

# La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada  
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

---

## Resumen

Después de someter a revisión los conceptos de calidad de la enseñanza, de autonomía docente y de analizar los presupuestos de las principales orientaciones en las estrategias de mejora de la escuela, el texto presenta una estrategia fundada en un enfoque deliberativo y que se enmarca en la orden que regula la evaluación de centros en Cataluña.

**Palabras clave:** calidad, profesionalidad, autonomía docente, estrategias de mejora educativa, autoevaluación de equipos docentes.

---

## Resum

Després de sotmetre a revisió els conceptes de qualitat i d'autonomia docent i analitzar els pressupòsits de les principals orientacions en les estratègies de millora de l'escola, el text presenta una estratègia desenvolupada a Catalunya, fonamentada en un enfocament deliberatiu i emmarcada en l'ordre que regula l'avaluació de centres.

**Paraules clau:** qualitat, professionalitat, autonomia docent, estratègies de millora educativa, autoavaluació d'equips docents.

---

## Abstract

After an analysis of concepts such as education's quality or teacher's autonomy, and further revision of the main bases of the current improvement school strategies, the text offers a particular strategy, built and focused upon deliberation, which have been adopted by law by the catalan educative administration, to be developed in primary and secondary schools.

**Key words:** quality, professionalism, teacher's autonomy, educative improvement strategies, teacher's selfevaluation.

---

## Sumario

## El concepto de calidad en educación

El concepto de calidad en educación es una noción muy poco abordable en abstracto. Por el contrario, sólo se comprende adecuadamente si se la considera contextualizada o relacionada con algo, ya sea un determinado nivel de expectativas o de experiencias previas, con determinados niveles de resolución de las actividades, por parte de los profesores o directivos, vinculada a ciertas infraestructuras disponibles o a ciertos estados afectivos generados por los modelos de gestión y organización de centro o aula, a partir, naturalmente, del logro de ciertos niveles de exigencia que se autoimponen los responsables educativos.

El intento de determinadas líneas de investigación de definir indicadores de calidad no ha conseguido colmar las esperanzas de aquellos que confiaban en elaborar modelos de intervención en la escuela, ya fueran con carácter analítico o predictivo, exceptuando la definición de algunas especificaciones importantes, pero de difícil operativización. En realidad, ha sucedido que cuanto más se podían precisar objetivos de calidad, más difícil era medirlos o aislarlos, ya que remitían a procesos o a dinámicas organizativas, a un *ethos* o a una cultura organizativa, a prioridades y estilos de plantearse la resolución de problemas en un contexto determinado. Se manifestaban, por ejemplo, dependientes de aspectos como el grado de responsabilidad que asumen tanto colectiva como personalmente los componentes de un Claustro, o de la percepción de sus miembros de formar un equipo.

Determinados expertos como Schiefelbein (1997)<sup>1</sup> definen la calidad de la educación en términos muy amplios, situándola en relación a la capacidad de la escuela de «atender a las necesidades del que aprende, desarrollando al máximo su capacidad para examinar sus propios intereses [...], analizar la información que le permite enfrentar a dichos problemas y buscar las soluciones más adecuadas». Planteado en otros términos, ésto significa valorar todo aquello que permita profundizar en los procesos de aprendizaje de los alumnos y los valores éticos y sociales en los que éstos procesos se enmarcan, desde los fines atribuidos a la enseñanza hasta las actitudes<sup>2</sup> de profesores y alumnos que se ponen en juego.

En la actualidad, la noción de calidad se halla vinculada también al campo de significados estrechamente asociados al concepto de democracia. En la medida que la educación permite incrementar las oportunidades para los individuos y los enriquece, es difícil referirse a la noción de calidad conjugándola en términos de selección, de exclusión o segregación, o en términos de limitación de la participación de padres o alumnos. Ante el discurso clásico —

1. Ernesto Schiefelbein, director de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, en ÁLVAREZ-TOSTADO, C. (1997). *Calidad de la educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, p. 60.
2. Como puso de relieve Mortimore, citado por R. BOLLEN, (1997: 26) La eficacia escolar y la mejora de la escuela, en REYNOLDS, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces*. Madrid: Santillana.

socialmente injusto— de la eficacia y la excelencia, ahora se plantea el de la eficiencia, la igualdad de oportunidades, la equidad y la responsabilidad, en su doble sentido, de apropiación y participación.

Así, el concepto de calidad es un concepto que se muestra variable en el tiempo, a causa de las transformaciones sociales que se producen. Las expectativas sociales respecto a la educación se modifican. Nuevos grupos sociales aspiran a obtener de la escuela nuevas competencias, las actitudes de los jóvenes ante el conocimiento escolar son diferentes a las de generaciones anteriores<sup>3</sup>, conceptos como adolescencia y juventud como categorías sociales se amplían y los marcos de comprensión vigentes entre los profesores pueden no ser ya útiles para comprender a los alumnos y sus reacciones, con lo que se incrementa el riesgo de cometer importantes errores de diagnóstico y, en consecuencia, de actuaciones.

El problema es que no sólo la sociedad sino cualquier grupo humano desarrolla, en su devenir histórico, una trama de intereses no siempre coincidentes y a veces en conflicto entre grupos sociales, lo que origina que la búsqueda de la calidad como respuesta a la presión e intereses de los respectivos subgrupos sea una necesidad ineludible, a la vez que polémica o conflictiva. De ahí que los procesos de mejora realmente significativos sólo pueden darse en la medida que se incrementa la discusión y la negociación, la participación en la elaboración de fines y de métodos y en la medida que los propios profesionales se implican en lo que hacen a través de un proceso reflexivo y colegial. Esto es algo que los expertos del tema empiezan a tener como axiomático. Bolland<sup>4</sup> argumenta que «la escuela eficaz nunca puede hacerse realidad mediante una estrategia de mejora impuesta de arriba abajo».

Recientemente en nuestro país se ha dado un paso histórico en la transformación de la escuela, un paso que va a modificar profundamente la forma y los contenidos del desarrollo del trabajo profesional. Me refiero a los cambios institucionales que se han concretado en la legislación a partir de la LOGSE. El cambio que recoge en el nuevo marco legal transforma la escuela que conocimos, al convertirla en un referente formativo único para toda la población. Unificar los espacios, los tiempos educativos y el currículum coloca en la agenda de los profesionales unos retos y valores nuevos en relación a lo que eran los problemas conocidos, retos que no se pueden afrontar sólo con aquellos referentes, recursos y técnicas con los que los profesores se habían socializado profesionalmente.

La escuela comprensiva ahora implantada conlleva, de hecho, el germen de una cultura pedagógica distinta a la establecida, una nueva forma de hacer que, para desarrollarla, el saber profesional, los valores, los modelos didácticos, los procedimientos de trabajo hasta ahora habituales deben transformarse o canalizarse a través de nuevos modelos organizativos, curriculares, metodológicos,

3. Véanse como ejemplo las aportaciones de ECHEVERRÍA, J. (1995). *Cosmopolitas domésticos*. Barcelona: Anagrama.

4. En REYNOLDS, D. op. cit., p. 27.

tutoriales, etc. El problema, pues, es cómo ajustar, cómo adaptar y modificar todo lo que se sabe hacer, atendiendo a los requerimientos de la nueva situación educativa. O, dicho de otro modo, ¿qué cambios cualitativos deben ser introducidos en el sistema de enseñanza para corresponder a las nuevas demandas sociales y a las nuevas condiciones de trabajo? Y no menos importante, ¿cómo hacerlo?

En un primer momento, al inicio de la aplicación de la nueva legislación, a los profesionales les son indispensables la promulgación de las nuevas normas, recibir orientaciones externas o acceder a ejemplos que otros han elaborado. Sin embargo, considerándolo en términos profesionales más amplios, es muy dudosa la efectividad del impacto de este modelo, como base para promover cambios cualitativos en la práctica profesional. El problema de fondo es si la reflexión didáctica y pedagógica, el conocimiento transmitido de forma descontextuada y con carácter normativo, puede ser efectivo.

En el tiempo en el cual las diversas generaciones de profesores se han ido socializando profesionalmente han ido asimilando aquellos modos de actuación propios de los educadores y los distintos individuos han ido generando sus propios *marcos de comprensión* de los fenómenos educativos, así como parámetros de actuación que les permiten percibir y comprender la naturaleza de las situaciones en las que han de actuar. La realidad es que han sido los propios modelos organizativos vigentes y las prácticas derivadas de aquella comprensión de la realidad los que, desde la perspectiva de los profesores, han sido capaces de garantizar la reproducción social y cultural, la apropiación individual del conocimiento, lo que les demuestra su fiabilidad y eficacia. No ha sido a través del poder normativo del conocimiento externo, sino del conocimiento derivado de las situaciones vividas lo que ha producido ese tipo de conocimiento profesional que Bordieu ha denominado como *habitus*<sup>5</sup> («principios generadores de prácticas diferentes y de diferenciación [...] también son esquemas de clasificación, principios de visión y de división»).

Sintetizando, diríamos que ante los retos que presenta la nueva situación, partimos de dos tradiciones diferenciadas que generan distintas formas de enfocar los cambios educativos. Un primer enfoque, que llamaríamos *regulador*, confiaría en el poder de la regulación externa ejercida bien por técnicos externos, bien por el poder regulador de los administradores y políticos. El segundo enfoque, que denominaríamos *deliberativo*, establece que los profesionales de la educación asumen las responsabilidades de su oficio, se comprometen con lo que hacen y que adoptan las soluciones adecuadas a cada situación. Desde este punto de vista, las acciones profesionales son conductas racionales que obedecen a la voluntad de ofrecer respuestas válidas a la multiplicidad de situaciones confrontadas en el puesto de trabajo.

Este segundo enfoque descansa en el hecho de que la interpretación y la construcción compartida de significados es inherente a toda la interacción

5. BORDIEU, P. (1997:20). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.

humana, lo que enlaza con el debate que se ha registrado durante la pasada década en el campo de las ciencias sociales y humanas, debate que ha modificado los presupuestos positivistas en los que aquellas se sustentaban.

### Profesionalidad y autonomía docente

Una forma muy común de caracterizar las competencias de la profesionalidad docente ha consistido en representarlas como un conjunto de saberes de carácter técnico aplicados a la solución de problemas. Ello supone entender al profesional como alguien que domina un determinado repertorio de recursos aprendidos a través de su formación inicial o permanente, recursos que han sido probados y desarrollados en condiciones más sofisticadas por parte de expertos o investigadores. Recursos que se podrán aplicar, cuando sea oportuno, a las distintas situaciones (y que se cree poder tipificar).

Sin embargo, los problemas educativos raramente se presentan como lo hacen en otros campos de la producción y de la actividad humana. Ya en 1968 Jackson<sup>6</sup> lo explicó meridianamente. Los problemas educativos acostumbra a manifestarse a través de situaciones confusas, indeterminadas y éticamente problemáticas, muy a menudo relacionadas con conflictos de valores. Precisamente el tipo de conocimiento requerido para abordar este tipo de situaciones es el que Stenhouse (1985)<sup>7</sup> denominaba como conocimiento *amplio* o como *arte* y que más tarde Schön denominó como *competencia artística*<sup>8</sup>, un tipo de actuación compleja, de carácter más bien intuitivo, que requiere deliberar y reflexionar de forma contextualizada, ser aplicada a determinada situación problemática y cuyo uso permite a los profesionales reconocer los problemas, las finalidades de su resolución y los medios para conseguirlo. En este mismo sentido, líneas de trabajo como la denominada del *pensamiento de los profesores*, que tuvo su auge en la segunda mitad de los años 80, han desarrollado el concepto de *profesor como profesional reflexivo*.

La cuestión central en lo que estamos tratando es que cualquier enseñante observa, interpreta y llega a conclusiones prácticas acerca de los fenómenos y situaciones en las que se halla, sea cual sea el grado de elaboración y de fundamentación de las mismas. Lógicamente, las respuestas serán más intuitivas y connotadas de tópicos, de lo que se podría denominar como de *saber popular* de los profesores si no se elaboran o no se someten a contraste a través de un proceso de reflexión y de análisis informado, público y compartido. En efecto, un amplio conjunto de factores, de naturaleza política, social, afectiva, ideológica y organizativa, influyen en cómo los profesores participan de la resolución de los problemas en los centros. Deseos y preferencias personales se incrustan en las opiniones y actuaciones profesionales. Así, los problemas edu-

6. JACKSON, Ph. (1975). *La vida en las aulas* Madrid: Marova. Reeditado en Madrid: Morata.

7. STENHOUSE, L. (1987:136-137). *La investigación como base de la enseñanza*. (Ed. de RUDDUCK, J., y HOPKINS, D.). Madrid: Morata.

8. SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

cativos no poseen una entidad *en sí mismos* sino que dependen de la perspectiva profesional desde la cuál se trabaje y del marco de valores a la que nos remita. De ahí la necesidad de explicitar los referentes que dan apoyo a las diferentes actitudes y prácticas, de analizarlos y de desarrollar otras posibilidades, con la finalidad de incrementar el margen de autonomía profesional, tanto colectiva como personal y, en consecuencia, la calidad de la acción educadora. Todo ello sin olvidar que la adherencia de muchos profesionales a determinadas concepciones clásicas, como por ejemplo las ideologías que culpabilizan a los alumnos (o a sus contextos sociales y familiares) de su rendimiento académico, les lleva a la frustración y a una pérdida de eficacia en sus actuaciones.

Al referirnos a la autonomía profesional nos referimos a la adquisición de un dominio progresivo por parte de los individuos y de los equipos sobre las contingencias y las opiniones que surgen de su propia actuación práctica, así como de la consecución de un repertorio de estrategias, procedimientos y actuaciones que se pueden utilizar o cambiar en función de determinados factores contextuales o personales. Además de la justificación basada en la mejora global de la intervención docente, la perspectiva de la autonomía profesional se justificaría en la necesidad de potenciar el papel del alumno como sujeto autónomo de aprendizaje.

Sin embargo, el proceso de consecución de una mayor autonomía profesional requiere de ciertas condiciones previas. Entre las más importantes podríamos señalar las apuntadas por Elliott (1993)<sup>9</sup>, cuando destaca aquellas que se refieren a los aspectos de carácter personal, o las actitudes de los propios implicados, sin las cuales las demás condiciones acaban siendo poco relevantes. En síntesis, este autor considera que en la medida que los procesos de cambio implican personal y afectivamente las condiciones más importantes para favorecerlo debemos buscarlas primordialmente en estos ámbitos y no en los del conocimiento académico o en el de la literatura profesional. Cambiar la forma de trabajar o alterar ciertos procedimientos significa, por ejemplo, generar un proceso de trabajo menos controlado y controlable, aumentar el grado de inseguridad respecto de los resultados, generar una posible situación de menor control de los alumnos, sentirse más observado —o evaluado— por los colegas, modificar ciertas rutinas que permiten un importante ahorro de tiempo, etc.

De ahí que el principal reto que afecta a cualquier proceso de cambio sea la dificultad de los promotores y de los propios implicados para liberarse de las creencias y de los valores propios de la cultura que desean modificar. Por esta razón la perspectiva constructivista pone el acento en la capacidad que tenemos de regular las propias acciones desde la reflexión, las actitudes y comprensión personales y que el centro de gravedad del proceso se halle en la propia reflexión y deliberación entre iguales, orientada ésta desde referentes cualitativos.

Es interesante destacar que entre los expertos que han trabajado el tema de la mejora de los procesos educativos, desde los años 80, ha ido tomando fuer-

9. ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

za la opinión de incidir en el cambio profesional a partir de reforzar los supuestos de fondo de la perspectiva que hemos denominado como deliberativa, es decir, de la concepción de la profesionalidad y del conocimiento de los espacios concretos de trabajo de los propios enseñantes<sup>10</sup>. Ningún sistema, y de forma especial el educativo, a causa de su enorme complejidad, puede desarrollarse en el tiempo y de modo eficaz si no se crean las suficientes oportunidades para que se genere una práctica reflexiva y autorreguladora, con el suficiente margen de autonomía para pensar, explorar, proponer, verificar y corregir, si se da la ocasión.

### Las estrategias de mejora y su metodología

Emprender un camino de mejora exige una responsabilidad y una autoexigencia que difícilmente puede descansar en el protagonismo de una fuente externa al propio espacio de trabajo. La inspiración, la motivación inicial, la voluntad de imitar o de adoptar un determinado punto de vista o procedimiento pueden tener un origen externo, pero los procesos de mejora tan sólo son fecundos en la medida que se concreten y enraizen en ámbitos concretos y sean funcionales a los mismos. Un proceso de mejora depende, en última instancia, de cómo cada profesional entienda lo que hay que hacer en el marco de su sistema de trabajo.

Huberman<sup>11</sup>, un autor con amplia experiencia de estudio de procesos de cambio en centros, muestra una opinión concluyente, «más importante que innovar es generar un estilo de hacer institucional que tienda hacia la innovación, es decir, aprender a diagnosticar los problemas antes de que estallen en crisis, saber generar mecanismos y recursos de reflexión crítica y saber gestionar los momentos de cambio del mismo modo que se gestionan los momentos de estabilidad [...] introducir cambios significa realizar diferentes ciclos de ensayo y error, de reflexión colectiva en el proceso, distinguir las diferentes partes del mismo, saber canalizar tanto los aspectos técnicos como los socio-emocionales del cambio, seleccionar el nivel apropiado de reto, la secuencia de progreso, etc.»

Esta cita contiene como implícitas dos de las convicciones que comparten la comunidad de especialistas que se ocupan del ámbito de la *mejora* de la escuela. La noción de mejora nos remite más a un proceso que a un suceso o a unos episodios, y que dichos procesos no son lineales, por lo que no pueden ser comprendidos —u orientados— fácilmente desde un paradigma tecnológico y racional<sup>12</sup>.

10. Stenhouse sería un autor capital en este cambio de opinión, o de paradigma si se quiere denominar así.
11. HUBERMAN, M. (1992). «Critical Introduction», en FULLAN, M.G. (1992). *Successful school improvement, the implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open U. Press, p. 7.
12. BOLLEN, R. (1996). «La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político», en REYNOLDS, D. et al., op. cit.

Los procesos de mejora se hallan originados por la adopción de nuevos valores, en modificaciones de determinadas perspectivas de fondo, en nuevos diagnósticos, seguidos de nuevas perspectivas de solución y de acción, es decir, implican procesos individuales y grupales de naturaleza cualitativa y recurrente. Si asumimos que los cambios educativos se originan, en primera instancia, en el territorio de los valores hemos de considerar que los hay con distinto potencial transformador.

Los que se apuntan a continuación constituyen una muestra de valores que, cuando se pretenden conseguir, tienden a generar actuaciones educativas de mayor calidad:

- Incrementar el grado de autonomía personal de los alumnos.
- Incrementar el grado de integración educativa de sus diferencias.
- Profundizar en el logro de los aspectos básicos de la formación por parte de todos los alumnos.
- Ampliar la oferta de una formación social, personal y académicamente relevante.
- Crear contextos sociales y relacionales formativos.
- Favorecer espacios de participación de los alumnos en aquellos ámbitos que les afectan.
- Incrementar el grado de control de los alumnos sobre los propios aprendizajes y proceso formativo.
- Incrementar el grado de equitatividad en el tratamiento de los alumnos en situación de desigualdad.

De lo anterior cabría deducir una importante conclusión, de consecuencias teóricas y prácticas. No es tan importante ocuparnos de la *gestión del cambio* — una expresión que ha dominado la escena del pensamiento y de la literatura educativa durante mucho tiempo — como del *significado del cambio*<sup>13</sup>. Su gestión obviamente es necesaria, pero en un segundo orden de importancia.

En un proceso de mejora la cuestión clave es tratar acerca de qué valores se consideran y qué posiciones o concepciones — distintas — es preciso acomodar. La aportación de la reflexión conjunta es que permite fundamentar mejor las respuestas o las propuestas para modificar de manera significativa el conjunto de aspectos y actuaciones vinculados a cualquier actuación práctica como las expectativas, las conductas del profesorado en clase, las dinámicas de trabajo, las situaciones didácticas, las estrategias y habilidades desplegadas en la enseñanza o las normas de trabajo. Lo que fundamenta la metodología basada en el *análisis reflexivo* es el hecho de constituir un procedimiento deliberativo de perfeccionamiento profesional, susceptible de conducir a profesores y profesoras hacia la reflexión sobre el conocimiento pedagógico implícito en sus actos para mejorarlo.

13. RUDDUCK, Jean (1991). *Innovation and change: developing involvement and understanding*. Buckingham: Open university Press, p. 32.

**Cuadro 1.** Elementos clave en la mejora de la escuela.

<b>Los requisitos</b>	<b>Los centros de interés</b>
Colegialidad y organización	El centro como contexto
Propósitos compartidos	Las estrategias instructivas
El maestro como aprendiz	Los hábitos de enseñanza
Metodología para trabajar conjuntamente	La organización de clase
Responsabilidad sobre la información y las actuaciones	La organización del equipo y su dinámica
Autonomía profesional	

Hargreaves (1994)<sup>14</sup> señala, a propósito de lo comentado, fenómenos como los siguientes:

- Los sujetos participantes en una situación compartida generan una auto-percepción y unas expectativas creadas en común, a través del lenguaje y de los referentes que normalmente utilizan.
- La percepción autoconstruida por parte de los participantes se halla relacionada con los significados que emergen a partir de su propia relación.
- Las culturas de la enseñanza compartidas, las creencias comunes y las percepciones entre subgrupos de profesores, basadas en las diversas materias o actividades, favorecen determinadas respuestas a los problemas más comunes y se convierten en recursos y fuente de aprendizaje para los recién incorporados a la profesión.

El cuadro 1, una adaptación de los criterios de Fullan<sup>15</sup>, destaca aquellos elementos considerados primordiales en un proceso de mejora. La columna de la izquierda incorporaría las condiciones estructurales que se requerirían para el funcionamiento del equipo, mientras que en la columna de la derecha figurarían los aspectos en los que centrar su atención, todos ellos aspectos clave para el desarrollo de los alumnos. El sujeto central, en esta perspectiva es el profesional que aprende de modo colegiado en y de su propia práctica.

**Los centros docentes y sus características**

En el enfoque que mantenemos acerca de la mejora de la profesionalidad, el diálogo<sup>16</sup> entre los diversos grupos que colaboran en una determinada acción educativa es crucial. Ahora bien, a menudo, construir significados compartidos entre personas de un mismo equipo es más fácil de decir que de hacer. La edu-

14. HARGREAVES, A. (1994: 245-246). *Changing Teachers, Changing Times*. Londres: Cassell, traducción española en (1996). *Cambian los profesores, cambian los tiempos*. Madrid: Morata.

15. FULLAN, M.G. (1992:108). *Successful school improvement, the implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open U. Press.

16. Diálogo como método y como proceso para la construcción compartida de significados.

cación se halla todavía entre las últimas profesiones donde es legítimo trabajar por cuenta propia en un espacio protegido de las miradas de los demás.

Se comete un importante error de perspectiva en el campo de la mejora profesional docente cuando se la considera esencialmente como fruto de la voluntad y de una actuación personal o individual. Sin pretender despreciar la extraordinaria importancia que tienen las conductas singulares, es importante que las analicemos a la luz de la influencia que sobre ellas ejercen los factores institucionales y contextuales de grupo que las promueven, inhiben o regulan.

Un centro es la expresión de una determinada cultura docente. Nos pueden ser útiles como ejemplo los trabajos ya clásicos de Ball (1989)<sup>17</sup> sobre las relaciones de poder en los claustros o los de McLouhglin, Little y Talbert (1990)<sup>18</sup>, que concluyeron que, muy a menudo, en la Educación Secundaria la llamada *cultura* de centro es poco más que un conglomerado de diversas subculturas.

Considerar el factor *centro docente* significa, en realidad, atender a los aspectos siguientes:

- La profesionalidad se desarrolla en el seno de una institución, lo que provoca que el margen de autonomía de los agentes sea relativo. Es decir, determinadas posibilidades de trabajo, organizativas, de actuación personal o grupal serán percibidas como legítimas o posibles cuando se ajusten a los parámetros institucionales establecidos, al margen de su lógica interna o eventual grado de funcionalidad.
- Las organizaciones se caracterizan por tener una tradición e historia propias. Esto afecta tanto a los significados que se comparten —y a la naturaleza de las discrepancias— como a su historia —o ausencia de ella— en el terreno de la innovación, de la adaptación a nuevas circunstancias y al grado de vertebración del equipo.
- En la vida cotidiana de los centros se dan factores que normalmente llevan a modificar los acuerdos adoptados.
- Las biografías profesionales y personales de los diversos agentes y el tipo de comportamientos ejercen una importante influencia en el equipo.
- El grado de apertura de una organización o las probabilidades de apertura a nuevas ideas se hallan en función de su estructura organizativa y del tipo de contactos y vínculos que mantenga con el exterior.

El centro educativo es, pues, un ámbito institucional, de valores, de debate y de práctica plural, en el sentido de diversidad, y heterogéneo en relación al nivel conceptual y de habilidades o procedimientos didácticos. Precisamente la cultura de centro, como resultante de los factores descritos, constituye el substrato en relación al cual las nuevas ideas, otros puntos de vista o procedimientos, se van a confrontar y a competir, en la medida que pueden suponer

17. BALL, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Paidós.

18. Citados por HUBERMAN, M. (1992). «Critical Introduction», en FULLAN, M.G. (1992). *Successful school improvement, the implementation*.

nuevos roles, nuevas tradiciones, una nueva distribución de los recursos o habilidades. En este tipo de contexto que son los centros docentes, afirma Lipman, «los significados y la práctica de las reformas educativas, del mismo modo que los asuntos diarios, se hallan caracterizados por el complejo de interacciones de las ideologías de los profesores y la organización, cultura e historia del centro»<sup>19</sup>.

La conclusión práctica de lo que se acaba de manifestar es que cualquier estrategia de reflexión orientada hacia la mejora de la educación que pretenda ser efectiva, ha de incorporar, a pesar de parecer un contrasentido, el efecto impredecible de este conjunto de parámetros. De ahí que lo más importante sea propiciar los contextos necesarios para desarrollarla, un tipo de contexto particular que configure los problemas a abordar y permita establecer su prioridad y el itinerario para afrontarlos o resolverlos atendiendo al criterio de funcionalidad, desde el punto de vista de los participantes en el proceso deliberativo.

### La autoevaluación de equipos docentes: el modelo adoptado en Cataluña

Hasta aquí hemos fundamentado la necesidad de una propuesta de reflexión sobre la calidad de una intervención educativa, una propuesta de carácter auto-evaluador. Hemos definido su perfil y sus características generales. Sin embargo, el problema está en desarrollar el modelo que hemos prefigurado en una propuesta operativa para los equipos de profesores en los centros, en cualquiera de los centros y hacerlo a través de una propuesta sistemática y eficaz, que esté de acuerdo con las necesidades de los que emprenden la reflexión, atendiendo a un uso eficiente de los recursos de que realmente disponen y dentro de una perspectiva de progreso o de mejora educativa.

Ello en un momento en el que el desarrollo normativo de la LOGSE, a través de las orientaciones y el tipo de formación proporcionado a las escuelas por parte de la Administración Educativa, ha acentuado la creencia entre los profesionales de que los cambios educativos, sean curriculares, organizativos o metodológicos, van a tener su origen en fuentes expertas externas y serán regulados por vía administrativa. Esta creencia tiene, entre otros, un grave inconveniente: limitar la necesaria autonomía profesional de los profesionales de la enseñanza al generar desconfianza y falta de seguridad respecto del valor de sus propias iniciativas, criterios y recursos. Efectivamente, el nuevo modelo legislativo si bien posee un potencial de cambio muy importante, por sí mismo no va a predeterminar ni el sentido ni el ritmo de este cambio.

La autoevaluación escolar es una estrategia básica para apuntar a los propósitos anteriores. Tal como afirma Simmons<sup>20</sup>, «constituye un proceso de

19. LIPMAN, P. (1997). «Restructuring in context: a case study of teacher participation and the dynamics of Ideology, Race Power». *American Educational Research Journal*, 34, 1, p. 3-37.
20. SIMMONS, H. (1995: 223). «La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesor: en apoyo a las escuelas democráticas», en AAVV (1995). *Volver a pensar la educación*, vol. 2. Madrid: Morata.

concepción, recogida y comunicación de información y de pruebas con el fin de tomar decisiones fundadas en ellas, valorar un programa y promover la confianza pública en la escuela».

El modelo de autoevaluación adoptado por la Administración catalana, como instrumento que desarrolla el mandato de las leyes orgánicas LOGSE y LOPEGCE, se inscribe en el marco legal de la Orden<sup>21</sup> que establece una doble actuación evaluadora en los centros: una evaluación externa y una evaluación interna de los mismos, dirigida ésta a la autoevaluación de los ámbitos de organización interna de centros y de la enseñanza-aprendizaje. A su vez, en la evaluación interna se han desarrollado dos modalidades de autoevaluación, la que apunta a establecer un determinado control interno sobre los resultados del aprendizaje y la que apunta a una regulación de la funcionalidad docente, sea en el marco de la clase, sea en el contexto de ciclo y centro. Este plan de evaluación de los centros va a tener una duración de tres años y será extensivo a toda la Educación Primaria y Secundaria.

El modelo de autoevaluación que comentaremos en estas páginas es el último de los que acabamos de comentar, orientado hacia la regulación de la funcionalidad docente, en clase, ciclo y centro, elaborado también por el autor de estas líneas. El proyecto de autoevaluación elaborado para los profesores catalanes se presenta en una carpeta, difundida a todos los centros<sup>22</sup>, conteniendo distintos dossiers temáticos. Los distintos materiales y los propósitos perseguidos por ellos son los siguientes:

- *La autoevaluación: una estrategia para la mejora de los centros*, se presenta la fundamentación y la metodología para que cualquier profesor o equipo pueda organizar de modo eficaz la gestión del proceso evaluativo.
- *Estructura funcional y gestión de la acción educativa*, nos remite a la organización pedagógica del equipo de centro.
- *El proceso de evaluación de los alumnos*, permite considerar numerosos aspectos relacionados con los procedimientos de evaluación seguidos en clase y por los equipos.
- *Desarrollo de la acción docente*; introduce diversos aspectos referentes a la organización de la enseñanza y aprendizaje.
- *Atención y seguimiento del alumnado*; incorpora referencias para analizar la acción tutorial.
- *La comunicación en el aula* (sólo para Secundaria); permite examinar las modalidades de comunicación y transmisión de conocimientos en clase.

El proceso mediante el cual se llegó a la concreción de los temas recogidos en los distintos dossiers fue el siguiente. A partir de un proyecto temático inicial, presentado a un grupo de 28 centros escogidos para una fase piloto de

21. Promulgada el 20 de octubre de 1997 por la Generalitat de Catalunya.

22. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament (1997). *Avaluació interna de centres*. Estos materiales pueden ser consultados o descargados libremente desde Internet en la dirección siguiente: <http://www.xtec.es/avalua/index.htm>.

entre todos los del territorio; a partir de un doble proceso, de las demandas que formularon las propias escuelas y de los requerimientos que especificaba el orden del gobierno que concretaba el desarrollo de la autoevaluación se hizo una selección de los temas a incorporar. Terminada la fase piloto se añadieron sugerencias y se realizaron modificaciones propuestas por los propios participantes. El mismo proceso se ha repetido en la Educación Secundaria.

Cada dossier temático, aunque se puede usar como cada grupo de profesores lo desee, está estructurado en tres grandes niveles de progreso. El primer nivel presenta un acercamiento básico al tema en cuestión y los dos siguientes profundizan en problemas o en situaciones que requieren ser exploradas bien con mayor detalle, bien con un mayor nivel de deliberación. En su conjunto, los diversos materiales permiten explorar de una forma sistemática y progresiva sobre diversas cuestiones relacionadas con la organización de la enseñanza, desde la actuación de los profesores en el seno del equipo hasta analizar las causas de ciertas conductas de los alumnos. Cada tópico se halla especificado en un conjunto de ítems —que no deben ser confundidos con indicadores— organizado en cuadros o tablas temáticas. Algunos tópicos pueden desarrollarse a través de diversas tablas. En su conjunto, cada dossier contiene entre 20 y 24 páginas de materiales.

Es obvio que se pueden establecer múltiples relaciones internas entre los diversos materiales de los distintos dossieres, pero esto es algo que de una forma expresa no se quiso especificar porque deben ser los propios profesionales los que establezcan aquellas relaciones entre ítems que consideren más oportunas o más indicadas para trabajar los temas que les preocupan.

Los materiales se presentan organizados para facilitar su lectura, pero no se presentan en términos de tablas o de encuesta que puedan responder los profesores. Para que ello sea posible, los equipos deben organizar sus propios materiales o tablas de autoevaluación, lo que no es complicado, porque en la metodología se especifica cómo hacerlo porque se quiere evitar que los profesores respondan a algo que no sienten como propio. El hecho de que se puedan descargar desde Internet facilita también el proceso de confección de los propios materiales de autoevaluación de centro.

## **El perfil de los materiales de autoevaluación**

En su conjunto, el diseño de evaluación que se concreta a través de los distintos materiales presentados trata de responder a los criterios siguientes:

1. Se centra en actuaciones docentes y organizativas de los profesores sobre los alumnos. Los procesos de mejora de la calidad educativa no es raro que encuentren su límite en la medida que se acerca al terreno de la actuación personal de los profesionales, pero es precisamente a partir de éste límite donde hay que trabajar, con respeto y confianza, pero avanzando a partir de todo lo que se hace realmente.
2. Se centra en las prácticas de aula. La práctica de aula constituye un escenario y un observatorio privilegiado para el propósito que hemos manifestado.

3. Su aplicación se halla contextualada en el centro y, de manera especial, en la práctica del equipo. Los distintos ítems son genéricos, pero, después de presentar aquellos, las preguntas que de modo recurrente se plantean a los profesores insisten en la primera persona del singular y del plural, sugieren explicitar opiniones, remiten a su experiencia personal, de modo que los aspectos contextuales acaban convirtiéndose en el eje de la reflexión.
4. Respetan la práctica profesional de cada profesor. La organización de los materiales presenta referencias posibles, pero del texto no se deduce explícitamente que hacer algo es mejor que otra propuesta, aunque las referencias permitan considerar distintos niveles de ejecución. Tampoco existen valoraciones para las distintas opciones. Estas deben proporcionarlas los propios equipos en su dinámica autoevaluadora.
5. Requiere reflexión individual. Las cuestiones que se plantean están pensadas, y así se indica en la metodología, para ser desarrolladas en equipo, previa reflexión individual. Para ello se sugiere que cada componente del equipo proporcione al grupo sus propias valoraciones, con lo que se tiende a un mayor nivel de explicitación de las opiniones.
6. Sigue un modelo cuyas pautas son de respuesta abierta. Dichas opciones no están predeterminadas, aunque en los distintos cuadros de ítems contengan indicadores que podrían orientar sobre determinadas elecciones. Sin embargo, deben ser los propios profesionales implicados en el plan de autoevaluación los que determinen el nivel de respuesta y su grado de acomodo a la misma.
7. Tienen una orientación constructivista. Permiten elaborar opiniones todavía no formadas, construir una opinión de equipo y visualizar aspectos que quizás estaban implícitos en las conductas, pero que no se habían visualizado en el seno del grupo.
8. Favorece, en primera instancia, el debate y la discusión antes del acuerdo. En la medida que lo más importante es construir opiniones fundadas de equipo, el acuerdo tiene que llegar después del debate. Para ello, se apuntan ciertas estrategias en la metodología de la autoevaluación y los ítems se deben valorar según una escala de cuatro valores, para evitar la facilidad del compromiso que conllevan las escalas impares.
9. Se subraya la necesidad de explicar y de buscar referentes de la práctica en vez de pretender valorarla. En este sentido, se incita a los profesores a buscar argumentos sobre el porqué de las actuaciones o de los fenómenos detectados.
10. Se orienta hacia el acuerdo a partir de la estrategia de actuación inmediata y no sobre lo que ya se hace. El acuerdo por parte del equipo no tiene como centro la valoración de lo que se está haciendo, sino las decisiones respecto de lo que se desea realizar, a partir del proceso de autoevaluación realizado.
11. Su diseño facilita la tarea de autoevaluación y de toma de decisiones colegiadas. Los compromisos individuales se vertebran en la decisión del grupo acerca del proyecto de intervención que se quiere emprender, finalizada la fase de autoexamen.

12. Ofrece una selección graduada y sistematizada de posibilidades de actuación. Las posibles respuestas profesionales a determinados problemas pueden ser distintas. De ahí que se oriente la reflexión hacia los valores latentes en las decisiones y hacia lo que se hace y cómo se hace.
13. Facilita la resolución de problemas educativos, al mostrar grados de interrelación entre diversos campos temáticos. Los profesores pueden seleccionar materiales según una organización distinta de la presentada de modo que puedan seguir todas aquellas implicaciones que deseen acerca de un problema determinado. No obstante, un primer producto importante en este proceso de reflexión es darse cuenta de que la enseñanza, en sus decisiones, en sus referencias, en su práctica son problemáticas y que la respuesta a los distintos dilemas pasa por los criterios, antes que por el hacer o aplicar a o b, por el protagonismo de los propios profesionales antes que por la adopción de recursos técnicos u organizativos.
14. Tiene en cuenta los aspectos psicodinámicos del intercambio profesional. Es importante considerar que este proceso, de carácter deliberativo, de consulta entre iguales, genera un importante grado de afectividad, desde adhesiones a escepticismos y resistencias o rechazo abierto, pasando por estadios de inseguridad, desconfianza o de distanciamiento respecto de determinados colegas.

En los grupos pequeños, los efectos interpersonales que generan situaciones como las que describimos pueden ser muy importantes. La protección de la propia imagen, la comunicación, las actitudes que se generan, la distribución de papeles entre los distintos componentes del grupo o las relaciones de influencia que se dan o que se pueden dar entre los componentes juegan un importante papel. Sin embargo, en los procesos de cambio asumidos conjuntamente estas normas varían. En realidad, la introducción de cambios, en el seno de una estructura de coordinación, genera interdependencia entre los miembros de una institución.

15. Cuida el lenguaje, evitando hasta donde sea posible que la terminología sea un obstáculo a la motivación del profesorado. Es importante que los profesores no se sientan «examinados» o cuestionados a través del lenguaje en su formación pedagógica, aunque es algo difícil de evitar en todos los casos. No obstante, se ha optado por un lenguaje pedagógico que tiende a alejarse del de las normativas oficiales y evita conceptos psicopedagógicos reiteradamente asociados al proceso de introducción de la nueva ordenación educativa.
16. Se basa en una metodología fundamentalmente deliberativa. Se aconseja a los profesores no caer en la trampa, en este caso, del tratamiento estadístico de los datos obtenidos a partir de las opiniones, ni en el juego de las mayorías *versus* minorías. En el texto que la presenta se recuerda que las herramientas más útiles para desarrollar estos procesos son las propiamente humanas: hablar, observar, analizar, leer documentos, reflexionar sobre las experiencias desarrolladas, actuar de forma sistemática, comparar, clasificar, etc. Herramientas que pueden proporcionar un alto rendi-

miento si se utilizan de forma adecuada, atendiendo a una determinada metodología.

### Algunas valoraciones sobre el proceso

Todavía es pronto para tener una perspectiva<sup>23</sup> adecuada de lo que está sucediendo. Un proceso de reconstrucción o de transformación de la propia práctica, de introducción de modificaciones técnicas, algo que va a suponer alterar enfoques, criterios ya automatizados, quizás materiales, requiere un tiempo necesario para desarrollar el doble proceso de reelaboración, todo lo que implica el sistema de trabajo de cada profesor y para incrementar el grado de coherencia del equipo. En este sentido, la impaciencia por *conseguir resultados* por parte de los centros, podría limitar el potencial de cambio de esta estrategia y de los materiales.

Huberman<sup>24</sup> advierte que introducir cambios representa realizar diferentes ciclos de ensayo y error, aprender a distinguir las diferentes partes de un proceso, saber canalizar tanto los aspectos técnicos como los socioemocionales del cambio, seleccionar el nivel apropiado del reto que se asume, así como la secuencia de progreso. Entre las condiciones que se requieren para desarrollar este proceso está la de dedicarle tiempo.

En cualquier caso, los primeros informes llegados desde los centros son positivos; se argumenta que dichos materiales son muy útiles para analizar y proponer vías de actuación sobre dificultades o aspectos que deseaban mejorar. Dichas valoraciones coinciden en que son los propios equipos los que deben escoger el volumen de materiales a considerar, el ritmo de trabajo e incluso la adaptación del lenguaje a la cultura del centro. Algo que han tenido que aprender a hacer los responsables de los equipos de centro ha sido situar el tiempo para estas reflexiones en los espacios ordinarios de trabajo de los equipos de profesores. Esto es muy importante porque en la medida que estos mismos procesos se desarrollen de forma diferenciada pueden ser percibidos como una *intensificación*<sup>25</sup> del trabajo —según expresión de Larson, Apple y otros— y no como una *reestructuración* del mismo como *más trabajo* en vez de ser un elemento de facilitación y de mejora del que se está realizando.

Otro reto es hasta dónde sabrán manejarse con eficiencia aquellos equipos cuyos centros poseen una baja experiencia renovadora o de discusión colectiva en los dilemas o conflictos que se van a generar a causa de las distintas opciones a que pueden dar lugar las decisiones tomadas.

Finalmente, cabe reseñar otro reto no menos importante y que en primera instancia es imperceptible. Me refiero al papel que puede jugar la Inspección Educativa en este proceso. No hemos de olvidar que la actual cultura organi-

23. La primera fase piloto para los centros de E. Primaria se inició en el último trimestre de 1997 y la misma fase para los centros de Secundaria no termina hasta septiembre de 1998.

24. HUBERMAN, op. cit.

25. Citado por HARGREAVES, A. (1994:118), op. cit.

zativa y administrativa tiene un importante grado de burocratismo. Esta forma de hacer y común en todas las instancias del sistema educativo, apoyada en el poder más o menos directo, pero real, que ejerce la inspección en los centros, puede alterar los presupuestos anteriores. A los propios centros, pero también a la Administración educativa en última instancia, le cabe velar para que las condiciones de desarrollo del proceso de autoevaluación en los centros sean las idóneas para extraer del mismo todo el potencial de mejora que posee.