del área o de la materia se relacionan con los criterios de evaluación, y éstos son el referente para valorar si los resultados de aprendizaje han sido alcanzados?
- ¿Los procedimientos e instrumentos que se han programado para evaluar un desempeño o cualquier aspecto del aprendizaje relativo a un criterio de evaluación

aportan datos para que la evaluación sea objetiva y para que esta se convierta en un elemento de carácter formativo para el propio alumnado?

- ¿Los procedimientos e instrumentos que se han programado son suficientes para una aplicación continua y sistemática? ¿Guardan una relación directa con los criterios de evaluación y abarcan todos los contenidos programados y desarrollados en el aula?
- ¿Las situaciones sujetas a evaluación son coherentes con las actividades de aprendizaje realizadas por el alumnado y permiten obtener datos basados en evidencias de manera continua?
- ¿Se han incluido en las programaciones criterios de calificación? ¿Estos reflejan el peso que tienen los criterios de evaluación, con los que se relacionan a través de una ponderación, y se tienen en cuenta todos los criterios de evaluación, con ajuste a la realidad del alumnado?

6.- Práctica docente en el aula.

Como orientación para que este proceso de autoevaluación abarque aspectos significativos de lo que los docentes desarrollan en las aulas que sea de utilidad, se exponen a continuación una propuesta de apartados a tener en cuenta en función de la adecuación de la práctica docente a lo establecido en las programaciones o propuestas didácticas y a la normativa vigente que han resultado de utilidad en los procesos de supervisión y asesoramiento que lleva a cabo la Inspección Educativa.

El formato adoptado es la selección de una serie de apartados básicos sobre la práctica docente y en cada uno de ellos elementos a tener en cuenta que orienten el proceso de reflexión.

a) Adecuación de la actividad del aula a la secuenciación de contenidos y Competencias Básicas planificada en las programaciones o propuestas didácticas:

- ¿Se desarrollan con los alumnos y alumnas actividades en el aula coherentes con la secuenciación temporal de contenidos contemplada en las programaciones y propuestas didácticas?
- ¿Es la actividad del aula coherente con la planificación del desarrollo de las Competencias Básicas y por tanto se adoptan las estrategias metodológicas coherentes con ese desarrollo, entre las que se encuentran:
 - Organización de tiempos y los espacios del aula de forma flexible en función de tareas y actividades que favorezcan mayor interacción y participación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
 - Utilización de diversos y variados recursos en el aula.
 - Actividades con una clara conexión con la vida cotidiana y cercana a la realidad del alumnado.
 - Actividades con predominio de la búsqueda, investigación y resolución de problemas y aquellas que promueven la socialización y la colaboración entre el alumnado.
 - Actividades que favorezcan la reflexión, la comunicación y la investigación, combinando el trabajo individual y el trabajo en grupo, con propuesta de producciones diversas a realizar por el alumnado (exposición oral, trabajo monográfico,...)?

b) Presentación de la información al alumnado y su participación e implicación en el aprendizaje:

- ¿Se presenta la información de forma clara, con recursos diversos (audiovisuales, publicaciones, biblioteca, pizarra digital, ordenadores,...), y lenguaje adecuados al nivel y edad del alumnado?
- ¿La información que se traslada al alumnado tiene que ver tanto con la transmisión de conocimientos como con la propuesta de otro tipo de actividades de trabajo autónomo, trabajo colectivo, exposiciones orales, y de otro tipo?
- ¿Se plantea en el aula una metodología que incluya momentos en los que se favorece la interacción tanto del docente con los alumnos y alumnas como de estos entre sí, así como la participación e implicación de todo el alumnado?
- ¿La metodología utilizada en relación con la presentación de la información y la participación e implicación del alumnado es coherente con lo establecido en las Programaciones Didácticas?

c) Organización de la clase, los agrupamientos y recursos y materiales de uso del alumnado:

- ¿Se hace uso en el aula de diversas formas de agrupamiento y distribución espacial del alumnado como herramienta metodológica en función del tipo de aprendizaje que se pretende conseguir y son coherentes con lo establecido en las Programaciones Didácticas o Propuestas Pedagógicas?
- ¿El agrupamiento y la distribución espacial del alumnado permiten al docente en cualquier momento de la sesión atender y valorar de manera individual el trabajo del alumnado en el aula?
- ¿Los materiales y recursos del que hace uso el alumnado responden a los objetivos de aprendizaje de cada momento y son adecuados para su nivel y edad?

d) Diseño y aplicación de las actividades de aprendizaje:

- ¿La propuesta de actividades que ofrece el docente al alumnado combina y pone en uso diferentes habilidades de tipo cognitivo (reproducción, análisis, comprensión y extracción de información, búsqueda, reflexión, descripción, explicación, interpretación de datos, puesta en relación diferentes conceptos...) y de relación social (llegar a acuerdos en grupo, dialogar, contrastar opiniones,...) y dan como resultado producciones de diverso tipo (exposición y comunicación escrita u oral, resolución de diferentes problemas,...)?
- ¿Se diseñan y aplican actividades de tipo global en las que el alumnado debe poner en uso lo aprendido de manera más analítica?
- ¿La complejidad y grado de progresión en dificultad de los contenidos y actividades planteadas es adecuado a la edad y nivel de los alumnos y alumnas?
- ¿Se planifican explícitamente y llevan a cabo actividades en el aula en las que se desarrollan las Competencias Básicas?

e) Atención al alumnado con dificultades de aprendizaje y con necesidades específicas de apoyo educativo:

- ¿Se detectan y registran las dificultades que presenta el alumnado en relación con aprendizajes básicos no adquiridos?
- ¿Tiene en cuenta el diseño de actividades la diversidad de alumnado presente en las aulas?
- ¿se dispone de un registro sistemático e individualizado del progreso de aprendizaje del alumnado con necesidad de algún tipo de apoyo educativo vinculado a las adaptaciones curriculares que se hayan diseñado para cada caso?

f) Aplicación del concepto de evaluación continua en la dinámica diaria del aula y valoración de las producciones del alumnado y el instrumento de recogida de datos relacionados con la valoración del aprendizaje de los alumnos y alumnas:

- ¿Se corrigen, evalúan y registran como progreso en el aprendizaje de manera continua las producciones y actividades diarias que realiza el alumnado en horario escolar y en horario extraescolar?
- ¿La corrección de las actividades que se realizan contribuyen al conocimiento y reflexión del alumnado sobre su propio aprendizaje?
- ¿Los procedimientos e instrumentos de evaluación que se aplican en el aula son pertinentes, suficientes y variados para situar a los alumnos y alumnas en un nivel de desempeño determinado en función de cada uno de los criterios de evaluación programados y se aplican de manera continua en función de los tipos de aprendizaje previstos?
- ¿Los procedimientos e instrumentos de evaluación sirven para valorar todos los Criterios de Evaluación y se derivan de la realización de actividades de aprendizaje en las que los alumnos y alumnas realicen diversas producciones (trabajos monográficos, producciones escritas, exposiciones orales, trabajos en grupo, pequeñas investigaciones o experimentaciones, cuaderno del alumnado, proyectos, tareas, monografías, ejercicios...). e incluyen todos los contenidos programados y desarrollados en el aula?
- ¿Son coherentes las situaciones evaluativas con las actividades de aprendizaje realizadas por los alumnos y alumnas y permiten obtener datos basados en evidencias de manera continua?

g) Valoración de las actividades de lectura, escritura y expresión oral en todas las áreas o materias:

- ¿Se ajusta el tiempo efectivo dedicado a la lectura en el aula a lo que la normativa establece al respecto y es coherente con las Programaciones Didácticas?
- ¿Los textos seleccionados se adecuan a los intereses de los alumnos y alumnas y su complejidad está adaptada a sus necesidades y contexto de aprendizaje?
- ¿Se utilizan diferentes tipologías textuales orales y escritas propias del área o materia?
- ¿Los alumnos y alumnas realizan producciones orales y escritas de diferente tipo, propias del área o materia, que tienen en cuenta sus intereses y capacidades, quedando constancia de las mismas en trabajos, cuadernos, comentarios, críticas, periódicos, murales, exposiciones,....?
- ¿Utiliza el alumnado en el aula diversas formas comunicativas y se desarrollan en las mismas actividades para facilitar y mejorar la expresión y comprensión oral, la lectura y la expresión escrita, que son evaluadas?

A modo de epílogo.

La autoevaluación de la práctica docente ha de partir de la premisa de que la misma es siempre mejorable, que exige una actitud del profesorado favorable a este cambio y centra la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito donde estos han de producirse, en el aula.

Esto implicaría abarcar tanto los procesos de planificación docente, como la evaluación de los resultados, por ser ambos aspectos parte inseparable de la actuación docente.

La autoevaluación docente ha de ser una estrategia que permita la generalización de la mejora en el centro educativo, como un proceso de desarrollo profesional continuo. Debe tener un sentido instrumental, como elemento de apoyo a la mejora docente y, de esta manera, convertirse en un factor decisivo para el cambio y la innovación, favoreciendo los procesos de reflexión personal y colectiva del profesorado.

Referencias Bibliográficas:

- Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía ADIDE- AN (2009) "Modelo de Intervención situado en el centro educativo". Recuperado en <http://www.adideandalucia.es/documentos/infeducativa/ModeloIntervencionInspeccionEnCentro.pdf>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". McKinsey & Company. Recuperado en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bolivar, A. (2005). "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política Educativa, Escuela y Aula." Educación y sociedad, vol 26, nº 92, pag 859-888 Centro de Estudios Educación y Sociedad, Brasil. Recuperado en <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a08.pdf>
- Díaz, A. (2000). "Evaluar lo Académico. Organismos Internacionales. Nuevas reglas y desafíos". En Evaluación académica Méndez, T. y Díaz, A. (coords.). México, CESU-UNAM/Fondo de Cultura Económica. Recuperado en <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf>
- Escudero, J.M. Y Moreno, M.A. (2012). "Mejorar la Educación, la Autonomía de los centros y el Servicio de Inspección Educativa" en Avances en Supervisión Educativa (Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España), Nº 17.
- Inspección General de Educación de Andalucía (2012). Guía básica de intervención de la inspección educativa de Andalucía centrada en la mejora de los resultados escolares (sin publicar).
- Inspección General de Educación de Andalucía (2012). Protocolos de actuación de la Inspección Educativa de Andalucía (sin publicar).

- Orden de 14 de marzo de 2012, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2012/2016. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 61, de 28 de marzo de 2012.
- Resolución de 29 de agosto de 2012, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 177, de 10 de septiembre de 2012.
- Sarbach, A. (2011). "Modelos de práctica docente 1". Recuperado en <http://carbonilla.net/2011/03/10/modelos-de-practica-docente/>.
- *Servicio de Inspección de Educación de Córdoba (2013). Ponencia: "Modelos de diagnóstico y evaluación que facilitan e impulsan la valoración de la propia práctica docente en el aula. Procedimientos de evaluación interna". Curso de Formación de Directores en Prácticas organizado por el CEP de Córdoba, Córdoba, 12 de febrero. Recuperado de <https://sites.google.com/site/direccionescolarcurso201213/materiales-12-13>*