

LA AUTOEVALUACIÓN COMO FUNDAMENTO PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Self-evaluation as a basis for the improvement of teaching practice

José Moraga Campos

Asesor del ámbito cívico-social. CEP de Córdoba
jose.moraga.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

En este artículo se pretende dar a conocer algunas claves del concepto de autoevaluación docente, su conceptualización e importancia en un necesario proceso de mejora de la práctica docente. Entraremos en el objeto de análisis de la autoevaluación, así como en algunas de las diferentes aportaciones al concepto de práctica docente y competencias profesionales docentes. Se examinarán diversos procedimientos e instrumentos utilizados en este proceso para, al final, exponer las aportaciones que desde instituciones educativas (esencialmente, la andaluza) se han realizado para implementar un procedimiento de autoevaluación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: AUTOEVALUACIÓN DOCENTE, PRÁCTICA DOCENTE, COMPETENCIAS PROFESIONALES, EVALUACIÓN

ABSTRACT

In this article we try to present some keys of the concept of teacher self-evaluation, its conceptualization and importance in a necessary process of improvement of the teaching practice. We will enter into the object of analysis of the self-evaluation, as well as some of the different contributions to the concept of teaching practice and professional teacher competencies. Various procedures and instruments used in this process will be examined to, at the end, expose the contributions that from educational institutions (essentially, the Andalusian one) have been made to implement a self-evaluation procedure for teachers.

KEYWORDS TEACHING SELF-EVALUATION, TEACHING PRACTICE, PROFESSIONAL SKILLS, EVALUATION

Fecha de recepción del artículo: 17/03/2019

Fecha de Aceptación: 10/04/2019

Citar artículo: MORAGA CAMPOS, J. (2019). La autoevaluación como fundamento para la mejora de la práctica docente. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. nº 16, CEP de Córdoba.

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación es el elemento clave de cualquier proyecto que emprendamos y, sin duda, tiene una repercusión directa sobre el desarrollo del mismo. Supone un análisis de las acciones que hayamos emprendido o queramos emprender e implica una reflexión y análisis sobre las mismas. Pero, en muchos casos, la evaluación se confunde con la medición y, nítidamente, son conceptos bastante distantes entre sí. La evaluación en educación es un proceso que sirve para analizar las diferencias existentes entre lo planificado y los resultados obtenidos y pone en evidencia múltiples aspectos relacionados con los procedimientos educativos, las propias institucionales, las propuestas curriculares y la participación de los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero además, como indica la OCDE a través del Informe Talis “La evaluación del profesorado y sus observaciones tienen un efecto positivo en el nivel de satisfacción de los profesores en su trabajo y también en su sensación de autoeficacia (MECD, 2014:102).

Sin embargo, a pesar de la importancia que sugiere, nada hay en educación que provoque más dudas, incertidumbres, debates pedagógicos e intentos de actuación como es la evaluación. Es más, y citando nuevamente al Informe Talis, en España un 36,3% asegura no haber sido nunca evaluado formalmente, proporción cuatro veces superior a la de la media OCDE, tan sólo superada por

Italia (70,1%) (MECD, 2014:91). Aunque podríamos mencionar innumerables causas que motivan este hecho, sin duda, en mi opinión, la falta de una cultura evaluativa en nuestro sistema educativo, está entre las causas predominantes. Habitualmente, se ha centrado la evaluación en aspectos cuantitativos y, de manera especial, en los resultados obtenidos por el alumnado. Y aquí entramos en un terreno verdaderamente resbaladizo. No hay nada más que ver la importancia sobredimensionada que se da a los resultados de las pruebas PISA, por ejemplo. Hoy en día, el concepto de evaluación es mucho más amplio, poliédrico, abarcando más enfoques que el meramente resultadista¹. No obstante, si se pretende hacer de la evaluación una herramienta para la mejora efectiva y eficaz de la práctica docente, creemos que se debería propiciar que la evaluación de procesos, programas y agentes fuera realizada por los propios implicados, esto es, el profesorado. En este punto hacemos nuestra la afirmación de Stenhouse (1984) cuando aseveraba que lo que mejora realmente la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su actividad.

La evaluación de la práctica docente puede llevarse a cabo mediante tres posibilidades:

1. La autoevaluación del profesorado a título individual.
2. La autoevaluación del profesorado de modo colectivo en el propio centro

¹ Un ejemplo de este nuevo tratamiento de la evaluación docente, es el que se inició en el ámbito universitario en 2007 a través de la agencia ANECA que puso en marcha el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado (conocido como programa DOCENTIA). Según datos de la propia agencia, más del 90% de las universidades españolas han emprendido ya este proceso de evaluación de su personal docente. (Fuente: <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA>).

3. La evaluación externa a través de planes y estándares.

Dado que no podemos analizar todas estas posibilidades nos vamos a centrar fundamentalmente en la primera realizando alguna referencia a las otras dos.

Para analizar, diagnosticar y evaluar la práctica docente se emplean diversos procedimientos, fuentes y estrategias evaluativas cuya aplicación dependerá de la finalidad última que se persiga. Básicamente, podemos indicar que las finalidades del proceso de evaluación docente son dos:

1. la mejora del proceso educativo y
2. la toma de decisiones (generales o personales).

Además de éstas, Fernández Franco (2010) identifica otras finalidades de este proceso evaluador como son:

- a. Adecuar la práctica docente a las necesidades del alumnado
- b. Detectar dificultades y problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- c. Mejorar la comunicación y coordinación de los equipos docentes
- d. Potenciar aciertos y buenas prácticas educativas
- e. Identificar los puntos débiles y errores
- f. Diagnosticar carencias formativas
- g. Compartir experiencias
- h. Desarrollar la capacidad autocrítica y el análisis constrictivo
- i. Superar la cultura del individualismo y del autismo profesional
- j. Motivar en la tarea diaria
- k. Cumplir y adecuarse a la normativa vigente

I. Fomentar la competitividad profesional

Este carácter finalista de la evaluación se ve plasmado especialmente cuando se habla de la autoevaluación de la práctica docente, ya que, como indicaron Bolancé y otros *“la autoevaluación se convierte en el elemento clave de cambio y transformación para la mejora de la educación”* (Bolancé et al., 2013:5), afirmación ésta que se basa, además, en la normativa educativa vigente que propicia estos procesos de autoevaluación en los centros. Efectivamente, la autoevaluación, como veremos posteriormente, es un proceso complejo que no puede hacerse sin perder de vista la que debería ser su principal finalidad, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero teniendo siempre en cuenta a su protagonista esencial, el docente. Así, Díaz Alcaraz y Díaz Canals (2007:158) defendían este punto de vista cuando afirmaban que

“no creemos en la eficacia de las visitas de la Inspección como mecanismo de evaluación de la práctica docente, ni en los procesos de evaluación externa que se están llevando a cabo por la Administración educativa, por no contar con la participación del profesorado; por el contrario, estamos a favor de procesos de autoevaluación docente que posibiliten la reflexión sistemática del quehacer del aula, así como estrategias y habilidades para mejorar la enseñanza”.

Indudablemente, la realidad actual y las demandas sociales imponen nuevas prácticas educativas que precisan un nuevo perfil de docente mucho más crítico y reflexivo. Los cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje promueven una reconceptualización de la figura del docente tal y como opinan Coll (2007), Perrenoud (2007) o Escudero et al., (2017), esto es, las nuevas prácticas educativas requieren nuevas competencias. En virtud de ello, el docente debe de estar en un permanente cuestionamiento de sus competencias profesionales para adaptarlas a esas necesidades y demandas, ya no sólo sociales, sino, lo que es más importante, de sus alumnos y alumnas. Una revisión cargada de reflexión, que sea útil para garantizar la calidad de su trabajo pero que, al mismo tiempo, sirva como motivación profesional del propio docente. En consecuencia, compartimos la reflexión de Calatayud (2007:54) cuando indica que para “aprender a mejorar su práctica profesional, el docente ha de contrastar sus teorías previas con las evidencias de una reflexión rigurosa sobre su quehacer. La reflexión sobre su propia acción es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye el eje de la formación profesional”.

Cuestionarse su función permanentemente, sus tareas, sus competencias debe servir para la mejora personal y el desarrollo profesional del docente y, por extensión, del propio sistema. Autores como Marchesi y Martín (2014) defienden la conveniencia de la reflexión permanente sobre la acción docente como forma de favorecer procesos de mejora y de desarrollo profesional de los docentes. Pero, al mismo tiempo, la autoevaluación debe servir al profesorado como punto de partida de un proceso de formación, en sus múltiples modalidades, que cubra las debilidades detectadas y fortalezca los elementos destacables de su práctica

docente. A pesar de lo dicho, la autoevaluación no es un procedimiento habitual entre el profesorado (Díaz Alcaraz y Díaz Canals, 2007; Escudero, Cutanga y Trillo, 2017) si no que hay resistencias e incluso rechazo a estos planteamientos ya que, generalmente, como indicaremos posteriormente, suelen asociarse, en ocasiones fundadamente, a intentos de control o fiscalización externos del profesorado. También, debemos indicar, el profesorado ni está mayoritariamente por la labor de autoevaluarse sistemática y eficazmente, ni está formado para ello.

II. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE AUTOEVALUACIÓN

Cada teoría pedagógica aporta un modelo diferente de docente y un procedimiento distinto para evaluar. Según se considere el perfil, las funciones o las competencias del docente, las formas de evaluar pueden ser radicalmente diferentes. Tal y como han indicado Martínez-Izaguirre y otros (2018), podemos establecer en cuatro los modelos de evaluación del docente:

1. Modelos centrados en el perfil del docente (Díaz Alcaraz, 2007).
2. Modelos centrados en los resultados (Cabrera, 2001).
3. Modelos centrados en las actuaciones docentes en el aula (López y otros, 2014).
4. Modelo de evaluación basado en la práctica reflexiva (Schön, 1983)

Junto a estos modelos calificables como externos al docente, podemos establecer un modelo de evaluación que implica realmente al profesional evaluado: la autoevaluación. La autoevaluación es un tipo de evaluación en el que las figuras del sujeto evaluador y el evaluado recaen en la misma persona.

Es formativa, esto es, se centra en procesos más que en productos, tanto de individuos (profesores y profesoras) como de instituciones (centros educativos) y utiliza para ello diferentes procedimientos, técnicas y herramientas. Es un proceso que habitualmente se ha realizado de una forma informal. Ciertamente, podemos pensar que todo docente se cuestiona continuamente si lo que hace va “por buen camino”, si sus alumnos y alumnas aprenden adecuadamente, si utiliza bien los recursos disponibles, si realiza, en definitiva, adecuadamente sus funciones. Pero esto, más que una autoevaluación es, simplemente, una valoración de la práctica docente que, en muchas ocasiones, se centra más en aspectos externos que en internos, esto es, en los que se refieren al propio profesional. Lo que aquí nos planteamos es cómo hacer sistemática y científica esa autoevaluación informal y cómo han respondido diversos autores a ese intento de formalizar este procedimiento y cómo se puede hacer de la forma más útil y eficaz para el propio docente. De su importancia y utilidad hablaba el profesor Nieto Gil (1996:22) cuando indicaba que "es muy necesario, en realidad imprescindible, que el profesor -mucho más que otros profesionales técnicos- evalúe su trabajo profesional para, primero, hacer posible el perfeccionamiento en el ejercicio; segundo, conocer las relaciones del aprendizaje de los alumnos con su propia enseñanza; y tercero, para poder aportar datos y reflexiones que contribuyan a la realización de la evaluación del centro, sea interna o externa”.

Sobre el concepto de autoevaluación se han dado numerosas interpretaciones. A continuación examinaremos algunas de ellas.

Para la profesora Rodríguez Díez (1996) la autoevaluación de la práctica docente era el conjunto de acciones (información, interpretación y valoración) llevadas a cabo por los profesores de un centro, ciclo o etapa para valorar la calidad de los procesos educativos que se desarrollan en las aulas de cara a introducir las modificaciones e innovaciones necesarias

Solabarrieta (1996: 173) definía la autoevaluación docente como la realización de juicios acerca de la propia enseñanza. Esta acepción, sin embargo, no está exenta de controversia ya que implica una orientación valorativa que puede conducir a interpretaciones radicales y subjetivas muy discutibles.

Para Santos Guerra (1996), la autoevaluación es “un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”.

Airasian y Gullickson (1999: 68) afirmaban que “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”. Se trataría, por tanto, de un proceso consciente, formativo, crítico y que debe partir del propio profesional con una finalidad de mejora.

Díaz Alcaraz y Díaz Canals (2007: 167) opinan que la autoevaluación “es un proceso en el que los profesores, previa recogida de información, realizan opiniones valorativas sobre la adecuación y efectividad de su propio conocimiento y actuación con el fin de mejorar su intervención docente”. La

autoevaluación se centrará, según estos autores, en la práctica profesional con el objetivo de examinar y mejorar su propia práctica docente.

Finalmente, la profesora Calatayud (2018) establece cuatro aspectos esenciales dentro del concepto de autoevaluación:

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

En resumen, el proceso de autoevaluación del docente debe suponer una reflexión propia acerca de su praxis, tanto en el aula como en el centro, con el objetivo esencial de progresar en su ejercicio profesional. Se trata, por consiguiente, de integrar la autoevaluación en un proceso de reflexión e indagación sobre la práctica docente totalmente imprescindible. Efectivamente, no podemos estar todo el tiempo “enseñando” ni examinando solamente al alumnado. Es preciso encontrar el tiempo para investigar, reflexionar y adaptar la práctica a la realidad del aula (Hargreaves y Fullan, 2014:131). Pero es, precisamente, la carencia de tiempo, real o percibida, la responsable de que las prácticas autoevaluativas habituales del profesorado sean superficiales, con indicadores fáciles de observar pero carentes de significado y, por lo tanto, con

poca utilidad para modificar la práctica docente (Díaz Alcaraz y Díaz Canals, 2007:165).

Creemos que este procedimiento autoevaluativo no debe terminar en un simple análisis de la realidad de la práctica docente, sino que debe culminar en una serie de medidas encaminadas a la mejora de dicha práctica, entre las que debe figurar, como no podía ser menos, las necesidades formativas del profesorado. Formación para la autoevaluación.

La autoevaluación ofrece numerosas ventajas de cara a la mejora de la práctica docente en particular y de los centros educativos, en general, como puede ser:

- Permitir detectar los aspectos manifiestamente mejorables;
- Fomentar la autocrítica y el desarrollo profesional;
- Estimular la formación permanente del docente.
- Favorecer desarrollar procesos de reflexión;
- Posibilitar que el profesorado asuma la responsabilidad de investigar de manera crítica y sistemática sobre su propia práctica (Eirín, García y Montero, 2009).
- Promover que el profesorado asuma los riesgos y desafíos que supone analizar su práctica, reflexionar sobre ella y criticarla, con el fin de innovarla (Rodríguez Díez, 1996).
- Ayudar a la generalización de la mejora en el centro educativo (Bolancé y al. 2003).
- Convertir a los docentes en agentes activos del proceso de evaluación.
- Desarrollar procesos de revisión interna de los centros.

- Manifestar evidencias sobre las actuaciones docentes ante la comunidad educativa (Martínez-Izaguirre et al. 2018).

Pero también presenta ciertas desventajas como las que señaló Barber (1997: 314):

- Dificultades para realizar una evaluación objetiva. No se puede ser totalmente objetivo si uno mismo es a la vez agente y paciente de la evaluación.
- La evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación.
- El profesorado mediocre tiende a ser menos exacto en su autoevaluación que el profesorado competente.
- Si se utiliza un asesor, hay tendencia a depender de éste en lo que a la realización de la evaluación se refiere.
- Puede provocar una tendencia a la autoinculpación si los datos se utilizan sumativamente.
- Dificultad para cuantificar la autoevaluación.
- Tendencia a centrar la evaluación en los aspectos externos en vez de preocuparse por cuestiones pedagógicas.

A estas limitaciones habría que sumar la falta de formación del profesorado en cuanto a métodos y técnicas de autoevaluación.

Este mismo autor citado, Barber (1997), propone como forma de superar estos obstáculos emplear diversos instrumentos o técnicas de autoevaluación, algunas de las cuales, veremos posteriormente.

En un reciente artículo, la profesora Calatayud (2018) recabó la opinión de un determinado número de profesores y profesoras sobre la cuestión: “¿Cuáles son las dificultades más arraigadas para la propuesta de la autoevaluación como estrategia evaluativa y de mejora de la práctica docente?”. Las respuestas fueron recogidas en una serie de categorías, como son:

- La existencia de una nebulosa-atmósfera de trabajo en los equipos de profesores que dificultan los procesos de autoevaluación. En esta categoría agrupaban respuestas referidas a la rutinización del trabajo docente, la denominada “balcanización” existente, sobre todo, en los centros de secundaria (excesiva compartimentación que impide el trabajo en equipo, generan competencia, enfrentamientos, etc. entre el profesorado, incluso entre los mismos componentes de un departamento didáctico, el carácter funcional del docente o las servidumbres derivadas de la obligación de cumplir con los temarios.
- Problemas derivados del alumnado (excesivo número de alumnos/as, problemas de disciplina, etc.)
- Falta de apoyos sociales hacia la profesión docente.
- Desmotivación del profesorado hacia la autoevaluación.
- Falta de una mayor autonomía en los equipos docentes para llevar a la práctica procesos de autoevaluación.
- Escasa tradición investigadora del profesorado.
- Miedo a la incertidumbre y a los cambios que pueden provocar las prácticas autoevaluativas.

En cuanto a los tipos de autoevaluación, también tenemos diversas propuestas:

- Autoevaluación interna, centrada en la práctica docente en el aula, y extendida, en las que se incluyen otros aspectos como la relación con el centro, las familias, etc.
- Formal e informal.
- Solabarrieta (1996:173) distinguía entre una autoevaluación institucional, que afectaría a todo el centro educativo, y una profesional, que implicaría solamente al profesorado como responsable de lo que pasa en el aula.
- Iwanicki y McEachern (1984, citado por Solabarrieta, 1996:173) establecían tres tipos de autoevaluaciones:
 - a. Autoevaluaciones individuales, que se caracterizan por no requerir de manera forzosa la colaboración de otra persona.
 - b. Autoevaluación con feedback, en las que compañeros, supervisores o alumnos/as ofrecen retroalimentación; y
 - c. Autoevaluaciones interactivas, que se llevan a cabo gracias a procesos muy sistematizados de análisis compartidos con otras personas.
- Nieto Gil (1996) expone diferentes tipos de evaluación o autoevaluación del profesorado atendiendo a diferentes variables:
 - a. Variables presagio: capacidades y actitudes del profesorado.
 - b. Variables proceso: conductas y actuaciones del docente en el aula.
 - c. Variables producto: resultado del aprendizaje cognitivo y afectivo del alumnado.
 - d. Variables contexto: aptitudes del alumnado y actitudes de las familias.

En definitiva, la autoevaluación, como en general, la evaluación, a pesar de su enorme potencial para activar proceso de mejora tanto profesional como institucional, muestra importantes dificultades que pueden redundar en la aparición de un cierto rechazo en el profesorado en adoptar esta práctica evaluativa. Es por ello por lo que, como concluiremos, la autoevaluación debería enfocarse desde sus aspectos positivos, de posibilidad de mejora, de cambio, de progreso o de ajuste de la práctica docente y rechazar la vertiente de control, de sanción, de fiscalización o punitiva que puede llevar aparejada o percibida por el profesorado.

Una vez que hemos explorado el concepto de autoevaluación, es el momento de preguntarnos sobre qué debemos realizar la autoevaluación, esto es, cuáles son las claves que se tienen que considerar en este proceso de autoevaluación.

III. AUTOEVALUACIÓN, PRÁCTICAS DOCENTES Y COMPETENCIAS DOCENTES

Existen diversas respuestas a la pregunta: ¿qué elementos o evidencias deben ser contempladas en el proceso de autoevaluación?. La solución no es fácil ni existe unanimidad sobre lo que hay que evaluar o autoevaluar. En general, la mayoría de las proposiciones consideran elementos como la formación previa, la formación continua, productividad, destrezas, utilización de recursos, programación, relación con el centro y la comunidad, etc. La respuesta más difundida es, como cabría esperar, la *práctica docente*. Ahora bien, ¿a qué llamamos práctica docente?. Veamos algunas aproximaciones a este concepto y como se enfocó la autoevaluación en función de este concepto.

Díaz Alcaraz y Díaz Canals (2007:163) definen la práctica docente como el conjunto de actividades que realiza el profesor/a dentro del aula y que incluye aspectos como las relaciones con el alumnado, la organización de la enseñanza, el clima de aula, la relaciones con los padres y madres o la atención a la diversidad. También habría que incluir todo aquello que desarrolla el profesorado en el aula para producir aprendizaje, esto es, los procesos de enseñanza. Estos autores creen aclaratorio distinguir entre *práctica docente* y *funciones docentes*. Las funciones docentes serían más inclusivas al contener, además de la práctica docente, la dedicación al centro (coordinación docente, participación en ámbitos de gobierno y colegiados, participación en actividades complementarias, etc. En función de esta concepción, realizan una propuesta de autoevaluación de la práctica docente del profesorado de Educación Infantil y de Primaria basada en siete dimensiones:

1. Programación de la enseñanza.
2. Metodología y aprovechamiento de recursos.
3. Evaluación de los aprendizajes.
4. Formación y evaluación de la enseñanza.
5. Tutoría.
6. Atención a la diversidad.
7. Clima de aula.

Cada uno de estas dimensiones se subdivide en indicadores, que son la concreción de cada dimensión y que varían del docente de Infantil al de Primaria,

al considerar que son prácticas diferentes, especialmente en cuanto a la evaluación se refiere.

En esta misma línea centrada en la práctica docente en el aula se basaba la propuesta que hizo la Inspección Educativa de Córdoba (Bolancé et al., 2011:12). En su planteamiento seleccionaban una serie de aspectos básicos y establecían una serie de elementos a tener en cuenta para cada uno de ellos.

Estos aspectos básicos eran:

1. Adecuación de la actividad del aula a la secuenciación de contenidos y competencias básicas planificada en las programaciones o propuestas didácticas.
2. Presentación de la información al alumnado y su participación e implicación en el aprendizaje.
3. Organización de la clase, los agrupamientos y recursos y materiales de uso del alumnado.
4. Diseño y aplicación de las actividades de aprendizaje.
5. Atención al alumnado con dificultades de aprendizaje y con necesidades específicas de apoyo educativo.
6. 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.
7. Valoración de las actividades de lectura, escritura y expresión oral en todas las áreas o materias.

Como vemos, es una propuesta centrada exclusivamente en la práctica docente en el aula y no tiene en cuenta otras funciones, como su relación con el centro o las familias.

En otros planteamientos sobre autoevaluación del docente se habla de “perfil profesional del docente”, que correspondería con el conjunto de funciones, atribuciones, ámbitos de actuación y sus correspondientes competencias profesionales. Indudablemente, es muy complicado definir un perfil profesional en un campo tan vasto como es la educación (Tejada, 2009). En primer lugar, porque, a pesar de lo que pudiera parecer, tenemos una amplia gama de perfiles profesionales (desde el docente de Educación Infantil hasta el docente universitario, orientación, inspección, formadores, etc.), cada uno con sus especificaciones y, por consiguiente, con sus propia identidad profesional. En segundo lugar, porque no hay unanimidad, ni siquiera un acuerdo básico, sobre lo que puede ser un modelo de docente y los aspectos definitorios de ello. Como no podemos entrar en tanta variedad, en este artículo vamos a tratar de centrarnos-limitarnos a exponer algunas de las propuestas de autoevaluación que utilizan como objeto de evaluación el concepto de competencias profesionales docentes.

Previamente, vamos a hacer una aclaración conceptual. Los profesores Guzmán y Marín (2011) establecen una nítida diferenciación entre los conceptos de *competencia docente* y *competencias docentes*. Para ellos, la competencia docente debería ser entendida como “la competencia profesional del docente para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y

situaciones cotidianas que implican la práctica social de la profesión” , es decir, “la parte reglada, normativa y funcional del trabajo académico que le permitirá desempeñarse adecuadamente en el contexto de las prácticas educativas concretas de este campo profesional, esto es, de manera competente o con cierto nivel de competencia” (Guzmán y Marín, 2011:156). Estaría estrechamente relacionado con los conceptos de cualificación o capacitación. En cambio, cuando se habla de *competencias docentes* estaríamos aduciendo a las funciones específicas del docente esto es, lo específico, las responsabilidades propias de una práctica concreta, en definitiva, lo que diferencia a una práctica profesional de otra. Para García Ruiz y Castro Zubizarreta (2012:302) las competencias profesionales son el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente”. Debemos de indicar que este concepto de *competencia docente* es un concepto (más bien noción), que como el más genérico de competencia, es polisémico, de ahí que podamos encontrar definiciones distintas pero, además, debemos de tener en cuenta su evolución cronológica, en tanto que las competencias docentes que consideramos en la actualidad, poco tienen que ver con las que se formularon hace diez, quince ó veinte años ni con las que se demandarán a un docente dentro de unos años. Dado lo anteriormente expuesto, vamos a presentar algunos intentos por clasificar las competencias docentes. Exponer las numerosas clasificaciones dadas sobrepasa el objeto de este artículo por lo que nos centraremos en las que consideramos que aportan algo sustancialmente destacable al objeto de nuestro trabajo: determinar el contenido de una autoevaluación del docente. Quizás por su contenido, amplitud y porque el autor es considerado uno de los padres de la ciencia de la evaluación

educativa, podemos comenzar citando la de Michael Scriven (1988). Este autor (citado por Cano García, 2005) establece una muy exhaustiva y detallada clasificación de las competencias (o responsabilidades) que debe tener el docente (en asterisco las que considera esenciales):

1. Conocimiento de la responsabilidad de la enseñanza:

- Conocimiento del campo concreto de competencia (*).
- Conocimiento de otras materias presentes en el currículo.
- Conocimiento del centro y su contexto.
- Conocimiento de las responsabilidades docentes.

2. Planificación y organización de la enseñanza:

- Estructuración del trabajo de los profesores sustitutos.
- Desarrollo del curso y/o mejora.
- Selección y creación de materiales.
- Utilización de recursos disponibles (agencias locales, especialistas . . .).
- Apoyo al alumnado con necesidades especiales (*).
- Suministro al alumnado de tareas de casa con sentido.

3. Comunicación:

- Habilidades de comunicación generales (*).
- Implicación de los padres en la educación de sus hijos.
- Eficacia de la comunicación del contenido del curso a todo el alumnado.
- Dominio de la tecnología educativa.
- Gestión del aula.
- Desarrollo del curso.
- Evaluación del curso.

4. Organización de la clase:

- Relación con los alumnos y alumnas.
- Supervisión eficaz de los ayudantes de aula.
- Mantenimiento de la disciplina en clase (*).
- Asistencia individual al alumnado
- Gestión para evitar emergencias y para cuando sea necesario enfrentarse a ellas (*).

5. Eficacia en la instrucción:

- Motivación para aprender de los alumnos y alumnas.
- Supervisar y facilitar el aprendizaje del alumnado.
- Efectos positivos sobre el aprendizaje de todos los alumnos.
- Energía física y emocional para soportar las tensiones de la enseñanza (*).

6. Evaluación:

- Diagnóstico y respuesta a las necesidades del alumnado.
- Evaluación y mejora del curso, enseñanza, materiales, currículo . . .
- Evaluación y mejora de las actividades de aula.
- Evaluación del progreso de los alumnos y alumnas (puntuaciones de examen y otras actuaciones del alumnado).
- Obtención y utilización de la retroalimentación del alumnado en la enseñanza.
- Elaboración, impartición, puntuación e interpretación de exámenes.
- Calificaciones y clasificaciones.
- Comunicación del progreso académico a los alumnos y alumnas, directores, padres y otras personas autorizadas (informes).

7. Profesionalidad:

- Conducta ética en comportamiento personal y profesional (*).
 - Promoción y modelado de tratamiento equitativo a los alumnos, compañeros, padres (*).
 - Actitud y actuación profesional.
 - Conocimientos (lectura de literatura profesional).
 - Actividades de formación profesional.
 - Cooperación con otro personal del centro (*).
 - Servicio a la profesión (especialmente conocimientos sobre educación profesional, ayudando a los principiantes y compañeros, investigando en educación, trabajando para organizaciones profesionales).
8. Otros servicios individualizados al centro y a su comunidad:
- Organización del terreno de juegos y disciplina.
 - Conformidad con las normas y reglamentos escolares (*).
 - Refuerzo de las normas escolares (*).

Comellas (2000:91) incidía más en el concepto de competencias profesionales al indicar que “Hablar de competencias profesionales exige un paso más en el análisis. No se trata, tampoco, sólo de saberes teóricos adquiridos durante la etapa de la formación inicial, como representaciones organizadas de la realidad y de la manera de transformarla, sino de unas competencias que impliquen actuaciones: «capacidades de acción», es decir, ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja”. Esta autora distingue dos grandes bloques entre las competencias profesionales:

1. competencias inherentes a las personas (comunicativas, emocionales, relacionales y cognitivas),

2. competencias específicamente profesionales (en relación con la vida en el aula, con el alumnado, con las disciplinas y con los saberes específicos).

Quizás una de las clasificaciones más citadas sobre las competencias docentes es la planteada por el francés Perrenoud (2004:15-16), quien distinguía “Diez dominios de competencias”, consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de la enseñanza primaria. Éstas son:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres y a las madres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y
10. Organizar la formación continua.

Zabalza (2007:106), por su parte, refiriéndose al docente universitario, relata de una manera sintética las tres grandes dimensiones en las que se configura el rol docente y que, por tanto, estiman el compendio de competencias constitutivo de la figura del profesor o la profesora:

1. Dimensión profesional, que permite acceder a los componentes clave que definen ese trabajo o profesión, esto es, cuáles son sus exigencias (qué

se espera que haga ese profesional), cómo y en torno a qué parámetros constituye su identidad profesional, cuáles son los principales dilemas que caracterizan el ejercicio profesional, cuáles son las necesidades de formación inicial y permanente, etc.

2. Dimensión personal, refiriéndose a aspectos tan importantes como la implicación y compromiso personal, ciclos de vida de los y las docentes y condicionantes de tipo personal que les afectan (sexo, edad, condición social, etc.), problemas de tipo personal que suelen ir asociados al ejercicio profesional (burn out, estrés, desmotivación, etc.), fuentes de satisfacción e insatisfacción en el trabajo, ...
3. Dimensión laboral, que hace alusión a aspectos como las condiciones contractuales, los sistemas de selección y promoción, los incentivos, las condiciones laborales (carga de trabajo, horarios, obligaciones vinculadas, etc.).

Tejada (2009), expone una concepción de competencias profesionales docentes con una doble dimensión, social y personal. La dimensión social hace referencia a las “incumbencias”, esto es, a las funciones que se desarrollan y le son propias a un profesional específico; la dimensión personal de la competencia alude al conjunto de saberes (recursos personales) para actuar competentemente. Respecto a esta dimensión, reconoce la existencia de tres tipos de competencias:

1. Competencias teóricas o conceptuales.
2. Competencias psicopedagógicas y metodológicas.
3. Competencias sociales.

Pérez Gómez (2010) agrupa las competencias profesionales básicas en tres categorías:

- Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.
- Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
- Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación

Por último, vamos a mencionar el reciente trabajo realizado por Martínez-Izaguirre et al. (2018), en el que han expuesto una escala de evaluación de competencias docentes. Las competencias que han considerado son 9:

1. Competencia para la planificación y gestión educativa,
2. Competencia para gestión e implementación del currículo,
3. Competencia para la evaluación educativa,
4. Competencia en orientación y tutoría,
5. Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación,
6. Competencia ética y el compromiso profesional,
7. Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo,
8. Competencia para gestión emocional y la creación de un clima de confianza y

9. Competencia para la comunicación con los agentes de la comunidad educativa.

Para cada competencia se establecen una serie de ítems que, en total, llegaban a 65.

Las administraciones educativas desarrollan, en ocasiones, procesos de evaluación de su profesorado. La mayor parte de estas iniciativas son voluntarias y ligadas a recompensas económicas. Son los denominados “pagos por mérito” que suelen tener un corto recorrido y manifiestan problemas de objetividad muy evidentes, así como agravios entre profesores que aceptan este tipo de evaluación y los que no las realizan (Escudero, 2019:23). En España se han desarrollado algunos intentos de llevar a cabo este tipo de evaluación como, por ejemplo, en el Principado de Asturias que en 2011 inició un proceso de incentivación para la evaluación del profesorado que aún persiste en la actualidad pese a las numerosas críticas que ha soportado. Recientemente, el gobierno actual lanzaba una propuesta de evaluación que va también en este sentido². Existen otros intentos por extender los procedimientos de autoevaluación entre el profesorado. Para no extendernos excesivamente, nos centraremos en uno de los modelos más completos (junto con los propuestos por Galicia, Asturias o Murcia³) como es el elaborado en 2010 por un grupo de

² “La polémica evaluación a los docentes que propone Educación será voluntaria y con incentivos “muy importantes” . Noticia extraída de <http://www.rtve.es/noticias/20181106/evaluacion-docentes-propone-educacion-sera-voluntaria-incentivos-muy-importantes/1833362.shtml>. Consulta 10/04/2019.

³ Existen otros intentos como en Aragón, Cataluña o país Vasco, pero, como hemos indicado anteriormente, no podemos examinarlos todos, dejando esto como propósito para un próximo trabajo.

trabajo de la Red de Formación del Profesorado de Castilla y León titulado *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Su interés, para nosotros, radica en que tiene una intencionalidad formativa, esto es, se pretende que sirva para detectar las necesidades formativas del profesorado de su comunidad autónoma. En su modelo, los autores comienzan definiendo el concepto de “profesor competente” como “el que usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para conseguir el reto de educar a sus alumnos. Es decir, tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos que la ley señala”. Basándose en modelos definidos por instituciones europeas (comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas) y la legislación vigente, establecían 10 competencias profesionales agrupadas en cinco ámbitos:

1. Competencia científica (ámbito saber).
2. Competencia intra e interpersonal (ámbito saber ser).
3. Competencia didáctica y atención a la diversidad (ámbito saber hacer qué).
4. Competencia organizativa y de gestión (ámbito saber hacer qué)
5. Competencia en gestión de la convivencia (ámbito saber hacer qué).
6. Competencia en trabajo en equipo (ámbito saber hacer cómo).
7. Competencia en innovación y mejora (ámbito saber hacer cómo).
8. Competencia comunicativa y lingüística (ámbito saber hacer cómo).
9. Competencia digital (ámbito saber hacer cómo).
10. Competencia social-relacional (ámbito estar).

Posteriormente, una vez definida cada competencia, se establecían los aspectos y componentes competenciales que las especifican. El resultado de la propuesta puede verse en el anexo I. A partir de esta proposición se planteaba un cuestionario de autoevaluación con 75 ítems evaluables con una escala de Likert que va de 1 (escaso o así nunca) a 4 (excelente o mucho). El resultado final del cuestionario se expresaba en función de valores medios por dimensión evaluada⁴.

En esta línea oficial, Castilla-La Mancha ha sido la comunidad autónoma que ha formulado la más reciente propuesta de evaluación de los diferentes agentes que componen el sistema educativo (cargos directivos, docentes, orientación, inspección y otros). En lo que se refiere al profesorado se pretende que sea una evaluación voluntaria (aunque la Administración educativa puede “obligar” a realizarla a determinados docentes) pero incentivada, ya que los resultados de dicha evaluación serían tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente. Este proceso será supervisado y certificado por la inspección educativa y tendrá una serie de repercusiones en caso de que el resultado de la evaluación sea negativa, a pesar de que se insiste en que este proceso es, fundamentalmente, formativo. La evaluación se aplicará a dos ámbitos concretos:

- **Ámbito I.** Participación en tareas organizativas y de funcionamiento general del centro o servicio propios del puesto de trabajo.

⁴ Enlace al cuestionario de autoevaluación del profesorado de Castilla y León: <http://cort.as/-H-e4> (Consulta de 29/03/2019)

- **Ámbito II.** Programación y desarrollo de la práctica profesional docente en sus tareas específicas.

Cada ámbito tendrá una ponderación diferente en función de puesto de trabajo o perfil que tenga el docente. En el caso del profesorado sin cargo, está ponderación es de 30-70. En cada ámbito se establecen varias dimensiones y para cada una de ellas, se disponen una serie de indicadores evaluables.

No deja de ser interesante esta propuesta aunque sea más elemental que la de Castilla y León.

En resumen, hemos podido examinar algunos de las propuestas de sistematización del objeto de la autoevaluación del profesorado, discriminando aspectos, elementos, funciones o competencias que se deben examinar y evaluar para proceder a realizar ese proceso de autoevaluación que debe llevar aparejado, ineludiblemente, una reflexión crítica de la práctica docente. Unas propuestas que, aunque puedan diferir en algunos contenidos, si nos pueden servir para discernir un elenco de factores en los que debemos incidir aunque siempre teniendo en cuenta la enorme dificultad de concretar las funciones y/o competencias del docente en la actualidad. A nuestro parecer, debemos centrarnos en cuestiones como las competencias docentes, aspectos curriculares, sociales (clima escolar, relación con los alumnos y alumnas y familias), y administrativos y organizativos, esto es, no solamente debemos examinar cómo trabaja el profesor o profesora en el aula, si no también todo lo que constituye el entorno profesional del docente.

Una cuestión que no hemos tratado pero que consideramos importante es de quién debe partir la iniciativa de proceder a la autoevaluación. Indudablemente hay dos respuestas posibles: en primer lugar, del propio docente, en un intento consciente por mejorar su práctica docente así como sus competencias profesionales. Esto supone que el docente es consciente de la necesidad de mejora y progreso y que lo hará con criterios realistas y sobre todo éticos. En este sentido cabe la pregunta: ¿está el profesorado actual preparado para este tipo de autoevaluación?. En segundo lugar, la promoción procede del exterior, bien del centro o de las autoridades educativas (vía inspección, por ejemplo). En este caso, la reacción del profesorado hay que tenerla en cuenta ya que, se suele considerar como una intromisión en su quehacer cuando no en un intento por fiscalizar su trabajo, de ahí que no sean, habitualmente, bien vistas.

IV. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE AUTOEVALUACIÓN

Una vez determinado el qué debemos de incluir en una propuesta de autoevaluación, vamos a examinar el cómo podemos hacerlo, esto es, que herramientas y procedimientos podemos emplear para hacer una eficaz autoevaluación docente. En esta temática, también nos encontramos con diferentes planteamientos. Martínez-Izaguirre et al. (2018:6) citan algunos de los más representativos. Además de estos, creemos necesario mencionar algunos otros que aportan matices especialmente interesantes.

Así, por ejemplo, Bayley (1981; citado por Barber, 1997: 303) identificó siete pasos o procedimientos para realizar una autoevaluación eficaz:

1. Adoptar una visión global filosófica que examine los mitos que rodean la autoevaluación.
2. Necesidad absoluta de utilizar cintas de audio y vídeo.
3. Identificar capacidades y comportamientos pedagógicos básicos para su posterior análisis.
4. Identificar elementos de análisis básicos de carácter verbal.
5. Identificar elementos de análisis básicos de carácter no verbal.
6. Aprender a planificar y evaluar los comportamientos pedagógicos identificados.
7. Utilizar hojas de observación.

La finalidad de estos procedimientos sería, por un lado, identificar adecuadamente el comportamiento pedagógico del docente, por otro lado, identificar y mejorar las debilidades manifiestas y proceder a su mejora, y, finalmente, evaluar los nuevos los nuevos comportamientos.

Por su parte, Solabarrieta (1996:174) especifica diversos modelos de autoevaluación en función de las técnicas o procedimientos que se emplean:

1. Modelos basados en los juicios realizados por los propios profesores a partir de cuestionarios de autoevaluación.
2. Modelos de autoevaluación en los que se recurre a grabaciones en audio y vídeo de la propia actuación.
3. Modelos de autoevaluación en los que se recurre a un feedback externo procedente de observaciones o valoraciones, predominantemente cuantitativas, de compañeros, supervisores o alumnos.

4. Modelos definidos en términos generales como cualitativos, en los que se recurre a diarios, registros narrativos, etc.

Concretando más, Barber (1997) señala como técnicas para realizar un proceso de autoevaluación las siguientes:

- Retroalimentación proporcionada por cintas de vídeo y audio.
- Hojas de autclasificación.
- Informes elaborados por el propio profesor.
- Materiales de autoestudio.
- Modelaje.
- Observación realizada por una persona ajena.
- Cuestionarios.
- Uso de un asesor, un experto o un colega.
- Comparación de estándares.

En los informes Talis (MECD, 2014:92) se señalan varios métodos formales de evaluación del profesorado como son:

- Observación directa de la actividad docente en el aula
- Encuestas al alumnado acerca de la actividad docente
- Evaluación de los conocimientos de los profesores
- Conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo
- Análisis de las calificaciones de los alumnos
- Conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores

Yagües Cebrián (2016), apoyándose en publicaciones de la OCDE, establece los siguientes instrumentos de evaluación, ordenados de mayor a menor frecuencia de utilización:

1. la observación directa del aula;
2. el análisis de los resultados de los alumnos;
3. la información devuelta por padres y tutores;
4. la autoevaluación de los propios docentes;
5. las encuestas realizadas a los alumnos y
6. finalmente la evaluación de conocimiento de los docentes de los contenidos propios

Por último, señalamos la aportación de Escudero (2019: 27), para quien la autoevaluación sería uno de los procedimientos habituales para realizar una evaluación del profesorado, junto a los test y pruebas, la observación en el aula, escalas e informes de evaluación, el uso de portafolios y dosieres, informes de padres y alumnos o la revisión entre colegas. En cuanto a la evaluación y citando a Carrol (1981), señala cinco procedimientos básicos para proceder a la autoevaluación de un docente.

- escala de autoevaluación;
- autoinformes;
- estudio de los propios materiales;
- observación de la docencia de colegas ; y
- análisis a través del vídeo de la propia práctica docente.

Por consiguiente, los expertos nos proponen una serie de métodos y técnicas para efectuar una autoevaluación del docente con rigor y exhaustividad pero mejorables en conjunto si se quiere realizar una evaluación plena de las competencias docentes. En la bibliografía consultada hemos podido examinar diversas propuestas, dominando, sobre todo, los cuestionarios de autoevaluación que, a pesar de su sencillez y, en ocasiones, falta de rigor, aportan los rasgos de utilidad y rapidez de realización que se requiere en algunas ocasiones. Nosotros nos orientamos más por el uso de varios instrumentos simultáneamente con el fin de superar las deficiencias que posee cada uno de ellos y conseguir un análisis del mayor número posible de aspectos que conforman la compleja función docente, tal y como hemos podido constatar anteriormente. Pero también debemos interpelar sobre la necesidad de crear instrumentos propios, adaptados a la realidad de la comunidad educativa en la que se inserta el docente, huyendo, en cierta manera, de modelos idealizados a los que se debe tender ya que, en muchas ocasiones, esto provoca más el rechazo del profesorado que su intento de alcanzarlos.

V. LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROFESORADO EN ANDALUCÍA

En Andalucía también se intentó efectuar un proceso de autoevaluación del profesorado siguiendo el camino trazado por otras comunidades autónomas. La Ley de Educación de Andalucía (LEA) incidía en la necesidad de la mejora del sistema educativo andaluz potenciando “su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran” (Artículo 4 c). Igualmente, se

establecían incentivos económicos y de promoción profesional para conseguir el logro de los objetivos establecidos en los diferentes planes⁵.

Asimismo, en 2008 se creó la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) una de cuyas funciones era “Evaluar las actividades docentes y de gestión del profesorado” (BOJA, 2008). Este objetivo se plasmó en la redacción del I Plan Plurianual Plurianual de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz (2009-2012) (BOJA, 2010). En este Plan se establecía con el objetivo de realizar una “evaluación rigurosa y sistemática basada en la detección de necesidades, el establecimiento de objetivos e indicadores de resultados, la formulación y desarrollo de procesos, la elaboración de instrumentos, el registro de evidencias, la autoevaluación y evaluación externa con personal formado y cualificado”. Además, se proponía un modelo que impulsara “la evaluación a través del fomento de la autoevaluación con el objetivo de que ambas – evaluación y autoevaluación– sean percibidas como instrumentos necesarios para propiciar los cambios e instaurar las innovaciones pertinentes hacia la mejora de las prácticas educativas” (BOJA, 2010, página 83). Para ello se establecían dos vías:

1. Evaluaciones voluntarias, de personas, centros y servicios, a través de dos niveles:

⁵ Esta norma se concretó en la elaboración de los Programas de calidad y mejora de los centros públicos desarrollados a partir de 2011 cuya extensión fue irregular y muy problemática entre el profesorado andaluz. Normativa aplicada: Orden de 26 de septiembre de 2011, por la que se regula el Programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/192/3>

- a. Autoevaluaciones, que, en el caso del profesorado, servirían para la detección de buenas prácticas y la implementación de planes de desarrollo profesional.
 - b. Acreditación de desempeños profesionales, que serviría para propiciar la promoción profesional y asignación de complementos retributivos al profesorado.
2. Evaluaciones institucionales, serían externas y, para los docentes, se aplicarían para el acceso a la función pública docente (fase de prácticas para el ingreso en los cuerpos docentes) y sobre el ejercicio de la función directiva de los centros

Para desarrollar la autoevaluación del profesorado y la acreditación de desempeños profesionales se diseñaron una serie de estándares y perfiles profesionales con cuatro niveles de desarrollo (competente, avanzado, experto y excelente)⁶. Se llegó a publicar borradores de dichos estándares e incluso se diseñó una aplicación telemática en Séneca que permitía al profesorado, voluntariamente, detectar el nivel de desempeño en el que se situaba y, a partir de aquí, detectar fortalezas y posibles ámbitos de mejora. En 2012, la AGAEVE publicó una guía de buenas prácticas en la que se definían diferentes categorías, equiparables a las competencias profesionales y fichas en las que se concretaban la manera de desarrollar cada una de esas competencias.

⁶ Como dato curioso de esta categorización podemos decir que no se incluía ningún nivel de incompetencia.

En 2013, la Consejería de Educación publicaba el II Plan Plurianual de Evaluación del Sistema Educativo Andaluz⁷ en el que se volvía a insistir en la necesidad de fomentar la autoevaluación de centros, servicios y profesorado y se arbitaban medios y medidas para realizarlo.

En el III Plan elaborado para el cuatrienio 2016-2020⁸ se hablaba del establecimiento de indicadores homologados para la evaluación de los centros educativos y se insistía en la autoevaluación del profesorado como forma de apoyar el desarrollo profesional del docente, para lo cual se trazaría en el diseño de indicadores para evaluar las buenas prácticas educativas, o el diseño de un sistema de indicadores de evaluación de las competencias profesionales docentes. Finalmente, en este Plan se proponía el diseño de una serie de instrumentos de evaluación de la percepción de la comunidad educativa sobre la organización y funcionamiento de los centros para la detección de fortalezas y oportunidades de mejora. Esta medida se ha concretado en la elaboración de una serie de cuestionarios de satisfacción de todos los agentes educativos (profesorado, familias y alumnado) con los centros educativos⁹.

Si bien, podemos decir, se ha avanzado en muchos aspectos en el proceso de evaluación del sistema educativo andaluz y en la autoevaluación del

⁷ Orden de 18 de diciembre de 2012, por la que se dispone la publicación del plan plurianual de evaluación general del sistema educativo andaluz para el período 2012-2016. BOJA 8 de enero 2013.

⁸ Orden de 16 de noviembre de 2016, por la que se dispone la publicación del III Plan Plurianual de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz para el período 2016-2020. BOJA 231, 1 de diciembre de 2016.

⁹ Estos cuestionarios pueden verse en la página de la AGAEVE:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/equipos-clave-encuestas-profesorado.html>

profesorado, no se ha conseguido desarrollar todo el potencial que esta cuestión demandaba y que es tan necesaria de cara a alcanzar los óptimos deseables. La eliminación de la AGAEVE en la legislatura recientemente comenzada no augura mucho progreso en esta dirección.

VI. CONCLUSIONES

En este artículo hemos pretendido dar una visión necesariamente somera del proceso de autoevaluación del profesorado. Hemos podido analizar algunos de los factores más importantes que definen esta temática si bien su densidad y complejidad hacen que no podamos profundizar en las diferentes propuestas prácticas que hemos podido examinar. Creemos necesario seguir avanzando en este proceso ya que, como hemos venido indicando, la mejora del sistema educativo pasa, ineludiblemente, por un profesorado que reflexiona sobre su práctica docente, y que trabaja para el logro de unas competencias profesionales bien definidas con la única finalidad de conseguir el progreso cognitivo y emocional de su alumnado. Y tampoco esto es nada sencillo.

Somos de la opinión que un buen profesional de la docencia debe conocer y dominar determinadas competencias que les son propias, conocimientos teóricos y técnicos, junto a habilidades, destrezas y actitudes que faciliten el desarrollo de su profesión. Pero también hemos podido constatar que definir lo que son las competencias profesionales del docente no es tarea fácil y, además, está abierta a múltiples discusiones e interpretaciones que, junto a la escasa cultura evaluativa, presiones de agentes externos, ausencia de capacidad de crítica, falta de tiempo y de recursos y, sobre todo, la deficiente formación del

profesorado en evaluación, dificultan el necesario desarrollo del proceso de evaluación y autoevaluación del profesorado. Bien es cierto que todo docente se hace preguntas y se cuestiona su práctica profesional pero esto no quiere decir que efectúen procesos de autoevaluación realmente efectivos. Para ello, además de hacerse de forma sistemática, éstos deben ser útiles, factibles, procesuales, éticos y que concluyan en una propuesta de mejora, es decir, en toma de decisiones sobre la praxis docente. Es por ello por lo que se debe formar adecuadamente a los educadores en esta materia. Porque, debemos insistir, la autoevaluación debe ser ante todo formativa.

Las diferentes proposiciones que hemos examinado nos muestran que es posible hacerlo aunque se muestran ciertamente limitados. No obstante, nos presentan interesantes facetas sobre las que se puede incidir, evidencias sobre la eficacia de las acciones educativas que se deben cuestionar y elementos sobre los que actuar de cara a esa mejora y cambio de la práctica docente. Por tanto, creemos que es necesario insistir en la definición de las competencias profesionales, en determinar las funciones de los docentes de cara a hacer frente a los nuevos retos que se plantean a la educación y al profesorado en particular y mejorar los procesos de autoevaluación, viéndolos no como un factor de control o, incluso, fiscalización de las funciones de los docentes a cargo de la administración sino un mecanismo de progreso profesional. No es un procedimiento de rendición de cuentas, más bien un componente necesario a tener en cuenta en la reflexión sobre dicha práctica. Sin embargo, hemos podido ver como las bonanzas descritas de este instrumento de evaluación chocan con importantes resistencias por parte del profesorado, resistencias -en ocasiones

fundamentadas pero en otras no- que surgen de la desconfianza hacia el posible control por parte de las instituciones pero también de la falta de motivación del docente una vez alcanzados los objetivos profesionales básicos y de capacidad de autocrítica.

No obstante, debemos insistir, la evaluación es una oportunidad de cambio y mejora cuyo resultado debe incidir en la formación de unos profesionales de calidad que crearán, a su vez, un sistema educativo de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

AGAEVE (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. Sevilla: CEJA. Disponible en: <http://cort.as/-Gsxr> (Consulta 10/04/2019).

Airasian, P. y Gullickson, A. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Barber, L.W. (1997). *Autoevaluación*. En Millman, J. y Darling-Hammond, L., *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A

Bolancé, J., Cuadrado, F., Ruiz Suárez, J. R., y Sánchez Velasco, F. (2013). La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 18, 1-16. Recuperado de: <http://cort.as/-GBAd> (Consulta 27/03/2019).

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Recuperado de: <http://cort.as/-Gs-q>. (Consulta 10/04/2019)

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2008). Decreto 435/2008, de 2 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. BOJA 182, 12 de septiembre 2008. Recuperado de: <http://cort.as/-Gryy>. (Consulta 10/04/2019)

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2009). ORDEN de 5 de mayo de 2010, por la que se dispone la publicación del Plan Plurianual de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz para el período 2009-2012. Recuperado de: <http://cort.as/-Gt0V> (Consulta 10/04/2019).

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2012). Orden de 18 de diciembre de 2012, por la que se dispone la publicación del plan plurianual de evaluación general del sistema educativo andaluz para el período 2012-2016. Recuperado de: <http://cort.as/-Gt0M> (Consulta 10/04/2019)

Boletín Oficial del Principado de Asturias. Decreto 5/2011, de 16 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de los Planes de evaluación de la función docente. Recuperado de : <http://cort.as/-Grxi> (Consulta 10/04/2019)

Cabrera Rodríguez, F. A.; Bordas Alsina, M. I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*, Vol. 59, Nº 218, 2001, págs. 25-48. Recuperado de: <http://cort.as/-H0At>. (Consulta 19/04/2019)

Calatayud Salom, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. En: A. Calatayud (Coord). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Estrategias y técnicas*. Madrid: MEC.

Calatayud Salom, A. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*. vol. 76, 2, pp. 135-152. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3081>. (Consulta 29/03/2019)

- Cano García, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó: Barcelona.
- Carroll, J. G. (1981). Faculty self-assessment. En J. Millman (Ed.). *Handbook of Teacher Evaluation* (pp. 180-200). Beverly Hills, Ca: Sage Publications.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*. 161, 38- 46. Recuperado en: <http://cort.as/-H0AK> (Consulta 19/04/2019)
- Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, 27, 87-101. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.247> (Consulta 29/03/2019).
- Díaz Alcaraz, F. (2007). *Modelos para autoevaluar la práctica docente*. Las Rozas: Walters Kluwer.
- Díaz Alcaraz, F. y Díaz Canals, J. F. (2007). Modelos para autoevaluar la práctica docente de los maestros de Infantil y Primaria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 22, 155-202. DOI <http://cort.as/-GB9t> (Consulta 27/03/2019).
- Eirín Nemiña, R; García Ruso, H. M. y Montero Mesa, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (2). Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42344/24284> (Consulta 15/04/2019)
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T., y Trillo, J. F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(3), 83-102. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790/38523>. (Consulta 28/03/2019)

- Escudero Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37 (1), 15-37. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>. (Consulta 15/04/2019).
- Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular: didáctica aplicable*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Fernández Franco, F. J. (2010). Sentido y necesidad de la evaluación de la práctica docente. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, Nº. 13. Recuperado de: <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/454/298>. (Consulta 10/04/2019)
- Fuentes-Medina, M. y Herrero Sánchez, J. R. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>. (Consulta 29/03/2019)
- García Ruiz, R., y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149251/132231>. (Consulta 29/03/2019)
- Guzmán Ibarra, I. y Marin Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 151-163. Recuperado de: <https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/158/1626>. (Consulta 29/03/2019).
- Hargreaves, A. y Fullan, M (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

- López, A.B.; González, I. y De León, C. (2014). Perfil de un buen docente. Aplicación de un protocolo de evaluación de las competencias del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 133-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.190531>. (Consulta 29/03/2019).
- López Hernández, A. (coord) (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. MECD: Madrid.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial
- Martínez-Izaguirre, M.; Yániz-Álvarez de Eulate, C y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del docente en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a distancia*, 56, DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>. (Consulta 28/03/2019)
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Nieto Gil, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar la práctica docente*. Barcelona: Editorial CISS Praxis.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68. Recuperado de: <https://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1454>. (Consulta 10/04/2019).
- Perrenoud, PH. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Red de Formación del Profesorado de Castilla y León. (2010). *Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado*. Recuperado de: <http://cort.as/-GTL> (Consulta 29/03/2019)

Resolución de 05/12/2018, de la Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación, por la que se hacen públicos los ámbitos, dimensiones e indicadores y se establece el procedimiento para la evaluación de los docentes en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 12 de diciembre de 2018.

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

Santos Guerra, M.A. (1996). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Scriven, M. (1988). Duties-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1 (4), 319-334. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00124098>. (Consulta 10/04/2019).

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

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, S.A

Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2 (13), 1-15. Recuperado de: <http://cort.as/-H0Bu>. (Consulta 29/03/2019).

Yagües Cebrián, A. (2016). Herramientas para el desarrollo de la evaluación docente. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, N° 25. Doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.562>. (Consulta 10/04/2019)

Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid:Narcea.

ANEXO I. Modelo de competencias profesionales docentes (Castilla y León).

Funciones del Profesorado (legislación vigente)	Modelo Europeo	Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León	
<p>1.-</p> <p>a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.</p> <p>b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.</p> <p>c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</p> <p>d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.</p> <p>e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.</p> <p>f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.</p> <p>g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.</p> <p>h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.</p> <p>i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.</p> <p>j) La participación en la actividad general del centro.</p> <p>k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.</p> <p>l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.</p> <p>2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.</p>	Saber	A. Competencia científica cognitiva (Conocimiento o gestión del mismo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento en el área de Educación. 2. Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares. 3. Gestión del conocimiento.
	Saber ser	B. Competencia intrapersonal (forma de ser y bien tratar a los demás)	<ol style="list-style-type: none"> 4. Habilidades personales. 5. Acción Tutorial. 6. Orientación. 7. Gestión y Promoción de valores.
	Saber hacer qué	C. Competencia didáctica y atención a la diversidad (Proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión del mismo)	<ol style="list-style-type: none"> 8. Programación. 9. Didácticas específicas de áreas, materias y módulos. 10. Metodología y Actividades. 11. Atención a la diversidad. 12. Gestión del aula (espacios de aprendizaje). 13. Recursos y materiales. 14. Evaluación.
		D. Competencia organizativa y de gestión del Centro	<ol style="list-style-type: none"> 15. Normativa. 16. Organización, planificación, coordinación (Desempeño de puestos específicos). 17. Gestión de calidad.
		E. Competencia en gestión de la convivencia	<ol style="list-style-type: none"> 18. Promoción de la convivencia. 19. Mediación, resolución de conflictos. 20. Control de la convivencia.
	Saber hacer cómo	F. Competencia en trabajo en equipo	<ol style="list-style-type: none"> 21. Actitudes de cooperación y colaboración. 22. Participación e implicación en Proyectos comunes. 23. Técnicas de trabajo en grupo. 24. Toma de decisiones. Asunción de responsabilidades.
		G. Competencia en innovación y mejora	<ol style="list-style-type: none"> 25. Afrontamiento del cambio. 26. Investigación. 27. Diagnóstico y evaluación. 28. Realización y ejecución de propuestas.
		H. Competencia Comunicativa y lingüística	<ol style="list-style-type: none"> 29. Gestión de la información y transparencia. 30. Expresión y comunicación. 31. Destrezas comunicativas en lengua propia. 32. Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras.
		I. Competencia digital (TIC)	<ol style="list-style-type: none"> 33. Conocimiento de las tecnologías. 34. Uso didáctico de las mismas. 35. Desarrollo profesional y de gestión. 36. Aspectos actitudinales y éticos.
	Saber estar	J. Competencia social-relacional	<ol style="list-style-type: none"> 37. Equidad. 38. Habilidades sociales. 39. Habilidades relacionales. 40. Gestión de la participación.