UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

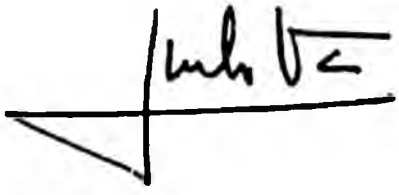
(SECCION PEDAGOGIA)

UN SISTEMA DE AUTOEVALUACION PARA EL PROFESORADO DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. Josu Solabarrieta Eizagirre

DIRIGIDA POR EL CATEDRÁTICO D. Aurelio Villa Sánchez

EL DIRECTOR



EL DOCTORANDO



Bilbao, Diciembre 1993

AGRADEDIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que han hecho posible el inicio y la conclusión de esta tesis. Durante estos años he tenido la suerte de convivir y trabajar con gentes que siempre han valorado mi trabajo, y que han sabido apoyarme como persona y como profesional.

De entre todos ellos quisiera agradecer especialmente a mi familia su esfuerzo y confianza durante tantos años para que pudiera llegar este momento en el que cierro el que ha sido hasta el momento el trabajo más importante de mi vida. Sin su cariño no habría sido posible este momento.

Un agradecimiento sincero a quienes me han acompañado y han creído en mí en los años que llevo en esta Universidad. Quiero agradecer al Dr. Aurelio Villa, director de este trabajo, su disposición y ayuda durante la realización del estudio, y su calidad humana y profesional. Junto a él he contado con la acogida del personal del Instituto de Ciencias de la Educación; todos ellos inmejorables compañeros y amigos. Tampoco puedo dejar de mencionar a mis compañeras becarias de FICE, por su amistad y apoyo.

Asimismo, quiero agradecer a Naftaly S. Glasman, Ph. D. y a Mark Hanson, Ph. D. (University of California) su hospitalidad y sus consejos durante mi estancia en los Departamentos en los que trabajan.

Muchas gracias al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, y a todos los ciudadanos que lo sostienen, por haberme concedido la beca predoctoral que ha hecho posible esta tesis.

Por último, quiero expresar mi agradecimiento a aquellas personas que no habiendo sido mencionadas también han jugado un papel en la realización de este estudio; muy especialmente a todos los profesores que me han ayudado a aprender desde que tenía tres años hasta que he compartido con ellos sus actividades de formación.

Beatrizei eta etxekuai.

INDICE GENERAL

INTRODUCCION 1

Capítulo 1: LA EVALUACION DE LA ENSEÑANZA 9

1.1.DEFINICIONES Y CONCEPCIONES DE LA EVALUACION 12

1.2.CONTEXTO DE LA EVALUACION DOCENTE EN LOS EE.UU., EL REINO UNIDO Y ESPAÑA 14

1.3. ASPECTOS TEORICOS 21

1.3.1. La profesionalización de la docencia y otras cuestiones 21

1.3.2. Los propósitos de la evaluación docente 28

1.3.2.1. La evaluación sumativa 31

1.3.2.2. La evaluación formativa 32

1.3.3. Factores institucionales y personales 36

1.3.4. Características psicométricas de la información evaluativa 39

1.4. ALGUNOS MODELOS Y PROCEDIMIENTOS RECOGIDOS EN LA LITERATURA 41

1.4.1. Planificación 52

1.4.2. Preparación 55

1.4.3. Métodos de recogida de la información 56

1.4.3.1. Mediante la observación 58

1.4.3.2. Mediante los alumnos 61

1.4.4. Encuentro posterior y seguimiento 64

1.5. LA METAEVALUACION 66

Capítulo 2: LA AUTOEVALUACION DE LA ENSEÑANZA 73

2.1. LA AUTOEVALUACION DOCENTE 75

2.1.1. Contexto de la autoevaluación 75

2.1.2. Supuestos y condiciones necesarias 79

2.1.3. Definiciones de la autoevaluación docente 81

2.1.4. Propósitos de la autoevaluación docente 89

2.1.5. Técnicas de autoevaluación docente 97

2.1.6. Modelos de autoevaluación docente 104

2.1.7. Validez de los autoinformes de los profesores 120

2.1.7.1. Aspectos teóricos 120

2.1.7.2. Estudios empíricos 126

2.1.7.2.1. Enseñanza Universitaria 127

2.1.7.2.2. Enseñanza primaria y secundaria 130

2.1.7.2.3. Otros estudios 134
2.1.7.3. Recomendaciones 137
2.2. LA AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL 139
2.2.1. Definición 139
2.2.2. Contexto de la autoevaluación institucional 140
2.2.3. Algunos proyectos de autoevaluación institucional 142

Capítulo 3: LOS PROCESOS DE MEJORA DE LA ENSEÑANZA 155
3.1. LA FORMACION INICIAL DEL PROFESOR 157
3.2. DESARROLLO PROFESIONAL 161
3.2.1. Definición y enfoques 161
3.2.2. Objetivos y condicionantes 163
3.2.3. Cinco cuestiones en torno al desarrollo profesional docente 165
3.2.3.1. Un adulto en un proceso de aprendizaje 166
3.2.3.2. La reflexión y el desarrollo 171
3.2.3.3. El papel activo de quien se desarrolla 172
3.2.3.4. La colegialidad 173
3.2.3.5. El centro como unidad básica 175
3.3. LA MEJORA DE LOS CENTROS 175
3.3.1. Algunas características propias de los buenos centros 176
3.3.2. Algunas estrategias de mejora de los centros 179
3.4. EL CAMBIO EDUCATIVO 181
3.4.1. Características óptimas de las propuestas de cambio 183
3.4.2. Vinculación con la vida organizativa de los centros 184
3.4.3. Importancia de las perspectivas del profesor 185

Capítulo 4: UN MODELO DE AUTOEVALUACION DEL PROFESOR:
EL PROGRAMA DE AUTOEVALUACION DOCENTE (P.A.D.) 189
4.1. DEFINICION Y CARACTERIZACION DEL P.A.D. 191
4.1.1. El P.A.D. en cuanto modelo de autoevaluación docente 191
4.1.2. El P.A.D. en cuanto proceso de mejora de la enseñanza 194
4.1.3. El P.A.D. y su contexto 197
4.2. FUNDAMENTOS DEL P.A.D. 198
4.3. OBJETIVOS DEL P.A.D. 203
4.4. CONDICIONANTES QUE AFECTAN A LA EFICACIA Y UTILIDAD DEL P.A.D. 205
4.4.1. Calidad de las autoevaluaciones 205
4.4.2. Condiciones internas del equipo 208

4.5. PROCESO DE UTILIZACION DEL P.A.D. 210
4.6. EL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION DEL P.A.D. 216
4.7. EVALUACION DEL P.A.D. 223

Capítulo 5: DESCRIPCION Y FUNDAMENTACION DE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS 225
5.1. EN TORNO A LA DETERMINACION DE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS MAS EFICACES 227
5.1.1. Aportaciones de la investigación sobre la enseñanza 228
5.1.1.1. La investigación del proceso-producto 230
5.1.1.1.1. Supuestos básicos y planteamientos 232
5.1.1.1.2. Metodología 240
5.1.1.1.3. Los resultados 242
5.1.1.1.4. Utilización de los resultados 250
5.1.1.2. Investigación sobre los centros eficaces 257
5.1.1.3. La cognición de los alumnos 263
5.1.1.4. El paradigma ecológico de investigación en el aula 268
5.1.2. Orientaciones oficiales 271
5.1.3. Instrumentos de evaluación existentes 274
5.2. REVISION DE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS RECOGIDAS EN EL P.A.D. 276
5.2.1. PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA 278
5.2.1.1. Objetivos 278
5.2.1.2. Contenidos 280
5.2.1.3. Tiempo 282
5.2.1.4. Recursos 282
5.2.1.5. Evaluación 283
5.2.1.6. Responsabilidades y funciones 284
5.2.2. PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA 285
5.2.2.1. Objetivos 286
5.2.2.2. Contenidos 286
5.2.2.3. Actividades / tareas 287
5.2.2.4. Tiempo 289
5.2.2.5. Recursos / materiales 290
5.2.2.6. Evaluación sumativa / formativa 291
5.2.3. GESTION DEL AULA 292
5.2.3.1. Gestión del tiempo 292
5.2.3.2. Rutinas / Asignación de tareas 293

5.2.3.3. Autonomía 294
5.2.3.4. Implicación de los alumnos/as 295
5.2.3.5. Comunicación / feedback 296
5.2.3.6. Motivación inicial y prolongada 298
5.2.3.7. Metodologías 299
5.2.3.8. Ayudas y materiales 302
5.2.3.9. Tipos de aprendizaje 303
5.2.3.10. Atención a la diversidad 304
5.2.3.11. Evaluación de la enseñanza-aprendizaje 307
5.2.4. ENTORNO DE APRENDIZAJE 308
5.2.4.1. Clima 309
5.2.4.2. Entorno físico 311
5.2.4.3. Ritmo / secuencia 312
5.2.4.4. Tareas para casa 312
5.2.4.5. Implicación familias / información familias 313
5.2.4.6. Evaluación 314

Capítulo 6: **DESCRIPCION Y FUNDAMENTACION DE LAS VARIABLES PROFESIONALES** 315
6.1. SENTIDO DE EFICACIA DEL PROFESOR 319
6.1.1. Naturaleza del constructo 320
6.1.2. Variabilidad del sentido de eficacia 324
6.1.3. Posibles consecuencias del sentido de eficacia 333
6.1.4. Medición del sentido de eficacia 342
6.2. LA SATISFACCION LABORAL DE LOS PROFESORES 345
6.2.1. Definición y contenidos de la satisfacción laboral docente 346
6.2.2. Distintas facetas de la satisfacción laboral 350
6.2.3. Factores explicativos de la satisfacción laboral de los profesores . . . 357
6.2.4. Incidencia de la satisfacción laboral sobre otras variables 365
6.2.5. Medición de la satisfacción laboral 368
6.3. LA REFLEXION DOCENTE 372
6.3.1. Naturaleza de la reflexión docente 373
6.3.1.1. Reflexion *versus* rutinas 374
6.3.1.2. Distintas concepciones de la reflexión docente 379
6.3.1.2.1. En función del momento de reflexión 380
6.3.1.2.2. En función del ámbito de la reflexión 385
6.3.2. Factores relacionados con la reflexión 396

6.3.2.1. Factores relacionados con el profesor 396
6.3.2.1.1. El sistema de apreciación 397
6.3.2.1.2. Capacidad de reflexión 399
6.3.2.1.3. Actitudes hacia la reflexión 402
6.3.2.2. Factores relacionados con el contexto 404
6.3.3. Programas para el fomento de la reflexividad docente 407
6.3.4. La medición de la reflexion 415
6.3.5. Eficacia de los programas de formación reflexiva 422

Capítulo 7: DISEÑO DEL ESTUDIO EMPIRICO 427
7.1. OBJETIVOS 429
7.2. MUESTRA 433
7.3. PROCEDIMIENTO 437
7.4. OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES 438
7.4.1. Datos de identificación 439
7.4.2. Descripción, validez y fiabilidad de las variables pedagógicas 447
7.4.2.1. Planificación de la enseñanza 448
7.4.2.2. Programación de la enseñanza 455
7.4.2.3. Gestión del aula 461
7.4.2.4. Entorno de aprendizaje 473
7.4.3. Descripción, validez y fiabilidad de las variables profesionales 480
7.4.3.1. Sentido de eficacia 480
7.4.3.2. Satisfacción profesional 484
7.4.3.3. Reflexión docente 490
7.4.4. Resumen de las variables incluidas en el estudio 498

Capítulo 8: RESULTADOS 501
8.1. VISION DESCRIPTIVA DE LOS DATOS 503
8.1.1. Resultados del análisis descriptivo 503
8.1.2. Discusión de los resultados del análisis descriptivo 513
8.2. DIFERENCIAS EN LA AUTOEVALUACION EN FUNCION DE LAS VARIABLES DE IDENTIFICACION 515
8.2.1. Resultados del análisis de las diferencias en la autoevaluación en función de las variables de identificación 515
8.2.1.1. En función de la etapa en la que se trabaja 516
8.2.1.2. En función del área impartida 518
8.2.1.3. En función de la edad y la experiencia docente 520

8.2.1.4. En función del idioma elegido para la autoevaluación 523
8.2.1.5. En función del centro en el que trabaja 526
8.2.1.6. En función del número de profesores del equipo que se autoevalúa 528
8.2.1.7. En función del número de áreas y grupos, y de alumnos en el aula 531
8.2.1.8. En función de las horas lectivas y no lectivas 533
8.2.1.9. Posibles interacciones entre las variables de identificación 538
8.2.2. Discusión de los resultados del análisis de las diferencias en función de las variables de identificación 545
8.3. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS 552
8.3.1. Resultados de los análisis de las relaciones entre las variables pedagógicas 552
8.3.2. Discusión de los resultados del análisis de las relaciones entre las variables pedagógicas 560
8.4. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PROFESIONALES 561
8.4.1. Resultados de los análisis de las relaciones entre las variables profesionales 561
8.4.2. Discusión de los resultados del análisis de las relaciones entre las variables profesionales 565
8.5. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PROFESIONALES Y LAS VARIABLES PEDAGOGICAS 567
8.5.1. Resultados del análisis de las relaciones entre las variables profesionales y las variables pedagógicas 567
8.5.2. Discusión de los resultados del análisis de las relaciones entre las variables pedagógicas y profesionales 573
8.6. EXPLICACION DE LA VARIANZA DE ALGUNAS VARIABLES CENTRALES EN FUNCION DEL RESTO DE VARIABLES 575
8.6.1. Resultados del análisis de la explicación de la varianza de algunas variables centrales en función del resto de variables 575
8.6.2. Discusión de los resultados del análisis de la varianza de algunas variables centrales en función del resto de variables 581
8.7. DISCUSION DE LOS RESULTADOS CON RESPECTO AL MODELO DE RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS Y PROFESIONALES DEL P.A.D. 584

CONCLUSIONES 587

BIBLIOGRAFIA 599

ANEXO 633

INDICE DE FIGURAS

Figura 1-1: Componentes del proceso de evaluación (Bollington et al., 1990, p. 11) 51
Figura 1-2: Un modelo desarrollado para la evaluación del profesorado (Wilson, 1989, p. 9) 54
Figura 2-1: Un modelo de sistema de evaluación del profesorado (Barber, 1985, p. 24) 114
Figura 2-2: Supervisión: un modelo clínico y basado en la investigación (Beach y Reinhartz, 1984, p. 35) 117
Figura 2-3: Una aproximación organizativa a la comprensión y la utilización de la autoevaluación del profesor (Bailey, 1981, p. 61) 118
Figura 2-4: Las cinco fases del proceso de revisión y desarrollo internos (McMahon, 1986, p. 13) 146
Figura 3-1: Una síntesis de cuatro paradigmas de formación del profesor (Zeichner, 1983, p. 7) 159
Figura 3-2: El ciclo de planificación (Hargreaves et al., 1989, p. 5) 180
Figura 3-3: Un modelo conceptual para el estudio de los factores relacionados con el exito del profesor en la implementación de programas/prácticas innovadoras (Stein y Wang, 1988, p. 173) 186
Figura 4-1: Fases de la evaluación y la mejora del centro (Holly y Hopkins, 1988, p. 240). 196
Figura 4-2: Modelo de factores que influyen en la enseñanza de los profesores a sus alumnos en un contenido particular (Porter y Brophy, 1988, p. 76) 218
Figura 4-3: Un modelo de relaciones entre las variables pedagógicas y profesionales del P.A.D. 220
Figura 5-1: Tres modos de "desgajar" el proceso (Kyriacou, 1985, p. 150) . . . 229
Figura 5-2: Modelo ecológico de Doyle (tomado de Pérez Gómez, 1983b, p. 131) 269
Figura 6-1: Representación diagramática de la diferencia entre las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado (Bandura, 1977, p. 193) . . 321
Figura 6-2: Un modelo para el estudio del sentido de eficacia de los profesores (Denham y Michael, 1981, p. 40) 329
Figura 6-3: Comparación del sentido universal y personal de ineficacia (Ashton y Webb, 1986, p. 7) 336
Figura 6-4: Un modelo mediacional de la relación entre el sentido de eficacia de los profesores y el logro del alumno (Ashton y Webb, 1986, p. 146) 341
Figura 6-5: Un modelo social-ecológico de satisfacción profesional (Jorde-Bloom, 1986, p. 171) 358
Figura 6-6: Un modelo de los factores que afectan a la satisfacción del profesor (Chapman y Lowther, 1982, p. 242). 360
Figura 6-7: El proceso de enseñanza reflexiva (Pollard y Tann, 1987, p. 9). . . 386

INDICE DE GRAFICAS

Gráfica 7-1: Distribución de la muestra en función de la edad y los años de experiencia docente. 441

Gráfica 7-2: Distribución de la muestra en función del número de profesores que se autoevalúan en cada equipo. 442

Gráfica 7-3: Distribución de la muestra en función de la cantidad de áreas impartidas por cada profesor. 442

Gráfica 7-4: Distribución de la muestra en función de la cantidad de grupos de alumnos a los que se imparte clase. 443

Gráfica 7-5: Distribución de los profesores de la muestra en función del número de alumnos que hay en la clase. 444

Gráfica 7-6: Distribución de la muestra en función del número de horas lectivas y no lectivas asignadas a cada profesor. 445

Gráfica 8-1: Valores medios en la planificación de la enseñanza. 504

Gráfica 8-2: Valores medios en la programación de la enseñanza. 505

Gráfica 8-3: Valores medios en la gestión del aula. 507

Gráfica 8-4: Valores medios en el entorno de aprendizaje. 508

Gráfica 8-5: Valores medios en cuanto al sentido de eficacia. 509

Gráfica 8-6: Valores medios en cuanto a la satisfacción laboral. 511

Gráfica 8-7: Valores medios en cuanto a la reflexión docente. 512

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1-1: Cuatro propósitos básicos de la evaluación del profesor (Darling-Hammond et al., 1983, p. 302) 30

Cuadro 1-2: Congruencia de filosofía, teoría y práctica en evaluación (Barber, 1985, p. 4) 30

Cuadro 2-1: Dos tipos de autoevaluación institucional (James, 1987, p. 186) . . 88

Cuadro 2-2: Estrategias básicas para la autoevaluación del profesor (Iwanicki y McEachern,1984, p. 39) 98

Cuadro 2-3: La autoevaluación mediante las declaraciones de actuación: las responsabilidades del profesor (Johnston y Hodge, 1981, p. 32) 112

Cuadro 3-1: Síntesis de las ventajas y desventajas de tres enfoques del desarrollo profesional (adaptado de Fullan, 1987) 164

Cuadro 3-2: Tipos de desarrollo cooperativo (Glatthorn, 1987, p. 32) 175

Cuadro 4-1: Un ejemplo de un plan de desarrollo profesional (Valentine, 1992, p. 119) 214

Cuadro 6-1: Teorías de la motivación y del desarrollo adulto por tres niveles de descriptores (MacPhail-Wilcox y Hyler, 1985, p. 20) 362

Cuadro 6-2: Marco para el pensamiento reflexivo (Sparks-Langer et al., 1990, p. 27) 421

Cuadro 6-3: Factores actitudinales significativos relacionados con el crecimiento (Hannay y Chism, 1988, p. 129) 426

INDICE DE TABLAS

Tabla 6-1: Correlaciones entre las actitudes del profesor y el rendimiento de los alumnos en tres areas (tomado de Ashton y Webb, 1986, pp. 131-133) 340

Tabla 7-1: Distribución de la muestra según ciclos y cursos 435

Tabla 7-2: Distribución de los profesores de la muestra por áreas 436

Tabla 7-3: Diferencias en las variables demográficas en función del ciclo educativo. 444

Tabla 7-4: Diferencias entre profesores de enseñanza primaria y secundaria en algunas variables de identificación. 446

Tabla 7-5: Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas a la planificación de la enseñanza 450

Tabla 7-6: Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas a la programación de la enseñanza 457

Tabla 7-7: Resultado del análisis factorial de las preguntas referidas a la gestión del aula (primera parte). 465

Tabla 7-8: Resultado del análisis factorial de las preguntas referidas a la gestión del aula (segunda parte). 466

Tabla 7-9: Resultados del análisis factorial de las preguntas referidas al entorno de aprendizaje. 475

Tabla 7-10: Resultados del análisis factorial de las respuestas a los items sobre el sentido de eficacia 481

Tabla 7-11: Resultados del análisis factorial de las respuestas referidas a la satisfacción profesional. 486

Tabla 7-12: Resultado del análisis factorial de las respuestas sobre la reflexión docente 492

Tabla 8-1: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y perscnales en función de la etapa en la que se enseña 517

Tabla 8-2: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y personales en función del área impartida 518

Tabla 8-3: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función del área impartida considerando dos grupos . . 519

Tabla 8-4: Correlaciones entre la edad y la experiencia docente y las autoevaluaciones en las variables pedagógicas y personales 521

Tabla 8-5: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función de la edad y de la experiencia docente 523

Tabla 8-6: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función del idioma elegido para la autoevaluación 524

Tabla 8-7: Indices de consistencia interna de los apartados en función del idioma elegido para la autoevaluación 525

Tabla 8-8: Diferencias en función del centro en el que se trabaja 527

Tabla 8-9: Correlaciones entre el número de profesores del equipo que se autoevalúan y las autoevaluaciones en las variables pedagógicas y personales 529

Tabla 8-10: Diferencias en la autoevaluación en función del número de profesores del equipo que se autoevalúan 530

Tabla 8-11: Correlaciones entre la cantidad de áreas, grupos de alumnos y alumnos en el aula a los que se enseña y las autoevaluaciones en las variables pedagógicas y personales 532

Tabla 8-12: Distribución en tres grupos en función del número de áreas y grupos, y de alumnos en el aula 533

Tabla 8-13: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función del número de áreas y grupos, y de alumnos en el aula 534

Tabla 8-14: Correlaciones entre la cantidad de horas lectivas y no lectivas asignadas a cada profesor y las autoevaluaciones en las variables pedagógicas y personales 535

Tabla 8-15: Distribución en tres grupos en función del número de horas lectivas y no lectivas 536

Tabla 8-16: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función de las horas lectivas y no lectivas 537

Tabla 8-17: Valores de la interacción entre la etapa y el idioma en su relación con la autoevaluación en las variables pedagógicas y profesionales ... 539

Tabla 8-18: Variación de la significatividad estadística de las diferencias en función de la etapa cuando se neutralizan tres variables de identificación -horas lectivas, horas no lectivas y número de profesores que se autoevalúan- 541

Tabla 8-19: Variación de la significatividad estadística de las diferencias en función del idioma elegido para la autoevaluación cuando se neutralizan tres variables de identificación 542

Tabla 8-20: Variación de las diferencias en la autoevaluación en función de las horas lectivas neutralizando la etapa y el idioma elegido para la autoevaluación 544

Tabla 8-21: Variación de las diferencias en la autoevaluación en función del número de profesores del equipo que se autoevalúan neutralizando la etapa y el idioma elegido para la autoevaluación 545

Tabla 8-22: Correlaciones entre los bloques de variables pedagógicas 552

Tabla 8-23: Correlaciones entre las variables de planificación de la enseñanza y el conjunto de variables pedagógicas 553

Tabla 8-24: Correlaciones entre las variables de programación de la enseñanza y el conjunto de variables pedagógicas 555

Tabla 8-25: Correlaciones entre las variables de gestión del aula y el conjunto de variables pedagógicas 557

Tabla 8-26: Correlaciones entre las variables del entorno de aprendizaje y el conjunto de variables pedagógicas 559

Tabla 8-27: Correlaciones entre los factores del sentido de eficacia y el conjunto de variables profesionales 562

Tabla 8-28: Correlaciones entre los factores de satisfacción profesional y el conjunto de variables profesionales 563

Tabla 8-29: Correlaciones entre los factores de reflexión docente y el conjunto de variables profesionales 564

Tabla 8-30: Correlaciones entre los factores del sentido de eficacia y las variables pedagógicas 568

Tabla 8-31: Correlaciones entre los factores de satisfacción profesional y las variables pedagógicas 570

Tabla 8-32: Correlaciones entre los factores de reflexión docente y las variables pedagógicas 572

Tabla 8-33: Análisis de regresión múltiple con el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas como variable dependiente 576

Tabla 8-34: Análisis de regresión múltiple con el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas como variable dependiente, excluyendo el resto de variables pedagógicas 577

Tabla 8-35: Análisis de regresión múltiple con el sentido personal de eficacia como variable dependiente 578

Tabla 8-36: Análisis de regresión múltiple con la satisfacción con el trabajo como variable dependiente 579

Tabla 8-37: Análisis de regresión múltiple con la disposición hacia al reflexión en el aula como variable dependiente 579

Tabla 8-38: Análisis de regresión múltiple con la implicación de los alumnos como variable dependiente 580

Tabla 8-39: Análisis de regresión múltiple con las aportaciones de los alumnos al clima del aula como variable dependiente 581

INTRODUCCION

La investigación que se presenta fue concebida con la intención de hacer una aportación en el campo de la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos de la educación secundaria. Hace ya varios años que tomamos la decisión de diseñar y probar un instrumento en este terreno cuyo elemento central fuera la autoevaluación del profesorado. Diversas razones de carácter teórico y práctico nos animaron a concretar la propuesta contenida en las siguientes páginas.

La calidad del sistema educativo es un buen indicador del grado de desarrollo que ha alcanzado una sociedad. La nuestra está invirtiendo una ingente cantidad de recursos humanos y materiales en este quehacer. Existe un consenso claro en cuanto a la necesidad de tal inversión; pero al mismo tiempo se tiene claro que la calidad del servicio que prestan las instituciones educativas no responde plenamente al contexto, las necesidades y las expectativas que se desarrollan y crecen a un ritmo acelerado.

En todos los países desarrollados la mejora de la enseñanza es un objetivo declarado por multitud de instancias y con distintos enfoques. Algunas autoridades han optado por reforzar las estrategias control y de rendición de cuentas. Otras promueven políticas basadas en el estímulo de la capacidad de los propios profesionales de la enseñanza para protagonizar procesos de cambio y mejora.

En el caso español y en el vasco las directrices oficiales se decantan por un modelo abierto de desarrollo curricular, subrayando el carácter profesional y autónomo de los profesores. Las autoridades educativas se muestran partidarias de recurrir a los equipos docentes como protagonistas y controladores de sus procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular. Explícita e implícitamente la autoevaluación es una propuesta y un valor presente en el modelo de sistema educativo que se quiere poner en marcha. Tal autoevaluación estaría protagonizada por los propios centros, claustros, profesores e, incluso, alumnos.

Por otro lado, el profesorado parece reacio a cualquier política de control y rendición de cuentas de tipo externo, al mismo tiempo que asumen mejor un tipo de responsabilidad más personal con respecto a la calidad de su trabajo ante los alumnos.

Una irrupción repentina de la evaluación del profesorado en este ámbito probablemente produciría muchas reacciones desfavorables, y tendría que superar este importante escollo. La autcevaluación puede ser útil para favorecer el surgimiento de una *'cultura de la evaluación'*; ya que el carácter más o menos positivo de las experiencias iniciales condiciona en buena medida la acogida y la eficacia de experiencias posteriores de evaluación docente.

En este contexto, la autoevaluación es una opción atractiva y valiosa en los procesos de mejora y desarrollo profesional docentes. Sin embargo, no ha tenido un desarrollo extensivo ni continuado en el ámbito educativo. Tanto la literatura anglo-sajona como la española nos encontramos con que no existe una línea de investigación con cierta entidad y continuidad a este respecto. También apreciamos la falta de programas e instrumentos de autoevaluación docente que se adecuen a nuestro contexto educativo y al momento que vive.

Considerando estas y otras circunstancias, nuestro objetivo es el de fundamentar y presentar un sistema de autoevaluación para el profesorado de educación secundaria; así como el análisis posterior de los datos surgidos de la misma, para conocer qué relaciones se establecen entre las distintas variables recogidas en el cuestionario de autoevaluación. Se trata de una herramienta de mejora de la enseñanza en cuya elaboración hemos tenido en cuenta el perfil previsto para la nueva Educación Secundaria Obligatoria.

Partimos de la convicción de que los profesores que decidan utilizar este sistema son profesionales autónomos y reflexivos que trabajan en un contexto complejo, exigente, cambiante y único; en el que se desenvuelven gracias a unos conocimientos y perspectivas profesionales; y cuyas condiciones no se corresponden con postulados

estrictamente positivistas de conocimiento y control de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entendemos que estos profesores son capaces de reflexionar sobre su propia actuación, y que un sistema como el que proponemos resulta útil para hacerlo de un modo más explícito y sistemático. Es decir, que la autoevaluación es una capacidad de la que ya disponen, pero que puede desarrollarse mediante un trabajo intencional.

Por otro lado, si la evaluación docente suscita recelos entre el profesorado, la autoevaluación docente se asocia frecuentemente a una connotación de distorsión y falta de fiabilidad en los juicios. En nuestro caso asumimos que si lo que se busca es una medición objetiva y precisa, en un sentido positivista, la autoevaluación no es el recurso más adecuado. Pero también creemos que en condiciones favorables la autoevaluación docente puede producir datos útiles y suficientemente válidos como para sustentar procesos de reflexión y desarrollo posteriores.

El estudio se divide en dos partes, una teórica y otra empírica, que abarcan seis y dos capítulos respectivamente.

Aunque aparentemente la autoevaluación docente es un término restringido, se trata de un tema en el que se cruzan un buen número de áreas de investigación y desarrollo. El marco teórico de esta tesis consiste en la revisión de las áreas más importantes, para poder fundamentar y justificar los contenidos y los procesos implicados en el sistema de autoevaluación propuesto.

El primer capítulo se ocupa de la evaluación de la enseñanza. Los tres puntos más importantes del mismo se refieren al contexto en el que tienen lugar las experiencias de evaluación docente en tres países, incluyendo el nuestro, las principales cuestiones que se suscitan en este campo a nivel teórico, y la revisión de algunos de los modelos de evaluación docente más reconocidos.

En el segundo capítulo nos ocuparemos propiamente de la autoevaluación. Lo comenzaremos introduciendo la distinción entre la autoevaluación docente o individual

y la autoevaluación escolar o institucional. En este capítulo trataremos sobre el contexto en el que se plantea la autoevaluación docente, los supuestos de los que parte y las condiciones que precisa, sus propósitos, técnicas y modelos, y sobre la problemática en torno a la validez de las autoevaluaciones de los profesores. Este capítulo finaliza con una reseña sobre la autoevaluación institucional, su contexto y algunos proyectos ya desarrollados.

Tratándose de un tema de autoevaluación formativa creímos conveniente introducir un tercer capítulo referido a cuatro campos centrados en la mejora de los procesos de enseñanza: la formación inicial del profesor, su desarrollo profesional, la mejora de los centros y el cambio educativo.

Una vez configurado este marco presentamos una propuesta concreta de autoevaluación en el cuarto capítulo. Se trata de Programa de Autoevaluación Docente (P.A.D.). En este capítulo se define y se caracteriza el sistema. En él se describen sus fundamentos, objetivos, condiciones que afectan a su utilización, el proceso de aplicación, y el cuestionario en el que se apoya. Se trata de un cuestionario que recoge tres tipos de variables: datos de identificación, variables pedagógicas y variables profesionales.

El anonimato y la confidencialidad son dos rasgos fundamentales del sistema. Los datos de identificación no son exhaustivos y únicamente fueron utilizados con fines de investigación.

Mediante el bloque de preguntas referidas a las variables pedagógicas se pretende inducir al profesor a valorar y reflexionar sobre la medida en la que su actuación pedagógica está caracterizada por una serie de criterios de calidad docente. El capítulo quinto se ocupa de la descripción y la fundamentación de tales criterios. Para ello hemos recurrido a tres ámbitos: la investigación sobre la enseñanza -revisando las distintas corrientes, su problemática y principales aportaciones-, las orientaciones oficiales que se vienen publicando con motivo de la reforma del sistema educativo, y otras herramientas de evaluación y de autoevaluación del profesorado ya existentes.

Las preguntas relacionadas con las variables profesionales sirven para que el profesor reflexione sobre su modo particular de enfrentarse a las demandas cotidianas del trabajo en el aula. Los tres bloques de este grupo se ocupan del sentido de eficacia del profesor, su satisfacción profesional, y de su reflexividad. Se trata de variables con una importancia reconocida en el campo de la investigación sobre los profesores; dado el papel central que parecen jugar en el modo en el que efectivamente actúan los profesores en el aula y también en los equipos a los que pertenecen.

Estas últimas variables son revisadas en el **capítulo sexto**. En él nos ocupamos de las definiciones y la descripción de la naturaleza de cada una de ellas, las explicaciones que se dan en la literatura de investigación sobre otras variables que inciden en ellas, y las consecuencias que las diferencias y las variaciones en estas variables pueden tener sobre otros ámbitos del quehacer docente. Este capítulo cierra el marco teórico de la tesis.

La parte empírica se inicia con una descripción del diseño del estudio empírico, en el **capítulo séptimo**. Se trató de una aplicación con un doble objetivo. Por un lado fue un proceso práctico de mejora de un número de profesores, es decir, un proceso de autoevaluación formativa. Por otro la información producida en este proceso fue analizada como base para el marco empírico del trabajo que nos ocupa.

176 profesores de ikastolas de Bizkaia que ejercen en el ciclo superior de E.G.B., B.U.P., C.O.U. y en la Formación Profesional se autoevaluaron mediante el P.A.D.. Sus respuestas fueron analizadas para obtener información sobre la validez y la fiabilidad de las inferencias que pudieran derivarse de las mismas.

El capítulo octavo y último de la tesis lo dedicamos a analizar las autoevaluaciones y a comentar los análisis estadísticos llevados a cabo. Entre ellos se encuentran una visión descriptiva de los datos, las diferencias en las autoevaluaciones en función de las variables de identificación, las relaciones entre las variables pedagógicas, las relaciones entre las variables personales, y las relaciones entre las variables pedagógicas y profesionales.

Finalmente se ofrece una valoración general de la investigación teórica y empírica; exponiéndose además las principales conclusiones a las que ha conducido, así como algunas cuestiones que podrían ser abordadas por investigaciones futuras que siguieran la misma línea que la presente tesis.

Capítulo 1:

LA EVALUACION DE LA ENSEÑANZA

Los estudios sobre la evaluación de la enseñanza componen un cuerpo de literatura que nos servirá como referencia inicial para introducir posteriormente el tema de la autoevaluación docente.

Ha habido dos razones que nos han llevado a iniciar la tesis con este capítulo. En primer lugar, la autoevaluación puede ser concebida como una estrategia de evaluación docente entre otras, de modo que las aportaciones más valiosas habidas sobre este conjunto pueden ser referencias útiles para entender y desarrollar aquélla. En segundo lugar, la autoevaluación docente ha tenido un desarrollo, tanto teórico como práctico, mucho más limitado que la evaluación docente. En definitiva, este primer capítulo servirá como marco introductorio del sentido que tiene y las coordenadas que ocupa la autoevaluación docente en el mundo de la educación.

Comenzaremos el capítulo revisando varias conceptualizaciones y definiciones de la evaluación. Seguidamente nos referiremos al contexto en el que viene teniendo lugar la evaluación docente en tres países, incluido el nuestro. En el tercer punto nos ocuparemos de una serie de aspectos teóricos en torno a los que gira buena parte de la literatura y que revisten cierto interés para la introducción de nuestro modelo de autoevaluación: la profesionalización de la docencia y sus implicaciones sobre la evaluación docente, los propósitos de la evaluación docente, los contextos individuales e institucionales en los que puede tener lugar y las características psicométricas de la información que pueda producir.

El siguiente punto incluye una revisión de varios sistemas de evaluación docente especialmente significativos, describiendo sus modos de proceder y sus elementos más importantes. Finalizaremos el capítulo con el tema de la metaevaluación, es decir, hablando de cómo puede evaluarse la calidad y adecuación de los propios sistemas de evaluación docente.

1.1.DEFINICIONES Y CONCEPCIONES DE LA EVALUACION

La evaluación aparece definida de varios modos en la literatura educativa. Las distintas definiciones pueden clasificarse en tres grupos:

> "El primer grupo incluye las definiciones de evaluación que se basan en las metas, según las definiciones sugeridas por Ralph Tyler, que definió la evaluación como 'el proceso de determinar hasta qué punto se están realizando los objetivos educativos' (Tyler, 1950, p. 69). El segundo grupo incluye las definiciones descriptivas no enjuiciables de la evaluación. Conciben la evaluación como una forma de proporcionar información para la toma de decisiones (p. ej., Stufflebeam y otros, 1971), o como un examen sistemático de programas educativos o sociales (Cronbach y otros, 1980). Un tercer grupo de definiciones -las enjuiciables- se refieren a la naturaleza enjuiciable de la evaluación y la definen como valoración de mérito o valor (Scriven, 1967; House, 1980; Joint Committee, 1981) o como una combinación de descripción y juicio (Guba y Lincoln, 1981)" (Nevo, 1985, p. 2587).

Una de las polémicas más importantes en el terreno conceptual se ha centrado en la discusión sobre si en la evaluación ha de prevalecer el componente de medición o el de valoración. En referencia a quienes sostienen que la orientación valorativa induce a interpretaciones radicales y subjetivas, Stufflebeam y Shinkfield (1985) señalan lo siguiente:

> "... sus argumentos sólo nos convencen de que la mayoría de las evaluaciones no son determinantes y de que es difícil hacerlas bien; quizás existen muchas evaluaciones distintas, y posiblemente contradictorias en apariencia, de un objeto dado, dependiendo de la posición valorativa que se adopta. Pero, inevitablemente, la valoración debe desempeñar un papel. Y si sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora, puede ser una fuerza positiva. Como puede verse, la evaluación es una empresa compleja" (Stufflebeam y Shinkfield, 1985, p. 20).

Esta complejidad se traduce en multitud de taxonomías sobre facetas, modelos, o tipos de evaluación. Sin pretender ser exhaustivos en ningún momento, junto con las ya mencionadas, señalaremos otras distinciones importantes. En primer lugar, podemos diferenciar la evaluación formal de la informal. Tal y como señala Hopkins (1989):

> "La evaluación informal es un acto humano permanente y universal, difícilmente separable del pensamiento y del sentimiento. La evaluación formal está más operacionalizada y abierta a la vista" (Hopkins, 1989, p. 17).

En segundo lugar hemos de referirnos a la dicotomía entre la evaluación formativa y la sumativa. Barber (1990) define la evaluación formativa del profesorado como:

> "... un proceso cuidadoso y de ayuda que proporciona datos a los profesores para tomar decisiones sobre cómo pueden mejorar de la mejor manera sus propias técnicas, estilos o estrategias de enseñanza" (Barber, 1990, p. 216).

Por el contrario, la evaluación sumativa del profesorado se asocia con los propósitos de rendición de cuentas y de toma de decisiones en cuestiones de personal (léase admisión, renovación de contrato, salario, despido, promoción laboral, etc.).

También puede entenderse que los sistemas de evaluación del profesorado no son inherentemente sumativos o formativos; siendo el modo en el que se utilizan los datos el que determina la naturaleza del sistema al respecto:

> "Si los datos recogidos por el sistema son entregados a los profesores para su uso en la mejora de su estilo o técnicas de enseñanza, y nunca son usados para hacer juicios acerca de ellos por alguien que puede alterar su localización, salario, estatus, ocupación, o condiciones de trabajo, entonces el sistema es formativo. Si los datos generados por el sistema se usan en algún modo para hacer juicios sobre el emplazamiento, salario, estatus o condiciones, incluso teniendo acceso a los datos, entonces el sistema de evaluación del profesorado debería considerarse como sumativo" (Barber, 1990, p. 217).

Por último, aunque en la lengua castellana únicamente utilicemos el término *'evaluación'* para referirnos a las actividades que nos ocupan, la literatura anglosajona recurre a tres vocablos con matices específicos que varían entre Europa y Estados Unidos. Los términos *«evaluation»*, *«assessment»* y *«appraisal»* se emplean para referirse a la evaluación, en nuestro caso, del profesor.

El Departamento de Educación y Ciencia inglés ofrece las siguientes matizaciones:

"i. *«evaluation»* es un término general utilizado para describir cualquier actividad por parte de la institución o del LEA[1] donde la calidad de la oferta es objeto de estudio sistemático;

ii. *«revision»* indica una actividad retrospectiva e implica la recogida y examen de evidencias e información;

iii. *«appraisal»* enfatiza la formación de juicios cualitativos sobre una actividad, persona u organización;

iv. *«asssessment»* implica el uso de medidas y/o ordenamientos basados en criterios conocidos" (Department of Education and Science, 1985, p. 7).

Por el contrario, Manning (1988) matiza de otro modo los términos al describir su modelo de evaluación:

> "... hay un procedimiento de crecimiento (denominado *«assessment»*) y un procedimiento de rendición de cuentas (denominado *«evaluation»*)" (Manning, 1988, p. 11).

Ello refleja el uso habitual de los términos en la literatura norteamericana, donde apenas se habla de *«appraisal»*. Chopin (1985) recomienda utilizar el término *«assessment»* para aplicarlo a las personas, y el término *«evaluation»* para las entidades abstractas, tales como programas, currículums o variables organizativas.

Será en el capítulo cuarto donde maticemos por cuáles de estas opciones se decanta el P.A.D..

1.2.CONTEXTO DE LA EVALUACION DOCENTE EN LOS EE.UU., EL REINO UNIDO Y ESPAÑA

El desarrollo limitado de la temática de la evaluación del profesor en nuestro país contrasta con una mayor profusión de experiencias y literatura en otros países, especialmente en el caso de los Estados Unidos y del Reino Unido. Por esta razón comenzamos el presente capítulo revisando los contextos nacionales en los que se enmarca la literatura que se irá mencionando.

---

[1] Autoridad Educativa Local en el Reino Unido

En los Estados Unidos la tradición de evaluación del profesor es más fuerte y larga que en el Reino Unido (Good y Mulryan, 1990), ya que la evaluación del profesorado fue introducida de un modo creciente desde mediados de los años setenta (Poster y Benington, 1991).

En los últimos años la evaluación del profesor ha sido objeto de la atención de los políticos norteamericanos. Los problemas educativos se han convertido en cuestiones de preocupación pública (Weber, 1987; Good y Mulryan, 1990; Isele, 1992). Rubin (1987) sostiene que esta preocupación fue provocada por informes promovidos por políticos, quienes buscaban el modo de ejercer una mayor presión y control sobre la aparente debilidad del sistema educativo. De este modo, los políticos se habrían propuesto cambiar las prácticas tradicionales de evaluación del profesor, para poder deshacerse de los profesores menos competentes y recompensar a los más competentes (Darling-Hammond, 1986; Weber, 1987).

Muchos estados norteamericanos han invertido gran cantidad de recursos en el desarrollo de sistemas de evaluación del profesor que fueran globales, legalmente defendibles y psicométricamente bien fundamentados. En la actualidad son pocos los estados norteamericanos en los que el profesor tiene la oportunidad de decidir si va a ser evaluado o no. En el 82% de los estados se requiere una evaluación formal, en el 48% se requieren prácticas específicas de evaluación, y en el 10% se recomiendan este tipo de prácticas (Valentine, 1992). Las diferencias en el nivel de control estatal sobre la evaluación del profesorado en los EE.UU. han sido estudiadas por Tracy y Smeaton (1993).

Aunque prácticamente nadie cuestiona la necesidad y el valor de la evaluación formativa del profesorado, parece haber un sentimiento generalizado de que es necesario mejorar sustancialmente unas prácticas que habitualmente tienen poca utilidad efectiva (Darling-Hammond, 1986; Shulman, 1988; Stiggins y Duke, 1988; McLaughlin, 1990).

Esta situación puede describirse del siguiente modo:

> "En muchos distritos escolares, la evaluación del profesor es un requerimiento burocrático que se cumple de un modo rutinario y que aporta poco a la mejora de la actuación del profesor. No proporciona mucha información fiable para los administradores.
>
> Los profesores anticipan la rara visita del director, quien puede gastar la mayor parte del tiempo en el aula rellenando un cuestionario. Frecuentemente los directores intentan resumirlo en cortas visitas de 20 ó 30 minutos en medio de sus otros muchos quehaceres. Este 'pseudo-proceso' normalmente no hace nada para los profesores o los administradores excepto contribuir a su fatiga y reforzar su escepticismo sobre las rutinas burocráticas" (Root y Overly, 1990, p. 34).

French, Holdzkom y Kuligowski (1990) informan de un estudio de descripción y contraste de las prácticas de evaluación del profesorado en doce estados del sudeste norteamericano. Los autores concluyen su informe con dos listas de cuestiones que los programas analizados hacen mejor y peor.

Lo que hacen mejor sería:

1. Evaluar el proceso de enseñanza tal y como aparece perfilado en los hallazgos de la investigación proceso-producto. Insisten en que las nuevas teorías que representan un nuevo conocimiento sobre la enseñanza no han sido, pero deberían haber sido tenidas en cuenta en estos sistemas.

2. Atender a los profesores principiantes, en cuanto que se les evalúa y al mismo tiempo se les induce hacia la profesión.

3. Crear consistencia en las prácticas de evaluación. En todos los estados se coincide en los criterios centrales a valorar: planificación del profesor, desarrollo de la enseñanza, evaluación de los progresos del alumno, gestión de la clase, implicación del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje, habilidades de comunicación del profesor, clima de clase y habilidades interpersonales del profesor; aunque existe menos acuerdo a la hora de asignar conductas docentes concretas a estas áreas.

4. Crear un lenguaje y unos conceptos comunes de la enseñanza.

5. Crear nuevas formas de desarrollo profesional.

6. Crear nuevos vínculos entre la evaluación y el desarrollo profesional.

Lo que hacen peor sería:

1. Evaluar de modo adecuado el conocimiento del contenido por parte del profesor.
2. Evaluar las relaciones entre las prácticas docentes y los resultados de los alumnos.
3. Documentar sistemáticamente las actuaciones docentes en áreas de actuación no-verbales.
4. Distinguir entre la enseñanza buena y la óptima.
5. Evaluarse a sí mismos sistemáticamente (los propios sistemas) (French et al., 1990).

En este sentido, un estudio llevado a cabo por Ellett y Garland (1987) a nivel nacional reveló que los sistemas de evaluación del profesor vigentes en los mayores distritos escolares norteamericanos apenas han evolucionado durante la década de los ochenta. Estos sistemas se hallan rezagados con respecto a otros programas desarrollados a nivel estatal en varios estados norteamericanos. Así, en la mayoría de los casos: los principales fines de la evaluación eran de tipo sumativo, siendo pocos los distritos preocupados por una utilización formativa; no se contaba con orientaciones claras para los evaluadores, y éstos recibían un entrenamiento nulo o muy corto; no había una revisión sistemática del sistema de evaluación, etc.

En el Reino Unido en la última década se han dado una serie de cambios en el sistema educativo, con una política nacional más centralista, orientada hacia la rendición de cuentas y que incorpora valores del mercado (Hopkins, 1989). Bradley (1987) señala que la preocupación del gobierno por el declive británico como nación industrializada y por la excesiva diversidad de estructuras y contenidos educativos ofrecidos en los centros condujo a éste a ejercer una mayor influencia sobre el currículum. Ello se tradujo en una mayor demanda de responsabilidad sobre las *'Autoridades Educativas Locales'* (*«Local Educational Agencies»* o *«L.E.A.»*) y sobre los propios centros.

Algunas de las intenciones que se persiguen con esta política son:

> "... un *currículum* acordado para las escuelas primarias y secundarias, un sistema único de exámenes, nuevos métodos de evaluación de los estudiantes, dirección eficaz de los centros y del cuerpo docente y una mayor implicación de los padres. La meta principal de la política se dijo que era '...ver al 80 ó 90% de los alumnos alcanzar y sobrepasar a la edad de 16 años los estándares ahora asociados con el promedio'.
>
> En aquél momento, el énfasis del Gobierno estaba puesto en el uso de la evaluación como herramienta para dirigir el cuerpo docente de cara a elevar los estándares de la enseñanza y el aprendizaje" (Bolam, 1988, p. 72).

De este modo, el gobierno buscaba el modo de establecer un sistema de evaluación del personal para los profesores. En 1983 surgió la primera referencia en un documento oficial sobre la intención de introducir un sistema de evaluación formal, sistemático y obligatorio del profesorado en la totalidad de Inglaterra y Gales (Mortimore y Mortimore, 1991). En esta línea fue concebido el *'Proyecto Piloto Nacional sobre Evaluación del Profesorado'* (*«School Teacher Appraisal Pilot Study»*). Los mayores sindicatos de enseñanza y representantes de las distintas instancias educativas del país firmaron un acuerdo inicial con respecto al proyecto, pero en marzo de 1987 dos de los sindicatos se retiraron del grupo de dirección, como protesta ante ciertas imposiciones del gobierno (Bolam, 1988), reincorporándose pocos años más tarde (Mortimore y Mortimore, 1991).

En 1986 se publicaba el informe del *«Advisory Conciliation and Arbitration Service»* (A.C.A.S., 1986), que recogía el acuerdo que acabamos de mencionar, como base para la puesta en marcha del proyecto piloto a nivel nacional. En el proyecto participaron seis Autoridades Educativas Locales, las cuales intentaron llevar a la práctica las recomendaciones del A.C.A.S. en su propio contexto. En 1989 el Departamento de Educación y Ciencia publicó un informe (D.E.S., 1989) recogiendo las conclusiones y recomendaciones obtenidas a partir de las experiencias del proyecto. El Instituto de Educación de Cambridge también colaboró en su evaluación y publicó un informe al respecto (C.I.E., 1989).

Finalmente, la evaluación del profesor fue convertida en una obligación legal a finales de 1990, fijándose una serie de normas que regulan la evaluación de todos los profesores y directores cada dos años (Secretary of State for Education, Letter to Chief Education Officers, 10 December 1990; citado por Dean, 1991, p. 117).

La reciente abundancia de literatura británica sobre la evaluación del profesorado mostraba un gran número de experiencias, pero con un excesivo grado de idiosincrasia y una generalización problemática (Bolam, 1988). El informe del Departamento de Educación y Ciencia perfila un marco nacional común para que, basándose en él, cada Autoridad Educativa Local desarrolle su propio sistema de evaluación para el profesorado de educación primaria y secundaria.

En el caso español las experiencias de evaluación del profesorado no universitario son mucho más escasas, y la normativa legal no va más allá de una declaración de intenciones genéricas.

En la introducción al Diseño Curricular Base (D.C.B.) para la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca aparecen dos páginas referidas a la evaluación de la práctica docente. En ellas se descarta la posibilidad de una evaluación sumativa cuando se dice que:

> "La valoración de la práctica docente no puede entenderse como un sistema de control de la trayectoria profesional, sino como una actuación de crítica positiva, en la que se pretende alcanzar un mayor conocimiento y control de las variables que concurren en la vida escolar, orientación, estímulo, formación y perfeccionamiento profesional" (Departamento de Educación, 1992, p. 74).

El profesor es mencionado como el principal responsable de su propia evaluación, aunque:

> "De igual modo, los equipos docentes, en actitud recíproca y de participación colectiva, intercambiarán puntos de vista, analizarán, deliberarán y llegarán a acuerdos que enriquezcan mutuamente la cultura y práctica pedagógica de

> los componentes. El alumnado es un tercer elemento necesario, ya que de la convivencia diaria deduce valoraciones significativas sobre el proceder docente. El profesorado debe provocar y favorecer la evaluación desde los alumnos, y medir desde ellos la propiedad y acierto de sus intervenciones curriculares.
>
> En un segundo plano se encuentran otros agentes evaluadores, como los padres/madres y, según circunstancias, algún observador externo. Las distintas perspectivas desde las que se enfoca la valoración de la práctica docente, a pesar de la complejidad que encierran, enriquecen las aportaciones que los enseñantes pueden recibir sobre su modo de interpretar el hecho educativo" (Departamento de Educación, 1992, pp.74-75).

Esta ausencia de concreciones normativas refleja la falta de interés de la opinión pública y de los grupos políticos por un mayor control sobre la actividad docente o por un incremento de los sistemas de rendición de cuentas en la enseñanza. Parece muy poco probable que vaya a darse un esfuerzo institucional a gran escala para poner en marcha experiencias de evaluación formativa del profesor.

A la poca atención recibida desde la administración educativa y la comunidad investigadora, hay que añadir las actitudes contrarias de una gran parte del colectivo de profesores hacia su posible evaluación, especialmente si procede del exterior.

Martín Rodríguez (1988a) cita una encuesta realizada en las Comunidades Autónomas sobre las que el M.E.C. aún conservaba competencias educativas aquel año. La encuesta fue llevada a cabo por la Subdirección General de Formación del Profesorado:

> "Nada menos que un 41 por cien de las respuestas indicaba que nadie puede evaluarlo, lo cual revela que para este amplio sector su actividad está justificada por sí misma, y supuestamente debe permanecer dentro del ámbito privado e individual que ellos mismos delimitan. Para el resto, la tendencia general es que los docentes consideran que deben ser evaluados por las personas más próximas y que más directamente pueden conocer su práctica, alumnos, compañeros y directivos, en ese orden. Coincidiendo con una tendencia casi universal, los representantes de la Administración son vistos con recelo, sean asesores o inspectores" (Martín Rodríguez, 1988a, pp. 42-43).

En cualquier caso, la evaluación educativa, a nivel global e internacional, sigue teniendo un buen número de cuestiones a resolver a pesar de su desarrollo en los últimos años. Eastmond (1991) condensa algunas de ellas en forma de dilemas abiertos, que se reflejan en planteamientos como los siguientes: métodos positivistas versus cualitativos, evaluación interna versus externa, control central versus clientela educada, internalización versus cultura local, privacidad versus publicidad, o diversidad metodológica versus eficiencia. La evaluación del profesor comparte algunos de estos dilemas y tiene otros que le son peculiares.

1.3. ASPECTOS TEORICOS

1.3.1. La profesionalización de la docencia y otras cuestiones

Es importante fijar y explicitar en la medida de lo posible los principios filosóficos del sistema de evaluación que se esté planificando. Tales principios dan sentido a la evaluación, ofrecen las bases de partida para el proceso, y son necesarios cuando se tienen dudas sobre los procedimientos a seguir (Gephart et al., 1980)

Las distintas concepciones del quehacer docente (labor, artesanía, profesión o arte) conducen a planteamientos de evaluación diferentes (Darling-Hammond, Wise y Pease, 1983). Darling-Hammond (1986) denuncia el hecho de que los sistemas de evaluación habituales en los Estados Unidos frecuentemente tienen rasgos propios de una concepción burocrática de la labor docente, ya que:

> "(1) la evaluación es diseñada y llevada a cabo principalmente por los administradores; (2) las puntuaciones se basan en unas pocas inspecciones de las actividades de clase; (3) las listas de control estandarizadas basadas en criterios estandarizados son utilizadas para recoger conductas docentes genéricas y derivar en puntuaciones (las cuales pretenden reflejar la actuación relativa, en base a una escala de tres a cinco puntos); (4) todos los profesores son evaluados sobre un calendario común (generalmente una vez al año) utilizando el instrumento común y procedimientos uniformes; (5) este proceso estandarizado pretende servir simultáneamente como el vehículo primario para las discusiones sobre las prácticas de enseñanza habituales,

> para la guía del desarrollo profesional, y para la toma de decisiones de personal" (Darling-Hammond, 1986, p. 532).

Esta concepción se vincula con un modelo *'técnico-racional'* de profesión. En él la actividad profesional es cuestión de actuación técnica siguiendo una secuencia lógica como parte de un sistema eficiente. Tal y como señala Fish (1991):

> "Valora los aspectos técnicos del trabajo del profesional (destrezas, actuaciones y procedimientos medibles que pueden ser dominados) y los sistemas lógicos y la eficiencia. (...) Se acomoda fácilmente a los nuevos conceptos convencionales de seguridad de la calidad derivados de la industria" (Fish, 1991, p. 28).

Los resultados a los que se ha llegado mediante la mayor parte de estos planteamientos conducen a pensar que los profesores deberían ser evaluados como profesionales, no como técnicos, ya que se enfrentan a problemas complejos (Soar, Medley y Coker, 1983). Precisamente la profesionalización de los docentes es uno de los conceptos que mejor caracteriza el movimiento de reforma educativa habido durante los años ochenta (Darling-Hammond, 1990). Una de sus demandas es que la evaluación docente deje de ser algo que se hace *a* unos trabajadores, para ser algo *hecho* por unos profesionales (Peterson y Chenoweth, 1992).

Para Peterson y Comeaux (1990) la traducción de este concepto en un modelo alternativo de evaluación docente implica que sea el propio profesor quien ejercite su juicio profesional; asumiendo además que la calidad de la enseñanza va más allá del mero dominio técnico, y abarca nociones más amplias de conocimientos y juicios profesionales.

Estas ideas nos sirven como punto de partida para reflexionar en torno a cuatro cuestiones teóricas sobre la evaluación docente muy relacionadas con el auge de la profesionalización de la docencia y que desarrollamos a continuación:

- la consideración de la enseñanza como una tarea compleja inmersa en un contexto complejo;

- la necesidad de que los propios profesores asuman cierta responsabilidad y autonomía en su desarrollo profesional, especialmente cuando éste se asocia a procesos de evaluación, y que se traduciría en su implicación y sentido de propiedad respecto a ellos;
- el peso de la rendición de cuentas en relación con la evaluación docente; y
- la consideración de los aspectos éticos y de derechos relacionados con ella.

Parece existir un consenso amplio en cuanto que la enseñanza no es una cuestión de destrezas que puedan concebirse de un modo monolítico (Brophy y Good, 1986; Darling-Hammond, 1986). La investigación sobre la eficacia de la enseñanza y su evaluación ofrece dos mensajes claros: la complejidad del quehacer docente y la importancia del contexto (Nuttall, 1986). Para Brophy (1986):

> "Los últimos quince años finalmente han producido una base de conocimiento ordenada que vincula la conducta de' profesor con el logro del alumno. Consiste en muchas correlaciones bajas a moderadas en lugar de unas pocas altas, e indica que la enseñanza implica la conjunción de muchas habilidades docentes ajustadas a situaciones particulares, en lugar de una ejecución continuada de unas pocas y supuestamente genéricas *'conductas de enseñanza eficaz'*" (Brophy, 1986, p. 1073).

La polémica sobre la validez de las aportaciones de los distintos paradigmas de investigación sobre la enseñanza también aparece mencionada con cierta frecuencia en el planteamiento previo de los sistemas de evaluación docente. Se trata de una cuestión que tratamos con más profundidad en un momento posterior.

En definitiva, puede hablarse de un alto grado de indeterminación del cuerpo de conocimiento que les es exclusivo a los profesores, la cual a su vez constituye uno de los principales argumentos para que éstos justifiquen su autonomía (Darling-Hammond, 1986). Esta autonomía implica claras demandas en cuanto al entrenamiento y la selección rigurosos de los profesionales de la docencia:

> "Los miembros de las profesiones ven la revisión entre compañeros como esencial para el desarrollo y el mantenimiento de los estándares debido a que la naturaleza de su trabajo requiere tanto la maestría en un cuerpo de conocimiento como en su aplicación en situaciones no rutinarias. (...) La evaluación de los profesionales por no-compañeros reduce la precisión y la validez de las observaciones e impide el desarrollo posterior de estándares de práctica al desvincular a los profesionales del proceso de fijación de estándares.
>
> (...) Por lo tanto, la revisión entre compañeros forma parte de la responsabilidad ética hacia los clientes y hacia la profesión en sí misma, ya que conlleva el desarrollo, la transmisión y la imposición continua de estándares de práctica" (Darling-Hammond, 1986, p. 538).

Nuttall (1982) también insiste en que el concepto de profesionalidad implica una responsabilidad sobre la propia profesión de cara a la formación y mejora de sus miembros; del mismo modo que para Wise y Gendler (1990) la profesionalidad del profesor implica la adopción por parte de centros y profesores de mecanismos de control empleados en otras profesiones establecidas. En este marco, el conjunto de la profesión docente habría de ser responsable de asegurar la compentencia de sus miembros (Medley, 1984).

Otra de las consecuencias de la noción de profesionalidad es la necesidad de contar con la implicación de los profesores que van a ser evaluados:

> "Un sistema eficaz de evaluación del profesor asume la franqueza por parte de los profesores y requiere una apertura de las puertas del aula para que los evaluadores realicen observaciones significativas (...). Un sistema eficaz de evaluación del profesor demanda el deseo y la capacidad de los profesores para actuar sobre los resultados de una evaluación. Un sistema de evaluación eficaz insiste en la confianza entre profesores y administradores" (McLaughlin, 1990, p. 404).

La idea de la *'propiedad'* aparece habitualmente en el terreno del cambio educativo, y también es aplicada a la evaluación:

> "Los profesores deben estar activamente implicados en el desarrollo, operación y revisión periódica de los procedimientos de evaluación. La propiedad (*«ownership»*) es un factor importante en el funcionamiento exitoso de la mayoría de las empresas. Por lo tanto, para desarrollar una estrategia

> para la evaluación del profesor que vaya a ser eficaz y aceptada, los profesores deben jugar un papel vital en su desarrollo" (Root y Overly, 1990, p. 35).

En este sentido, Paulin (1980) afirma que el grado de aceptabilidad que muestran los profesores hacia los programas de evaluación docente depende en buena medida de que tengan un control continuo sobre el proceso.

Por otro lado, la asunción subyacente en la mayoría de los procesos de desarrollo profesional, incluyendo algunos procesos de evaluación, es que los docentes son profesionales que buscan el modo de reforzar o mejorar aspectos de su actuación mediante el crecimiento profesional (Iwanicki, 1981). Tal y como sostiene Kenneth O. Doyle (1983):

> "Quizás, la cuestión filosófica más importante que subyace en la evaluación de la instrucción surge de una cierta tensión entre los conceptos de libertad académica y responsabilidad académica" (Kenneth O. Doyle, 1983, p. 7).

Ya hemos visto cómo la profesionalización abarca ambos extremos. Así, junto con el auge de la noción de autonomía profesional, la idea de la *'rendición de cuentas'* o *«accountability»* parece ir cobrando mayor fuerza en los contextos políticos y sociales, especialmente en el ámbito anglosajón. Este concepto permite dos interpretaciones:

- la idea de *'encajar'* con las expectativas de rol predeterminadas por otros;
- la idea de explicar y justificar ante otros las decisiones y las acciones que uno ha desarrollado (John Elliott, 1981b).

Los valores sociales han ido cambiando a lo largo de la historia reciente. Glasman (1986) identifica tres criterios fundamentales en los que se ha apoyado la rendición de cuentas en educación en distintos momentos históricos:

> "El criterio de *eficacia* en la sociedad en conjunto apareció en forma de demandas para que se consideraran las proporciones de producción/costo. (...)

> El criterio de *igualdad* en la sociedad en conjunto apareció en forma de demandas ante los gobernantes y ante las empresas para que proporcionaran mayores oportunidades a los miembros de los colectivos desventajados (...).
>
> El criterio de *calidad* en la rendición de cuentas en educación se ha convertido en una preocupación central en los últimos años. Los problemas sociales y económicos se intensificaron durante los años setenta. La identidad de sus causas y su solución no estaban claras. La calidad se convirtió, entre otras cosas, en una cuestión económica y moral, y condujo, en parte, a la insatisfacción con lo que estaban haciendo las escuelas. El público también se volvió más consciente del descenso en las puntuaciones de los test de los alumnos. Las demandas de la calidad escolar se convirtieron en demandas de eficacia escolar" (Glasman, 1986, pp.24-25).

Por otro lado, la rendición de cuentas varía en su lenguaje, contenido y procedimientos dependiendo de cuál sea su audiencia (Nuttall, 1982). En este sentido, John Elliott (1981a) distingue cuatro tipos de rendición de cuentas:

- *Rendición de cuentas personal*, donde el profesor individual se siente responsable de sí mismo y por lo tanto constituye su propia audiencia. Se trata de un tipo de rendición de cuentas que presupone la internalización como el proceso para efectuar cambios en la actuación.
- *Rendición de cuentas profesional*, donde es el grupo profesional quien posee el derecho de influir sobre su actuación a la luz de las expectativas sostenidas sobre sus funciones.
- *Rendición de cuentas orientada hacia el consumidor*, donde son los consumidores de la educación -alumnos, padres, empleados y comunidad local- quienes tienen el derecho de influir sobre la actuación de un profesor individual.
- *Rendición de cuentas burocrática*, donde los administradores, gestores, supervisores y demás agentes del gobierno tienen derecho a tal influencia (John Elliott, 1981a).

Laffitte (1992) distingue tres tipos de rendición de cuentas: burocrático, centrado en la participación democrática y en el consumidor, y un tercer tipo basado en la ética y el control profesional. Refiriéndose al sistema educativo español, esta autora afirma que el peso de cada tipo es desigual dependiendo del contexto que se considere. Así,

el modelo burocrático parece predominar a nivel macro-organizativo; mientras que el modelo basado en la ética y en el control profesional predominan a nivel micro-organizativo.

Parece darse una tendencia de los profesores a sentirse responsables frente a las personas con las que mantienen interacciones *'de cara a cara'* (alumnos, padres, y directores) y no frente a personas o instituciones con las que se relacionan de un modo indirecto o *'remoto'* (gobiernos estatales, regionales o locales) (John Elliott, 1981b).

Uno de los posibles efectos que pueden atribuirse a la presión del movimiento de rendición de cuentas es que se comienza a hablar de derechos de las instituciones, los profesores o el público en el tema de la rendición de cuentas y de la evaluación del profesor (Strike, 1981; McGreal, 1983; Day, Whitaker y Johnston, 1990). La explicitación de los derechos de los profesores forma ya parte de la planificación de algunos planes de evaluación (Rudmann, 1990).

Junto con los derechos, también hay que referirse a los principios éticos que han de estar presentes en la actividad evaluadora. Para Hopkins (1989) las actividades de evaluación siempre son personales y potencialmente amenazadoras. Resulta fundamental que los evaluadores sean cuidadosos a la hora de establecer y observar procedimientos éticos en su trabajo, no en un sentido legal, sino humano y de respeto (Hopkins, 1989).

Algunos principios éticos que parecen especialmente importantes en el terreno de la evaluación del profesor pueden resumirse en los siguientes puntos:

- *procesos justos*, para lo cual se requiere que los procedimientos de evaluación garanticen juicios razonables;
- *privacidad*, con un derecho a controlar la información sobre uno mismo;
- *igualdad*, con una prohibición de juicios con fundamentos irrelevantes;
- *transparencia pública*, en cuanto a propósitos, procedimientos y resultados;

- *humanidad*, tomando en consideración los sentimientos y la sensibilidad individual;
- *beneficio del cliente*, tomando las decisiones de modo que se respeten los intereses de los alumnos, de los padres y del público, con preferencia sobre el personal de las instituciones educativas;
- *libertad académica*;
- *respeto por la autonomía* (Strike, 1990a).

La privacidad y la confidencialidad aparecen mencionadas con frecuencia en este tipo de listados y en los programas de evaluación docente (Clift, Nuttall y McCormick, 1987a; D.E.S., 1989; Barber, 1990; Martin, 1990). Para Hopkins (1989) los evaluadores tienen el privilegio de entrar en las vidas profesionales de las personas, lo cual les obliga a respetar la confidencialidad. Se trata de una condición que demandan los profesores implicados en los procesos de evaluación, y que contribuye a mayores grados de honestidad y confianza, especialmente en el caso de la autoevaluación (Duke y Stiggins, 1986; Mortimore, 1986; C.I.E., 1989).

Sin embargo, estos principios pueden resultar inadecuados en marcos evaluativos en los que prime el componente de rendición de cuentas de cara a elementos externos (Shipman, 1986), o pueden entrar en conflicto con la necesidad de información de los gestores de los programas de perfeccionamiento del profesorado (Mortimore y Mortimore, 1991).

En el primero de estos casos, los procedimientos de evaluación tienden a mostrar cierto paralelismo con los procesos legales, en el sentido de que incorporan y explicitan procedimientos bien fundamentados y defendibles. Este es el modo más claro de asegurarse de que las personas son tratadas con justicia (Byrne, 1987).

1.3.2. Los propósitos de la evaluación docente

La evaluación de la enseñanza puede perseguir un amplio rango de objetivos, los cuales conviene formular con claridad, evitando que sean desconocidos para los profesores participantes (Good y Mulryan, 1990).

Dependiendo de cuál sea el propósito fundamental de la evaluación ésta puede entenderse como:

- una tarea de gestión, es decir, un medio en manos del director para identificar el nivel de cumplimiento de las tareas y su posible modificación;
- una cuestión de rendición de cuentas ante el público; y
- un tema de desarrollo en el trabajo (Kyriacou, 1987a).

En su revisión de los sistemas de evaluación docente de un grupo de estados norteamericanos French et al. (1990) distinguen cinco tipos de propósitos: mejora, certificación, renovación del contrato, aumento del salario, y promoción profesional / méritos.

Los objetivos, junto con la utilización de la información, son los que determinan en mayor medida que un proceso de evaluación del profesor pueda considerarse sumativo o formativo. Según Good y Mulryan (1990) esta distinción comenzó a ser remarcada en los años veinte:

> "Barr y Burton (1926) hicieron una importante distinción entre puntuación administrativa y supervisora. Desde su punto de vista, la puntuación supervisora difería considerablemente de la administrativa y tenía los siguientes propósitos: '(a) mejorar al profesor en servicio; (b) estimular el auto-análisis, el auto-criticismo, y la auto-mejora; (c) aumentar los estándares profesionales; y (d) proporcionar a los supervisores y a los directores estándares uniformes con los cuales juzgar a los profesores, analizar su trabajo y estimular su mejora' (p.450)" (Good y Mulryan, 1990, p. 198).

Ambos tipos de evaluación pueden subdividirse atendiendo al nivel en el que operan (individual o colectivamente), tal y como muestran Darling-Hammond et al. (1983) en el cuadro 1-1.

CUADRO 1-1: Cuatro propósitos básicos de la evaluación del profesor (Darling-Hammond et al., 1983, p. 302)

Propósito / Nivel	Individual	Organizacional
Mejora (información formativa)	Desarrollo personal individual	Mejora del centro
Rendición de cuentas (información sumativa)	Decisiones individuales sobre personal (estatus laboral)	Decisiones de status del centro (ej., certificación)

Los modelos formativo y sumativo también pueden diferenciarse en su filosofía, su teoría y su práctica, como puede verse en el cuadro 1-2.

CUADRO 1-2: Congruencia de filosofía, teoría y práctica en evaluación (Barber, 1985, p. 4)

Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
Filosofía:	
Cada individuo busca la excelencia.	Los individuos buscan la excelencia solamente si son supervisados o evaluados por otros.
Teoría:	
Las evaluaciones son realizadas para mejorar la actuación del individuo. La recompensa o el castigo deberían ser decididos internamente.	La evaluación es realizada para mejorar la actuación del sistema social. La recompensa o el castigo debería ser dictada externamente.
Práctica:	
Se evalúa el proceso de enseñanza pero no a la persona.	Se evalúan los productos de la enseñanza así como el proceso y la persona.

Los dos resultan legítimos en sus intenciones, pero cabe preguntarse si un mismo sistema de evaluación puede adoptarlos simultáneamente. Para Valentine (1992):

> "La finalidad última de la educación debería ser proporcionar las experiencias educativas de mejor calidad para todos los alumnos. (...) Para que un sistema de evaluación contribuya a tal objetivo, debe fomentar la mejora profesional de cada miembro del equipo, y cuando sea necesario, proporcionar datos para expulsar a los profesores cuya presencia en la educación es perniciosa para los alumnos" (Valentine, 1992, p. 1).

En la literatura pueden encontrarse posturas tanto favorables como contrarias a la simultaneidad de los mismos. Puede pensarse que la mezcla de ambos sistemas hace que los profesores reciban mensajes inconsistentes sobre los propósitos y los resultados de la evaluación (Barber, 1985; Cangelosi, 1991), que los requerimientos de ambos resultan difícilmente integrables (Darling-Hammond et al., 1983), que la percepción de la evaluación como una amenaza por parte de los profesores impide la formación de una atmósfera que conduzca a la mejora instructiva, o que los requerimientos en tiempo y en esfuerzo de la evaluación sumativa impiden que los profesores puedan compartir información con el supervisor y asistirles en sus esfuerzos personales por mejorar la enseñanza (Bailey, 1981).

Pero la necesidad de ambos también podría justificar un intento de integrarlos dentro de un mismo modelo, aunque delimitando claramente los procesos que sirven a cada tipo de propósito (Weber, 1987; Ovando y McCleary, 1991; Valentine, 1992).

1.3.2.1. La evaluación sumativa

Los modelos de evaluación sumativa incluyen aquellos de tipo burocrático y otros relacionados con la rendición de cuentas del profesorado. Darling-Hammond (1986) señala que al menos hay tres tipos de razones que justifican la existencia de la evaluación burocrática:

- el control legislativo sobre las estrategias que se siguen en la educación pública es un medio para asegurarse que la educación sirve para el bienestar público;
- fomentan la uniformidad y la eficacia en la provisión de los servicios educativos:

> "Por lo tanto, los profesores son burocráticamente responsables de hacer ciertas cosas específicas y estandarizadas que les son impuestas jerárquicamente, mientras que se supone que son profesionalmente responsables de hacer cosas únicamente apropiadas para clientes individuales. Aunque estas cosas podrían ser conceptualmente ortogonales, en la práctica generalmente no lo son" (Darling-Hammond, 1986, p. 537);

- la razón básica para el incremento de las aproximaciones prescriptivas es que los administradores no confían en que los profesores puedan realizar juicios responsivos educativamente apropiados.

Por lo general, en la literatura predominan las críticas a los modelos sumativos de evaluación del profesor. Se cuestionan aspectos como los supuestos de partida (concepción técnico-racional del quehacer docente, relaciones burocráticas, medibilidad de la eficacia docente, etc.), la adecuación de los procedimientos usados, la calidad de las informaciones generadas (adecuación, validez, fiabilidad, etc.), su efecto sobre el profesorado, etc. Sin embargo, el aspecto más débil parece ser el de la poca utilidad que tiene en términos de la mejora de la calidad de la enseñanza y de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Aun cuando los principios de rendición de cuentas justifiquen su existencia, en la práctica apenas responde a los mismos. Se trata de procedimientos que tienen efecto sobre un número muy reducido de profesores (Duke y Stiggins, 1986), ya que la inmensa mayoría superan el nivel de competencias mínimas en el que se basa el proceso (Darling-Hammond, 1986; Weber, 1987; Manning, 1988). Por otro lado, en los casos de profesores con problemas de incompetencia, las posibles actuaciones o remedios acostumbran a tener su origen en informaciones llegadas por otras vías (McGreal, 1983).

1.3.2.2. La evaluación formativa

El concepto de evaluación formativa del profesor está constituído por un conjunto de procedimientos diseñados para ayudar a los profesores en la mejora de su propia

enseñanza. Según Barber (1985, 1990) la evaluación formativa se apoya en una triple creencia filosófica:

> "(a) los maestros profesionales se esfuerzan constantemente por la excelencia individual continuada; (b) una vez que se le da suficiente información, los maestros profesionales pueden evaluarse y se evaluarán a sí mismos y modificarán sus actuaciones tan bien o mejor que otros; y (c) los procesos de evaluación proporcionan feedback pensado para asistir a los profesores en la realización de juicios acerca de cómo pueden mejorar del mejor modo su propia enseñanza" (Barber, 1990, p. 217).

La evaluación formativa del profesorado predomina claramente sobre los enfoques sumativos, tanto en el Reino Unido (Bolam, 1988) como en los Estados Unidos (Valentine, 1992). En ella se incluyen multitud de modelos, sistemas y procedimientos, varios de los cuales revisaremos más adelante. Básicamente, comparten sus propósitos de mejora docente, que se traducen en la intención y el logro de un impacto del proceso de evaluación sobre la calidad de la actuación docente en sus distintas facetas, tanto a nivel individual, como de equipo o institucional.

Una de sus ventajas frente a los planteamientos sumativos es que no afecta únicamente a profesores con problemas (Stiggins y Duke, 1988), ya que, por lo general, puede adaptarse a las necesidades de desarrollo de los profesores individuales Además del impacto sobre las prácticas de enseñanza también parecen verse afectados otros factores como la reflexividad docente (C.I.E., 1989 ; Peterson y Comeaux, 1990; Mortimore y Mortimore, 1991) o la motivación laboral (Natriello, 1990; Mortimore y Mortimore, 1991).

Resulta difícil explicarse las razones por las cuales distintos sistemas de evaluación formativa, o incluso uno mismo, varían en su impacto de mejora. Un informe del Cambridge Institute of Education (1989) ofrece dos listas de factores al respecto. En primer lugar, se señalan como factores que pueden limitar el impacto de la evaluación:

- carencia de un entrenamiento apropiado o un desajuste entre el entrenamiento y la evaluación,
- tener un evaluador en el que no se confía,

- fracaso en la comprensión del proceso y de sus propósitos,
- interrupciones en la observación de clase o en la entrevista,
- retrasos en el proceso, por ejemplo, al proporcionar el feedback, o en la redacción del informe de la evaluación,
- una evaluación demasiado cautelosa,
- objetivos vagos,
- falta de atención a la supervisión de objetivos o al seguimiento,
- incertidumbre sobre la disponibilidad de recursos para el seguimiento,
- falta de compromiso por parte del director,
- presión de otras preocupaciones e innovaciones,
- temor de que algunas personas no sean demasiado buenas 'vendiéndose' a sí mismas" (C.I.E., 1989, p. 63).

Los factores que contribuyen a que una evaluación tenga éxito serían:

"- el centro tiene un clima abierto, donde los profesores están dispuestos a dialogar sobre su trabajo,
- se proporciona un entrenamiento adecuado tanto a los evaluadores como a los evaluados,
- el director está comprometido en el proceso,
- tanto los evaluadores como los evaluados tienen claras sus responsabilidades y la comprensión del programa,
- el proceso es bien presentado y gestionado por el director o por el coordinador de la evaluación,
- existe una experiencia previa en evaluación o una estrategia deliberada de implementación,
- las relaciones profesionales son buenas" (C.I.E., 1989, pp.63-64).

Aun teniendo en cuenta todos estos elementos, una de las claves más importantes para la eficacia formativa de la evaluación del profesor está en su relación más o menos integrada y productiva con otros procesos de mejora o desarrollo que tengan lugar en el mismo contexto en el que se da aquélla.

La evaluación del profesor tiene lugar en cada centro junto con otros procesos que se desarrollan simultáneamente. Una adecuada coordinación entre ellos puede suponer un incremento de su eficacia, mientras que los procesos inconexos conducen al

desaprovechamiento de muchas de sus potencialidades (Murphy, 1987; Iwanicki, 1990). Tal y como señala McLaughlin (1988):

> "... estas tres áreas de política -participación e influencia, evaluación del profesorado y formación- son mutuamente reforzantes. Pueden actuar juntas para apoyar la acción colectiva, para capacitar a los profesores y para mejorar su perfeccionamiento profesional. De esta manera generan el ambiente institucional asociado con niveles altos de motivación y productividad de los profesores (integración, colegialidad, resolución de problemas e inversión)" (McLaughlin, 1988, p. 290).

La evaluación docente puede ser introducida en el contexto de un proceso de revisión de todo el centro. Cabe partir del supuesto de que un proceso de revisión de toda la escuela genera un clima de apoyo individual a través del pensamiento y la discusión colaborativas que demanda tal revisión. Igualmente, los resultados de la evaluación individual pueden servir para supervisar los resultados de la evaluación del centro o para identificar cuestiones comunes a muchos de ellos (C.I.E., 1989). En definitiva:

> "El proceso de evaluación necesita estar unido a los planes de desarrollo de la escuela, ayudar en la identificación de prioridades y objetivos, establecer los criterios del éxito y proporcionar feedback sobre el progreso el cual contribuya a un próximo ciclo de trabajo de desarrollo" (Hopkins, 1989, p. 100).

En el caso del *'Proyecto Piloto Nacional sobre Evaluación del Profesorado'* la mayoría de los profesores participantes consideraron que los resultados de su evaluación eran significativos o muy significativos de cara a la identificación de las necesidades de formación en el trabajo (C.I.E., 1989; Mortimore y Mortimore, 1991).

Aunque las interrelaciones están claras a nivel teórico, en países como los Estados Unidos, donde hay una importante tradición de evaluación del profesor, se aprecia una carencia generalizada de integración entre la evaluación del profesor y el desarrollo del personal o las guías curriculares de cada distrito escolar norteamericano, siendo pocas las ocasiones en las que los resultados de las evaluaciones individuales son utilizadas como guía para la mejora o el desarrollo colectivo del personal.

1.3.3. Factores institucionales y personales

Los procesos de evaluación formativa parecen interactuar de un modo importante con la vida de la organización en la que tienen lugar, con relaciones complejas e idiosincrásicas, pero que merecen ser objeto de estudio e intervención.

La relación entre ambos puede sintetizarse en un esquema bidireccional: la organización condiciona la implantación y el funcionamiento de la evaluación, y ésta incide sobre la vida de aquélla. Por esta razón, al planificar la puesta en marcha de un sistema de evaluación del profesor resulta muy peligroso centrarse exclusivamente en los protagonistas individuales, sin tener en cuenta el contexto organizativo más amplio (Whyte, 1986).

Darling-Hammond (1990) apunta los siguientes factores organizativos que influyen en la evaluación:

> "... los propósitos del centro o del distrito escolar y sus problemas percibidos; los requerimientos legales y de negociación; los rasgos estructurales de la organización, como el grado de centralización de las funciones escolares, la especialización de las tareas, y el tamaño y el enfoque de gestión de una organización" (Darling-Hammond, 1990, p. 19).

La cultura y el clima han de ser especialmente tenidos en cuenta al planificar un sistema de evaluación formativa en un centro (Valentine, 1992). El clima, la cultura y la evaluación para el desarrollo son interdependientes. La aceptación de la noción de *'cultura'* del centro implica asumir que:

> " ... el consenso entre el personal de un centro es más poderoso que el control impuesto, sin ignorar la necesidad de liderazgo. La construcción del consenso del personal sobre normas y finalidades especificadas se convierte en el foco de cualquier estrategia de mejora de centro" (Purkey y Smith, 1983, p. 442).

El establecimiento de una cultura para la evaluación del profesor es un problema difícil de cambio organizativo; lo cual se traduce en que en la práctica no sea extraño necesitar varios años para poder lograr las condiciones adecuadas para poner en marcha un programa de evaluación del profesor (McLaughlin, 1990). En este proceso:

> "El principal problema que tienen que afrontar los profesionales y los administradores que esperan establecer un sistema de evaluación del profesor fuerte es cambiar esas normas y expectativas y establecer una cultura que apoye la evaluación. La evaluación del profesor puede tener poder para la rendición de cuentas o para la mejora solamente cuando los valores y las conductas que requiere sean parte de la estructura institucional del distrito y sean vistos como legítimos por los profesores" (McLaughlin, 1990, p. 404).

Para que un programa de evaluación docente funcione adecuadamente parece que es necesario que se den ciertas condiciones, considerando al menos los ocho puntos siguientes:

- la existencia de un cierto consenso de valores entre las personas implicadas;
- la creación de una atmósfera de confianza;
- las personas implicadas deben tener una mentalidad abierta;
- la autoimagen del profesor es importante;
- se necesita que el clima organizativo sea positivo;
- cada profesor necesita disponer de una descripción del trabajo;
- los resultados que se esperan de la evaluación deberían estar especificados desde el principio; y
- ambas partes necesitan prepararse para la entrevista de evaluación (Dean, 1991).

En cuanto a las personas que van a tomar parte, Darling-Hammond et al. (1983) establecen la existencia de cuatro condiciones mínimas necesarias para que un sistema de evaluación del profesor tenga éxito:

"· Todos los actores del sistema tienen una comprensión compartida de los criterios y de los procesos para la evaluación del profesor;

· Todos los actores entienden cómo estos criterios y procesos se relacionan con los símbolos dominantes de la organización, es decir, existe un sentimiento compartido de que recogen los aspectos más importantes de la enseñanza, que el sistema de evaluación es consonante con las finalidades educativas y con las concepciones del trabajo docente;

· Los profesores perciben que el procedimiento de evaluación les capacita y les motiva para mejorar en su actuación; y los directores perciben que el procedimiento les capacita para proporcionar un liderazgo instructivo;

· Todos los actores del sistema perciben que el procedimiento de evaluación les permite hallar un equilibrio 'entre la adaptación y la adaptabilidad, entre la estabilidad y el manejo de demandas presentes y la flexibilidad para manejar demandas no anticipadas' (Weick, 1982, p. 674); es decir, que el procedimiento logra un equilibrio entre el control y la autonomía para los diversos actores del sistema" (Darling-Hammond et al., 1983, p. 320).

En palabras de estos mismos autores, el grado de control y autonomía que caracteriza los roles de los participantes en la implementación del proceso es crítica para el éxito de un esfuerzo de cambio planificado; y ello puede extenderse a las prácticas de evaluación del profesor. Otros autores hablan de la importancia de la participación activa de los profesores (Whyte, 1986) o de su implicación (Cousins y Leithwood, 1986; McLaughlin, 1990; Valentine, 1992):

> "La implicación de los profesores contribuye al menos con tres factores esenciales para el éxito en el desarrollo y la implementación de un esfuerzo de evaluación del profesor: mayor compromiso del profesor con la evaluación, y motivación para participar completamente; mayor tolerancia para con los errores y defectos inevitables en el desarrollo del sistema; consejos y asistencia de los profesores durante el curso del desarrollo que puede ser vital para la viabilidad a largo plazo del sistema" (McLaughlin, 1990, p. 407).

La evaluación del profesor puede conducir igualmente hacia el crecimiento y la estima profesional o hacia la ansiedad o el aburrimiento (Duke y Stiggins, 1986). Para Peterson y Comeaux (1990):

> "Desde la perspectiva de los profesores, la evaluación puede ser vista como una oportunidad para la interacción positiva y el crecimiento profesional entre

> colegas o como un 'requerimiento' negativo que conduce a la frustración o a la amargura" (Peterson y Comeaux, 1990, p. 4).

Por lo tanto, la percepción y la valoración personal de las experiencias previas de evaluación pueden variar en un amplio rango, y ello constituye uno de los condicionantes del éxito de este tipo de procesos en el futuro de cada profesor.

Como ya hemos indicado anteriormente, la interacción entre el contexto organizativo y los procesos de evaluación del profesor es mutua. En aquellos casos en los que la evaluación tiene éxito ésta sirve en primer lugar, para comunicar las normas de actuación, incluso a aquellos cuya actuación no está siendo evaluada directamente. También puede esperarse que las prácticas de evaluación del profesor conduzcan a un mayor consenso en los objetivos, o al diagnóstico de problemas organizativos si la información individual es agregada y examinada como evidencia de fenómenos a nivel de centro (Natriello, 1990). O que un sistema de evaluación docente desarrollado con un alto nivel de participación del profesor conduzca a discusiones compartidas de cuestiones educativas y a una mayor comunicación entre los miembros (Manning, 1988; C.I.E., 1989; Natriello, 1990; Mortimore y Mortimore, 1991).

1.3.4. Características psicométricas de la información evaluativa

Para que la información recogida contribuya al logro de los objetivos que movieron a buscarla es necesario que tenga ciertas cualidades. En términos generales, se precisa que sea adecuada, y ello se concreta en, al menos, cuatro cualidades psicométricas: validez, fiabilidad, generalizabilidad y utilidad (Kenneth O. Doyle, 1983).

La validez de las medidas educativas es un concepto multidimensional y cambiante (Moss, 1992). Los tres tipos de validez (de contenido, de constructo y de criterio) son perseguidos y analizados de distinto modo en el caso de la evaluación docente. Los esfuerzos de fundamentación teórica y la revisión de los instrumentos por parte de expertos son los principales medios usados para favorecer la validez de contenido; aunque frecuentemente son omitidos en este tipo de experiencias. La validez de

constructo habitualmente se refleja en la estructura factorial de las puntuaciones. Sin embargo, la validez de criterio es la más frecuentemente mencionada. Los contrastes con las apreciaciones de otros evaluadores son el recurso más utilizado.

Isele (1992) hace una valoración negativa de la cuestión cuando afirma que:

> "Desafortunadamente, muchas medidas indirectas de la actuación de un profesor tales como los test de competencia, las puntuaciones otorgadas por los alumnos, las entrevistas al profesor, las revisiones entre compañeros, las observaciones en clase, la microenseñanza, las autoevaluaciones y los indicadores de logros de los alumnos tienen, de acuerdo con muchos estudios de investigación, bajos niveles de fiabilidad, generalizabilidad, y validez (Lewis, 1982; Millman, 1981; Peterson y Kauchak, 1982). Por lo tanto, la utilización de cualquier instrumento de evaluación o procedimiento administrativo basado en criterios de evaluación poco fiables no captará información suficiente sobre la competencia de un profesor, su actuación o su eficacia en la clase (Soar, Medley y Coker, 1983)" (Isele, 1992, p. 130).

Puede pensarse que esta circunstancia se debe sobre todo al hecho de que casi siempre se utilicen items de alta inferencia en las observaciones, con lo que los juicios se basarían más en *'impresiones'* que en análisis o demostraciones de conductas (Isele, 1992). O, por el contrario, localizar el origen del error de apreciación en el propio funcionamiento mental del evaluador, y en sus creencias excesivas sobre su capacidad de evaluación objetiva, ya que:

> "La mayoría de los evaluadores creen que cuando inician un proceso de observación, ocurre la siguiente secuencia de acontecimientos:
>
> - Observan al profesor.
> - Basándose en lo que hace el profesor, se forman un juicio sobre las acciones del profesor.
> - Entonces responden al profesor y a su actuación basándose en lo que realmente ha ocurrido.
>
> Sin embargo, una gran cantidad de evidencia (Bridges, 1984; Bullock y Davis, 1985; Latham y Wexley, 1981; Rice, 1985) indica que la siguiente lista describe con mayor precisión lo que ocurre:
>
> - Los evaluadores aportan actitudes, juicios, creencias y expectativas existentes a la situación de observación.

- Observan la actuación del profesor, y sus creencias preconcebidas colorean lo que ven.
- Responden a la actuación del profesor basándose en sus juicios previos" (Wood, 1992, p. 53).

Whyte (1986) también cree que es necesario tener en cuenta los procesos reales de juicio y las atribuciones causales de los evaluadores. Feldman (1981) habla de un proceso que él denomina *«prototype matching»*; que consiste en que cuando el evaluador no dispone de información suficiente sobre una cuestión recurre a prototipos, para intentar acertar, de modo que cuando el evaluado es asignado a una categoría los juicios posteriores están determinados en buena medida por esta circunstancia.

También cabe esperar que la calidad de los instrumentos usados sea menos relevante de lo que se pensaba de cara a la eficacia de la evaluación; y que en su lugar, otros factores (el clima de confianza, apoyo y apertura, el contenido y la planificación del trabajo, la participación en la evaluación) puedan resultar más importantes (Whyte, 1986), haciendo irreal la existencia de los sistemas de evaluación *'a prueba de evaluadores'* (Darling-Hammond, 1986).

El desarrollo de programas de evaluación del profesor que resulten defendibles conlleva el enfrentarse a problemas numerosos y nada desdeñables (Byrne, 1987); especialmente si pensamos en las cuatro características psicométricas de la información que mencionara Kenneth O. Doyle (1983): validez, fiabilidad, generalizabilidad y utilidad.

1.4. ALGUNOS MODELOS Y PROCEDIMIENTOS RECOGIDOS EN LA LITERATURA

No es nuestra intención revisar todos los modelos de evaluación docente de los que se da cuenta en la literatura, ya que no constituye el objetivo de esta tesis. Sobre esta cuestión puede consultarse, por ejemplo, a Darling-Hammond et al. (1983) y la *«National Education Association»* (1988), quienes ofrecen descripciones de algunos de los modelos más ampliamente utilizados en los Estados Unidos.

Por nuestra parte, vamos a citar algunos modelos de evaluación del profesor en los niveles de educación primaria y secundaria siguiendo la clasificación propuesta por McGreal (1983), quien distingue entre:

- modelos legales comunes en los Estados Unidos,
- modelos de fijación de objetivos,
- modelos de producto,
- modelos de supervisión clínica, y
- modelos artísticos o naturalistas.

A lo ya señalado al comienzo de este capítulo sobre la situación de los modelos de evaluación del profesorado legalmente vigentes en los EE.UU., podemos añadir las siguientes cuestiones. La mayor parte de los modelos legales comunes se caracterizarían por los siguientes elementos:

- alta implicación del supervisor y baja del profesor, entendiendo al profesor como un elemento pasivo;
- la evaluación es concebida como un sinónimo de observación;
- se utilizan procedimientos similares para profesores fijos y provisionales;
- se enfatiza sobre todo la evaluación sumativa;
- la existencia de criterios estandarizados;
- los formatos de la instrumentación requerida fuerzan juicios comparativos a realizar entre las personas (McGreal, 1983).

El *«Teacher Performance Assessment Instrument»* o *«T.P.A.I.»* (Capie et al., 1980; citados por Ellett y Garland, 1987) y el *«Florida Performace Measurement System»* o *«F.P.M.S.»* (Smith, Peterson y Micceri, 1987) han recibido una atención especial en la literatura. Sin embargo, algunos autores hablan del desarrollo de una nueva generación de sistemas de evaluación docente en norteamérica. En este sentido destacan especialmente dos programas.

En primer lugar, el «*Teacher Assessment Project*», dirigido por Shulman. Este programa parte del cuestionamiento de las prácticas habituales de evaluación para la certificación profesional docente, que por lo general se limitan a exámenes con preguntas de opciones cerradas, junto con alguna observación directa de la práctica. Todo ello centrado en unos pocos conocimientos técnicos y en la parte observable de la conducta docente.

Este proyecto parte de cuatro asunciones básicas: la enseñanza es una tarea compleja, tiene lugar en un determinado contexto, los profesores poseen un conocimiento tanto teórico como práctico en el que se apoyan sus decisiones, y las personas que mejor entienden la enseñanza son los propios profesores (Collins, 1990).

Como alternativa a otros sistemas, proponen un modelo basado en una concepción distinta de la enseñanza y que se enriquece con métodos alternativos: las nociones de *'contenido'*, cognición y contexto dan pie al uso de evaluaciones escritas, ejercicios prácticos de diverso tipo en los centros de evaluación, recogida de documentación durante las experiencias de campo supervisadas, y la observación directa mediante observadores expertos (Shulman, 1987b).

En segundo lugar, el S.T.A.R. («*System for Teaching and learning Assessment and Review*») (Chauvin et al., 1990) es un nuevo modelo de evaluación docente desarrollado en Louisiana, que pretende incorporar lo que sus autores denominan *base de investigación emergente*. El S.T.A.R. ha sido conceptualizado en torno a nueve temas centrales:

- La idea de que todos los niños pueden aprender;
- la autorresponsabilidad de los alumnos para el aprendizaje y aprender a aprender;
- las diferencias individuales;
- la enseñanza y el aprendizaje como un proceso total;
- el tiempo, como elemento central en la gestión que el profesor lleva a cabo en el aula;

- la calidad del entorno de aprendizaje, en el cual se distinguen dos elementos: el psicosocial y el físico;
- las habilidades de pensamiento;
- el compromiso e implicación activos;
- el conocimiento del profesor de la pedagogía, el contenido y el curriculum.

Los modelos de fijación de objetivos surgieron inicialmente como producto de la insatisfacción con el funcionamiento de los sistemas de evaluación existentes y de la creciente demanda de una rendición de cuentas dentro de la comunidad educativa. La terminología utilizada para describirlos incluye:

> "... la Gestión por Objetivos (Ordione, 1965), los Objetivos de Mejora de la Actuación (Redfern, 1980; Manatt, 1988), la Aproximación de la Fijación de Objetivos Prácticos (McGreal, 1983), los Planes de Crecimiento (Harris, 1986), y los Planes de Desarrollo Profesional (Valentine, 1986)" (Valentine, 1992, pp.104-105).

Una de las ideas básicas en este tipo de modelos es que cuanto más claro tiene el profesor qué es lo que tiene que conseguir, tiene más posibilidades de éxito. En el caso de la *'Gestión por Objetivos'*, se trata de un proceso administrativo en el que todos los esfuerzos del sistema escolar se organizan para lograr resultados específicos en un tiempo predeterminado; los cuales a su vez deben contribuir al logro de los objetivos a largo plazo claramente especificados para el sistema escolar. Por su diseño tiene una fuerte orientación hacia la rendición de cuentas, y cada individuo es responsable de su aportación a ciertos resultados predeterminados (McGreal, 1983).

Redfern (1980) es el principal representante de la *'Aproximación de Objetivos de Mejora de la Actuación'*. En ella la evaluación se concibe como un proceso diagnóstico que ha de capacitar a sus participantes para centrarse en objetivos adecuados, en referencia a las responsabilidades y los quehaceres que le son propios. Su modelo contiene seis elementos principales: partiendo de la existencia de un conjunto de

criterios de responsabilidad (deberes y responsabilidades) se comienza con la identificación de las necesidades, siguen la fijación de los objetivos y de los planes de acción, sacar adelante los planes de acción, evaluar los resultados, y discutir los resultados.

McGreal (1983) critica dos aspectos del modelo:

- el hecho de que se parta de una lista de criterios que ya viene dada limita la flexibilidad de la actuación del profesor y del supervisor, lo cual implica una falta de confianza en la capacidad y el deseo del profesor y del supervisor de fijar objetivos relevantes e importantes;
- el empeño en que se fijen objetivos 'medibles' supone una noción limitada de lo que es un objetivo de mejora.

En su lugar, propone la aproximación de *'Fijación de Objetivos Prácticos'*, partiendo del supuesto de que:

> "Los sistemas de evaluación más eficaces permiten al profesor y al supervisor un máximo de flexibilidad a la hora de determinar los objetivos más apropiados para cada situación" (McGreal, 1983, p. 59).

El autor distingue cuatro tipos de objetivos: organizativos o administrativos, de la programación, de aprendizaje, y objetivos del profesor.

Otras referencias importantes dentro de este tipo de modelos son los propuestos por Iwanicki (1990) y Valentine (1992). Este último propone un ciclo compuesto por cinco fases:

- clarificar las expectativas de actuación, es decir, los estándares que definen la enseñanza eficaz en un determinado distrito, que normalmente son llamados *criterios*;
- el supervisor recoge datos sobre la actuación, de un modo que debe ser justo, consistente, objetivo, y preciso;

- una entrevista formativa, comprendiendo la motivación personal, y utilizando destrezas personales, un conocimiento de la conducta docente eficaz, y una base de datos sobre la cual estructurar la entrevista;
- se formula un plan de desarrollo profesional;
- se acaba con una fase de toma de decisiones contractuales (Valentine, 1992).

Los modelos de producto son los que han suscitado más polémica. Parten del supuesto de que la eficacia de un profesor puede inferirse a partir de la medida de los incrementos en el rendimiento académico de sus alumnos, habitualmente mediante test estandarizados. Algunos procedimientos de este tipo son descritos por Millman (1981) y Glass (1990). Este tipo de práctica resulta inicialmente atractiva al pretender basarse directamente sobre los resultados últimos que se buscan con la actividad docente. Sin embargo, casi siempre el atractivo es superado por la conflictividad inherente en su uso, especialmente si es sumativo. Para Kenneth O. Doyle (1983) evaluar la enseñanza mediante el aprendizaje de los alumnos conlleva problemas tanto filosóficos como metodológicos:

> "Filosóficamente, parece injusto evaluar a una persona en términos de lo que otros hacen o no consiguen hacer, al menos cuando esas otras personas están en el mejor de los casos sólo parcialmente bajo el control de la persona evaluada. (...) Metodológicamente, la tecnología de los test y de los análisis estadísticos todavía no ha avanzado lo suficiente como para asegurar de un modo aceptable conclusiones de este tipo" (Kenneth O. Doyle, 1983, p. 10).

A estos problemas se añaden otros cuatro posibles inconvenientes:

- la variabilidad de los alumnos, con importantes diferencias en el cociente intelectual, los conocimientos previos, el entorno familiar y los compañeros;
- el efecto de regresión, por el cual se tiende a recompensar injustamente a algunos profesores y a penalizar a otros; se trata de un fenómeno que surge cuando la evaluación se basa en las diferencias en las medidas de logro al comienzo y al final del curso, ya que aquellos alumnos que mostraron niveles

iniciales bajos mostrarán de un modo engañoso altos incrementos, y viceversa;

- las limitaciones de los test de logro; las finalidades de la enseñanza suelen ser globales y difícilmente medibles, especialmente durante períodos de tiempo cortos; sin embargo, los test de rendimiento recogen aspectos valiosos pero limitados de entre las finalidades de la educación; al mismo tiempo, la investigación muestra que la enseñanza que fomenta los contenidos de estas pruebas difiere de aquélla que fomenta objetivos más complejos y más difíciles de medir;
- otros riesgos se dan en el caso de los alumnos que realicen mal los test de rendimiento con el propósito de perjudicar al profesor (Soar, Medley y Coker, 1983).

Por lo tanto, una de las objeciones más importantes se apoya en el argumento de que son muchos los factores que afectan al aprendizaje del alumno de un modo confuso, junto con la actuación del profesor. Los factores mencionados con más frecuencia son: las características de los alumnos, los materiales y el marco de enseñanza, y los test de rendimiento utilizados (Millman, 1981). Medley (1984) señala que las variables contextuales afectan en una medida mucho mayor a la evaluación de la eficacia del profesor (léase resultados de los alumnos) que a otras evaluaciones más directas de su competencia.

Weber (1987) menciona la confusión existente entre lo que es el rendimiento académico de los alumnos y su competencia. Para este investigador, los llamados *'test de rendimiento'* frecuentemente no miden los logros generados por la enseñanza (rendimiento), sino la competencia de los alumnos: un conocimiento acumulado sobre una cuestión adquirido mediante varias experiencias y probablemente mediante más de un profesor.

Otros autores también creen que el uso de este tipo de evaluación con fines administrativos implica una concepción muy restrictiva de las funciones del profesor (Whyte, 1986) y que ignora el efecto que persigue con su actuación a largo plazo (Wragg, 1987).

Los modelos de supervisión clínica se centran en la observación detallada del comportamiento del profesor en el aula, de modo que los datos recogidos se utilizan como base para trabajar en una relación personal y colegial entre el profesor y el supervisor de cara a la mejora de la enseñanza (Martín Rodríguez, 1988b). Pueden caracterizarse por: ser más informales que otros modelos similares; depender fuertemente de la interacción personal y colaborativa entre el profesor y el evaluador; y por el hecho de que las áreas de preocupación y mejora son identificadas entre ambos.

Aunque la literatura ofrece alguna variedad de pasos y etiquetas dentro de los modelos de supervisión clínica, hay un acuerdo general en cuanto a cinco pasos básicos:

- encuentro previo a la observación,
- observación de la enseñanza,
- análisis y estrategias,
- encuentro posterior a la observación,
- análisis posterior al encuentro (McGreal, 1983).

Smyth (1991) es uno de los autores que los concreta, aunque con los matices propios de las propuestas de fomento de la indagación crítica entre los profesores. Según este autor, los pasos a seguir durante el proceso de supervisión clínica serían:

- El profesor y el colega planifican de un modo colaborativo (mediante el *establecimiento del consenso*) quién va a adoptar cada rol (enseñanza u observación), qué aspecto de la enseñanza o qué contexto de la enseñanza va a ser observado, dónde, cuándo, y utilizando qué métodos de recogida de datos.
- La persona que enseña lleva a cabo su parte del plan, mientras que el observador recoge información (...), tal y como habían acordado.
- Separadamente, el profesor y el observador *analizan* la información recogida en cuanto a qué es lo que significa, qué revela y qué sentido se le puede dar.

- Se reúnen para compartir sus interpretaciones separadas de la evidencia y para *reflexionar* (mediante un proceso de consulta educativa) sobre el modo en el que el profesor puede hacer cambios a practicar en el futuro.
- Una vez que la conversación conduce a estrategias futuras y a modificaciones que pueden tener lugar, en realidad están comenzando a re-planificar (o restablecer o *reafirmar el consenso*)" (Smyth, 1991, pp. xvii-xviii).

Además de los beneficios de un feedback enriquecedor, Smyth (1991) entiende que este tipo de supervisión clínica puede otorgar un papel activo al profesor, de modo que además de introducir cambios técnicos en su enseñanza, puede alterar las condiciones, estrategias, prácticas y relaciones sociales que hacen que viva su docencia como algo frustrante. De este modo también se superarían las críticas que indican que la supervisión clínica se limita al estudio del comportamiento observable en clase, dejando de lado otros aspectos importantes, y que tiende a conducir a una relación jerárquica entre el supervisor y el profesor (Martín Rodríguez, 1988).

Sin embargo, también hay que tener en cuenta que se trata de procesos costosos en tiempo, personal y dinero; que los datos resultantes pueden resultar incomprensibles para una persona ajena al proceso; y que las cuestiones que abarque pueden omitir completamente los aspectos por los que se preocupa la institución o la administración para la que trabaja el profesor; por lo que tienen un uso limitado de cara a la rendición de cuentas (Darling-Hammond et al., 1983).

Los modelos naturalistas de evaluación del profesor surgen del rechazo de una visión *'racional-técnica'* de la evaluación docente. Es decir, se oponen a un tipo de visión que se centra en conductas predeterminadas específicas, guardando la distancia entre el observador y lo que observa, y confiando en la objetividad de la cuantificación. Por el contrario, los partidarios de los modelos naturalistas, que no han llegado a estar vigentes en forma oficial en ningún distrito escolar norteamericano, entienden que la perspectiva *'racional-técnica'* aleja al observador de la objetividad, ya que ignora completamente el contexto de la actividad docente.

Para Wood (1992) la objetividad únicamente se fomenta cuando se comprende el contexto de la conducta y el observador es consciente del modo en el que sus propias actitudes y experiencias distorsionan lo que ve y oye. Los métodos de indagación naturalista incluyen:

> "... observar la actuación del profesor dentro del contexto de otras lecciones e interacciones; adoptando una orientación activa y pensativa en la que la observación y la evaluación del profesor son vistos más como procesos que como resultados; e intentando ver los acontecimientos desde la perspectiva del profesor" (Wood, 1992, p. 59).

Posiblemente el autor más conocido de cuantos entienden la enseñanza como arte es Eisner, para quien la supervisión artística no prescribe un conjunto de actividades específicas a seguir (como sucede en el caso de la supervisión clínica), sino que su clave está en la naturaleza apreciativa e intuitiva del observador, y en el estilo y calidad de su descripción escrita. Para este autor, el adjetivo *'artístico'* implica:

> "... la utilización de una aproximación a la supervisión que se basa en la sensibilidad, capacidad perceptiva, y conocimiento del supervisor como medio para apreciar las sutilezas significativas que tienen lugar en el aula, y que aprovecha el potencial expresivo, poético y frecuentemente metafórico del lenguaje para dar a entender lo que ha visto a los profesores o a otros cuyas decisiones afectan a lo que sucede en los centros" (Eisner, 1982; citado por McGreal, 1983, p. 32).

La mayor parte de cuanto se ha dicho en este apartado se refiere a los modelos norteamericanos. Como ejemplo de los modelos surgidos en el Reino Unido podemos mencionar el propuesto por West y Bollington (1990), que consta de tres componentes, que a su vez incorporan una serie de actividades:

> "· preparación,
> - encuentro inicial,
> - autoevaluación,
> - observación del aula y de las tareas,

- recogida de otros datos relevantes;

· entrevista,

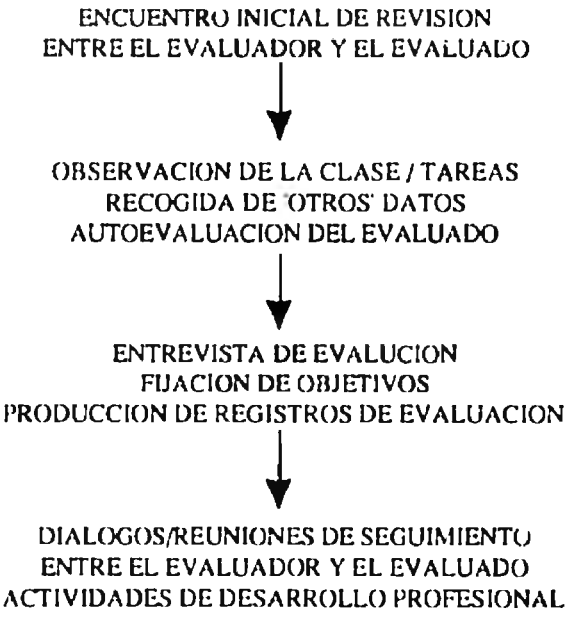
- entrevista,
- fijación de objetivos,
- formulación de los acuerdos;

· seguimiento,

- diálogos / reuniones,
- actividades de desarrollo profesional,
- reuniones de revisión / añadidos a los acuerdos,
- seguimiento de apoyo / desarrollo profesional" (West y Bollington, 1990, p. 16).

Bollington, Hopkins y West (1990) introducen algún cambio en el modo de agrupar los pasos a seguir, tal y como se aprecia en la figura 1-1.

FIGURA 1-1: Componentes del proceso de evaluación (Bollington et al., 1990, p. 11)



En definitiva, en la mayoría de los modelos formativos revisados se aprecia la repetición, más o menos clara o directa de la siguiente secuencia:

· preparación,

· recogida de datos,

· encuentro posterior y seguimiento.

Previamente a todos ellos siempre se da un proceso de planificación, sobre el que también se encuentran valiosas referencias en la literatura.

Los modos en los que se concretan todos estos puntos pueden ser extremadamente variados. En este caso nuestra intención es la de recoger algunas referencias y reflexiones disponibles en la literatura, teniendo especialmente en cuenta su posible utilidad en el diseño de actividades de evaluación y/o mejora posteriores al uso del P.A.D.. En ningún caso pretendemos ser exhaustivos en la revisión de estos aspectos.

1.4.1. Planificación

La diversidad y unicidad de las circunstancias de cada contexto de enseñanza hacen que la planificación de los sistemas de evaluación del profesor haya de partir de las peculiaridades de cada contexto:

> "La evaluación es una tarea específica del contexto que se apoya fuertemente en, y trata con los valores de, una localización particular. La transportabilidad de procedimientos y técnicas es extremadamente difícil. Un conjunto de herramientas y procedimientos de evaluación desarrollados en una localización son moldeados tal y como son debido a los valores sostenidos por las personas en ese marco. (...)
>
> Además de un conjunto de valores únicos, hay otros aspectos únicos de la situación que afectarán a la evaluación, ej., las responsabilidades específicas de quienes van a ser evaluados, la cantidad de discreción que cada uno ejerce sobre sus obligaciones y su interpretación, las características del conjunto de alumnos y de la comunidad en general, y la naturaleza de las relaciones que existen entre los administradores, el personal profesional, y el resto del personal" (Gephart et al., 1980, p. 84)

En la literatura pueden encontrarse algunos guiones para estructurar el proceso de planificación de la evaluación. Harlen y Elliott (1982) proponen el siguiente listado de puntos a cubrir:

1.- Razones, propósitos y motivaciones. Es importante conocer: quién está interesado originalmente en llevar a cabo la evaluación, cuál va a ser la audiencia, y cuáles son los propósitos de la misma.

2.- Valor. Si no hay una decisión que tomar o no hay una posibilidad de acción posterior, entonces la evaluación no merece la pena. También habrá que considerar las limitaciones con las que se va a llevar a cabo la evaluación, y si a pesar de todo sigue mereciendo la pena.

3.- Interpretación de la tarea evaluadora. Algunos conciben la evaluación como una mera recogida de información, mientras que otros hablan de realización de juicios.

4.- Objetos de la evaluación. Pude tratarse de personas, procesos, interacciones, etc.

5.- Evaluador(es).

6.- Método de evaluación.

7.- Calendario.

8.- Control de la información. Hay que decidir quién decide qué información se va a recoger, quién va a elaborar los informes y de qué modo, y quién decide qué es lo que va a estar al alcance de otras personas y qué no.

9.- Criterios para hacer juicios o tomar decisiones. Una evaluación es una actividad dirigida hacia la toma de decisiones, por lo tanto y en cierta medida, la información debe ser juzgada y utilizada como base para la acción. Es importante que los criterios para ello sean explícitos.

10.- Realización de informes. Ha de pensarse en el formato de los informes teniendo en cuenta a la audiencia y la naturaleza de la información con la que se trata. No conviene presentar informes demasiado largos a audiencias que no los van a leer.

Según Hopkins (1989) el diseño de un proceso de evaluación requiere cinco tareas principales:

1.- Ponerse de acuerdo sobre las cuestiones de la evaluación;

2.- determinar las necesidades de evaluación y los métodos de recogida;

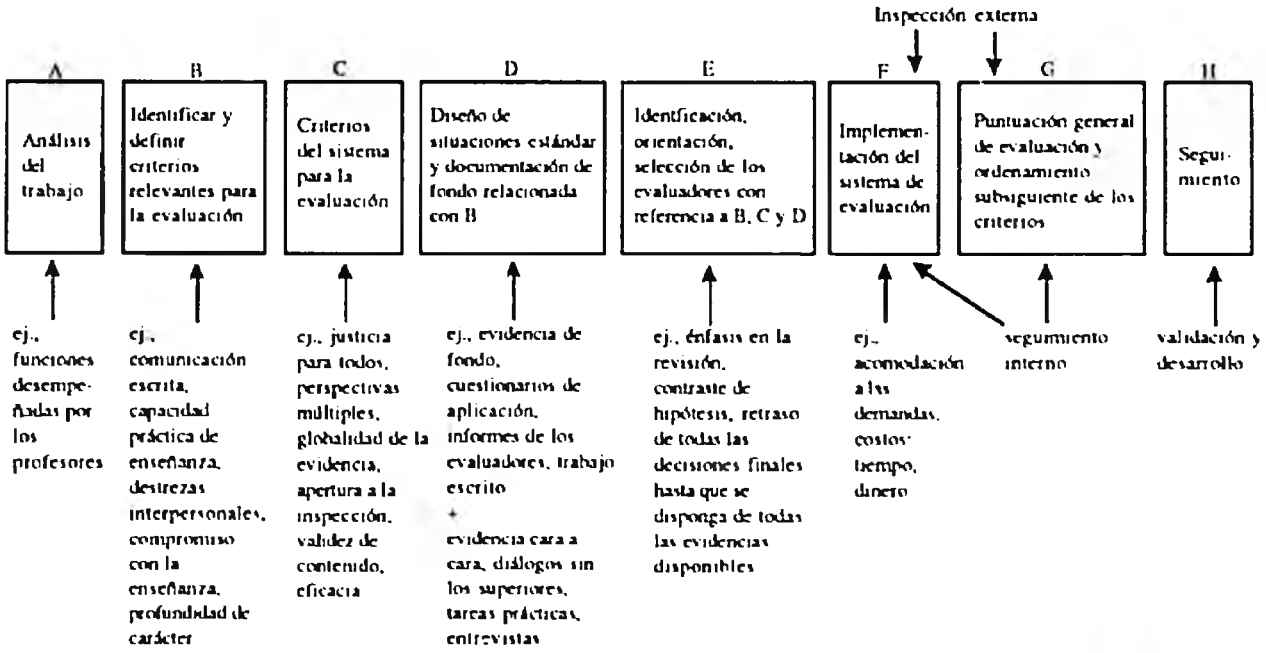
3.- recoger y analizar la información;

4.- informes;

5.- vuelta atrás.

Una descripción algo más detallada de este tipo de secuencia es la que ofrece Wilson (1989), quien describe los pasos a seguir en la planificación y el desarrollo de un sistema de evaluación docente tal y como puede verse en la figura 1-2.

FIGURA 1-2: Un modelo desarrollado para la evaluación del profesorado (Wilson, 1989, p. 9)



Dos elementos importantes en la planificación de un proceso de este tipo son la disponibilidad de tiempo y el costo económico. Ambos dependen del modelo que se adopte y de las circunstancias particulares de cada caso. Los datos aportados en algunas de las experiencias del proyecto piloto inglés ya mencionado (Mortimore y Mortimore, 1991) dejan claro que la evaluación docente resulta costosa, especialmente si se pretende extender a un gran número de profesores y de centros.

1.4.2. Preparación

Lo más habitual en los modelos revisados es que tenga lugar una reunión previa entre el evaluador y el evaluado. Entre las tareas que se incluyen en la entrevista pueden estar las de: asegurarse de que ambas partes entienden totalmente lo que va a pasar en la observación, que el evaluador identifique qué es lo que espera ver, y que el evaluado describa su plan de clase para esa sesión (Manning, 1988).

Para Valentine (1992) el evaluador tiene la tarea de valorar la receptividad de cada profesor hacia las observaciones, la entrevista y las sugerencias para la mejora; invirtiendo un tiempo en reforzarla en el caso de que sea baja. Por lo tanto, una de las prioridades de las entrevistas de preparación puede ser la construcción de una relación de confianza (Valentine, 1992), una atmósfera colegial libre de ansiedad y amenazas (Manning, 1988) o un clima favorable (C.I.E., 1989).

Así, los objetivos de esta entrevista pueden ser:

"1. Crear una atmósfera relajada.
2. Aprender sobre las cualidades únicas de la clase.
3. Oír hablar sobre cuáles son los resultados de los alumnos que se buscan.
4. Que el observador explique con precisión sobre qué indicadores de actuación se va a enfocar.
5. Establecer los procedimientos por adelantado -dónde se va a sentar el evaluador, qué escribirá, cuánto tiempo estará observando, y cuál será el feedback" (Manning, 1988, p. 93).

Por otro lado, la puesta en marcha de un programa de evaluación del profesor por lo general requiere el entrenamiento de las personas que van a tomar parte (Diffey, 1987). Esta necesidad está comúnmente admitida y los programas de evaluación por lo general incluyen este aspecto. A pesar de ello, uno de los problemas que perciben los profesores en el funcionamiento de los sistemas de evaluación es el de la falta de entrenamiento de los evaluadores para puntuar a los profesores de un modo comprensible y comunicarse con los profesores sobre los resultados (Weber, 1987).

En un momento en el que el protagonismo de la evaluación docente tiende a recaer en los propios profesores, resulta lógico esperar que también el entrenamiento previo se centre cada vez más en ellos. Valentine (1992) afirma que cada profesor debe recibir una formación en lo referente al sistema de evaluación, donde se le aclaren de un modo especial las expectativas de actuación descritas en cada criterio de valoración. En otros proyectos, más claramente comprometidos con la autoevaluación docente, el entrenamiento pretende abarcar un rango más amplio de conocimientos, habilidades y actitudes de los propios profesores (Barber, 1985; Clift, Nuttall y McCormick, 1987b; C.I.E., 1989; Bollington et al., 1990).

En este sentido, el A.C.A.S. (1986) señalaba en su informe que mediante el entrenamiento de los evaluados se debería:

> "- explicar el marco nacional de evaluación; los principios y la práctica de los programas de los L.E.A.; las funciones y las responsabilidades de los evaluadores y de los evaluados dentro de ellos; y la relación de la evaluación con la gestión del centro;
> - introducir a los evaluados en las habilidades requeridas para participar efectivamente en la evaluación, incluyendo la autoevaluación, la observación en clase, entrevistas de evaluación y fijación de objetivos;
> - cubrir todos los aspectos de la evaluación incluyendo la recogida de datos distintos de la observación en el aula, la fijación de objetivos, los procedimientos de preparación, el almacenamiento y uso de los informes de evaluación, y el seguimiento de la evaluación" (A.C.A.S., 1986, en D.E.S., 1989, p. 72).

1.4.3. Métodos de recogida de la información

Los distintos factores que dan lugar y condicionan a la evaluación hacen que se recurra a uno u otro método. Parece claro que no puede llegarse a un único método simple de evaluar la eficacia del profesor, ya que difícilmente puede pensarse en una única concepción de su quehacer en clase (Travers, 1981).

Varias razones, tanto teóricas como prácticas, hacen recomendable el uso de múltiples fuentes de información en la medida de lo posible (Everston y Holley, 1981; Stiggins y Duke, 1988; Rudmann, 1990). Kenneth D. Peterson (1987) señala que:

> "Ninguna línea de evidencia única es suficientemente fiable, funciona para todos los profesionales, responde a todo lo que hace un profesor, o tiene el acuerdo de todos los formadores. Además, la excelencia en la enseñanza se logra en una variedad de configuraciones y áreas de actuación" (Kenneth D. Peterson, p. 312).

Esto implica variedad en las personas que aportan la información, así como en los métodos de recogida. Darling-Hammond et al. (1983) enumeran y describen los siguientes métodos:

- entrevistas al profesor,
- test de competencia,
- medidas indirectas,
- observaciones de clase,
- puntuaciones otorgadas por los alumnos,
- revisiones entre compañeros,
- logros de los alumnos, y
- autoevaluaciones del profesorado.

En los niveles no universitarios de enseñanza la observación es el método más extendido, tanto en las experiencias que se desarrollan en el Reino Unido (C.I.E., 1989) como en la práctica habitual en los Estados Unidos (French et al., 1990). En ambos casos puede apreciarse una tendencia a considerar otras fuentes alternativas de información; como son: las entrevistas, la revisión de documentos y materiales de trabajo, y los autoinformes (French et al., 1990).

En las siguientes páginas nos centraremos en la observación y en la evaluación a través del rendimiento o las valoraciones que realizan los alumnos, dejando la cuestión de la autoevaluación para un capítulo posterior.

1.4.3.1. Mediante la observación

Una posible clasificación de los métodos de observación en el aula es la que proponen Everston y Holley (1981), quienes distinguen entre:

- *'sistemas de frecuencia y recuento'*, dentro de los cuales incluyen tanto a los *'sistemas de categorías'*, con los que se clasifica cada unidad (conducta o acontecimiento que tiene lugar) en una única categoría, como los *'sistemas de recuento'* (*«sign system»*) con los que se registra la presencia de cierto ítem en períodos regulares de tiempo;
- *'sistemas de puntuación'*, en los que el observador evalúa el grado (frecuencia o intensidad) en la que una variable está presente;
- *'sistemas narrativos'*, en los que los fenómenos son descritos en términos naturales del propio aula.

Pueden encontrarse otras clasificaciones en Medley et al. (1984), Everston y Green (1986), Cangelosi (1991) y en Weade y Everston (1991).

Cada método de evaluación tiene sus propias ventajas e inconvenientes en función de su naturaleza y de las circunstancias en las que se aplica. Un problema habitual en el caso de la observación es el del recelo que provoca en la mayoría de los profesores la idea de llegar a ser observados mientras enseñan (Weber, 1987; Bolam, 1988; C.I.E., 1989). Este problema está relacionado con la falta de tradición y hábitos de observación sistemática. A ello se une el hecho de que:

> "Históricamente, a medida que creció la comprensión de la clase, los investigadores comenzaron a hacerse pregunta más complicadas, y, en correspondencia, a demandar informaciones más complicadas de sus instrumentos. Como respuesta, los instrumentos de observación se volvieron más complejos e impusieron nuevas demandas sobre los observadores que los

> fueran a emplear. La utilización eficaz de estos instrumentos requería un entrenamiento bastante complejo por parte del observador, y un programa de entrenamiento en observación se convirtió en un rasgo común (y necesario) de los programas de investigación que utilizaban sistemas de observación sofisticados. Sin embargo, un programa de entrenamiento elaborado no parece factible cuando la observación del aula es utilizada para la evaluación del profesor" (Everston y Holley, 1981, p. 99).

Existe cierto desfase entre la práctica de la observación y su desarrollo en el terreno de la teoría y la investigación. En la práctica, los problemas no son únicamente técnicos y abarcan cuestiones como: el tiempo reservado, el costo en medios personales y materiales, el foco y la selección de los criterios, la integración y la coordinación entre observadores, la agregación y la comunicación de los datos, el lado político del uso de los datos de cara a la rendición de cuentas, el aspecto legal y sus repercusiones en las condiciones de contratación, y el entrenamiento de los participantes (Everston y Holley, 1981).

Entre las muchas ventajas que puede conllevar la realización de observaciones podemos mencionar: el feedback que recibe el profesor, el subsiguiente enriquecimiento de sus perspectivas, y el incremento de la reflexión y la colaboración en los equipos (C.I.E., 1989).

Algunos de los consejos más recurrentes para mejorar su eficacia son la insistencia en el entrenamiento de quienes vayan a tomar parte, el fomento de su implicación y participación, y la oferta del feedback al profesor dentro del plazo de tiempo más corto o inmediatamente una vez finalizada la observación.

La observación puede ser llevada a cabo por el director o el supervisor, los compañeros o una persona ajena al centro. En los Estados Unidos la función de observador es asumida casi siempre por el director, el director adjunto o un inspector (French et al., 1990); mientras que en el caso inglés en el informe del A.C.A.S. (1986) se recomienda que el observador sea el supervisor inmediato de cada profesor u otro profesor con experiencia designado por el director. El hecho de que, en algunos

contextos, los directores sean los únicos encargados de observar al profesor conlleva los problemas que señala Darling-Hammond (1986):

- tienen poco tiempo y un amplio rango de aspectos y personas por controlar;
- experimentan un *conflicto de roles* como líderes y supervisores;
- no pueden tener un conocimiento pedagógico y de la materia especializado en todas las áreas en las que han de evaluar a los profesores.

En estas circunstancias, puede llegar a afirmarse que:

> "Evaluar puede resultar tan amenazador como ser evaluado. La evaluación eficaz requiere un poder experto, no un poder posicional. Sin un conocimiento completo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las personas que ocupan posiciones jerárquicas solamente tienen la autoridad para observar a los profesores, no la competencia que requiere semejante responsabilidad" (Koehler, 1990, p. 40).

En este sentido, Kenneth D. Peterson (1987) señala que:

> "La utilización convencional de los directores como colectoras de información y tomadores de decisiones (Lewis, 1982) ha sido errónea debido al sesgo, la falta de pericia de los directores, y la incapacidad para atender a los múltiples puntos de vista inherentes en la determinación del mérito y el valor de las actuaciones docentes (Epstein, 1985; Scriven, 1981; Stodolsky, 1984)" (Kenneth D. Peterson, p. 312).

A diferencia de otros estudios, Mannatt y Daniels (1990) comprobaron la calidad de los juicios realizados por los directores de su muestra, al estar relacionadas con los incrementos en rendimiento de los alumnos de los profesores evaluados. Los autores lo atribuyen a dos elementos particulares del estudio: un entrenamiento suficiente de los directores para la observación, y el uso de pruebas de rendimiento de los alumnos en la misma línea que el currículum que se les imparte, en lugar de confiar en los test normativos.

Por otro lado, la actuación de los compañeros de los propios profesores como observadores puede servir para que algunos de estos obstáculos sean superados, al

menos en parte. La revisión entre compañeros tiene una importancia fundamental desde una concepción *'profesional'* de la enseñanza. Las evaluaciones de los compañeros resultan, además, especialmente útiles de cara al crecimiento profesional (Duke y Stiggins, 1986; Sparks, 1986), y mucho menos adecuadas para fines sumativos (Manning, 1988). También hay que tener en cuenta que en algunos casos son los condicionantes prácticos y económicos los que conducen a que los propios participantes del proceso educativo actúen como observadores.

1.4.3.2. Mediante los alumnos

La participación de los alumnos en la evaluación del profesor acostumbra a darse de dos formas muy distintas. Como ya hemos señalado, algunos modelos de evaluación del profesor de los niveles de educación primaria y secundaria se basan en las medidas del incremento del rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, en los niveles superiores de la enseñanza son más habituales los procesos en los que los alumnos evalúan al profesor en función de una serie de criterios.

Esta segunda práctica se ha desarrollado sobre todo en la en el marco de la evaluación de los profesores universitarios. Aunque su nivel de desarrollo ha sido menor en la educación secundaria, sí se cuenta con algunas experiencias y creemos que puede tratarse de un recurso valioso también en este tramo educativo.

Este tipo de evaluación tuvo sus antecedentes en la antigua Grecia y en las Universidades medievales, donde la eficacia de un profesor se medía por el número de alumnos que era capaz de atraer (Travers, 1981). Ya en nuestra época, las puntuaciones otorgadas por los alumnos constituyen la forma de medida que hoy en día más frecuentemente se utiliza para valorar la eficacia docente en el nivel universitario (Erdle, Murray y Rushton, 1985).

La investigación de este tópico tuvo su momento más importante en los años setenta, mientras que en los ochenta se dio la máxima utilización de estas puntuaciones con fines administrativos (Ory, 1991). Como ya hemos señalado, su desarrollo se ha

limitado casi siempre al nivel universitario, por lo que casi todas las referencias citadas a continuación se enmarcan en la enseñanza universitaria, aunque también mencionaremos algún caso de evaluación docente por parte de alumnos de educación secundaria.

Entre las razones que justifican la utilización de este tipo de evaluaciones puede mencionarse que:

1. Son la principal fuente de comunicación sobre el logro de importantes propósitos educativos, como el desarrollo de una motivación continuada para el aprendizaje, y la relación y la comunicación existente entre ellos y el profesor.
2. Son los evaluadores más lógicos de la calidad, eficacia y satisfacción general con el curso.
3. Suponen un modo de comunicación entre el profesor y los alumnos, que puede estar ausente en las grandes instituciones.
4. Pueden utilizarse para cubrir las necesidades de información de futuros alumnos sobre el curso (Aleamoni, 1981).

Sin embargo, la validez de las evaluaciones de los alumnos ha sido cuestionada con bastante frecuencia. Para ello se ha recurrido a dos tipos de estudios: (a) los que han proporcionado evidencia de efectos de contaminación sobre ellas y (b) los que han demostrado el fracaso de las evaluaciones de los alumnos para mostrar correlaciones positivas sustanciales con mediciones significativas de la eficacia docente.

La cuestión más recurrente en este debate ha sido la de las expectativas de calificaciones académicas distorsionan las valoraciones de los alumnos o bien constituyen un indicio válido del aprendizaje, y en consecuencia de la calidad de la enseñanza (Gaski, 1987).

En algunos casos, han podido hallarse correlaciones significativas entre las puntuaciones académicas esperadas y las evaluaciones realizadas por los alumnos. Este hecho ha tenido dos tipos de interpretaciones: puede pensarse que se trata de un factor

de sesgo las evaluaciones, o bien puede sostenerse que, en último término, el aprendizaje del alumno (que determina en buena medida sus expectativas de calificaciones) y la eficacia docente son sinónimos, por lo que aquélla sería una relación natural (Howard, Conway y Maxwell, 1985).

Quienes defienden la validez de las evaluaciones realizadas por los alumnos remarcan los siguientes aspectos:

- su estabilidad entre distintos items, puntuadores y períodos de tiempo;
- son afectadas en un grado mínimo por variables extrañas tales como el tamaño de la clase o la severidad con la que se evalúa a los alumnos;
- son consistentes con valoraciones comparables realizadas por alumnos, colegas y observadores de clase entrenados;
- están significativamente correlacionadas con medidas más objetivas de la eficacia docente, tales como las medidas con pruebas estandarizadas del logro de los alumnos (Murray, Rushton y Paunomen, 1990).

La investigación sobre la eficacia de este tipo de evaluaciones de cara a la mejora de la actuación docente también ha conducido a resultados contradictorios (Aleamoni, 1981).

Dejando a un lado la enseñanza universitaria, uno de los estudios más significativos en el nivel de educación secundaria fue el realizado por Aubretch, Hanna y Hoyt (1986a, 1986b). En el mismo compararon las autoevaluaciones de profesores de educación secundaria con las puntuaciones con las que sus alumnos juzgaban su actuación. Hallaron correlaciones significativas que eran muy altas cuando se comparaban las clasificaciones de los items de unos y otros, es decir, su tendencia a puntuar más o menos determinados items, sin tener en cuenta la puntuación absoluta. Los análisis factoriales de las respuestas de ambos grupos (profesores y alumnos) también ofrecieron resultados similares.

1.4.4. Encuentro posterior y seguimiento

La entrevista posterior a la recogida de información constituye la clave para la función formativa de ésta, ya que es el momento en el que el profesor recibe el feedback fruto de la observación, se fijan las intenciones y los objetivos de cara al futuro, y se prevé cuál va a ser su seguimiento. Tal y como señala el D.E.S. (1989):

> "La entrevista de evaluación ha sido el componente central de la evaluación en el estudio piloto. Su objeto ha sido la revisión del trabajo del evaluado, identificando el éxito y las áreas que podrían ser desarrolladas; la identificación de cualquier necesidad de entrenamiento o desarrollo; y acordar los objetivos para la acción" (D.E.S., 1989, p. 11).

En aquellos casos en los que la observación ha precedido a la entrevista, el entrevistador debe ofrecer un feedback al profesor. Tal y como señala Freiberg (1987):

> "Dar información a los profesores sobre su eficacia puede denominarse supervisión, feedback, evaluación (*«assessment»*), o evaluación (*«appraisal»*). El objetivo final, sin embargo, debería ser proporcionar a los profesores información útil sobre su enseñanza.
>
> Los profesores necesitan información precisa sobre lo que están haciendo en la clase antes de que puedan comenzar a identificar fortalezas y debilidades y formular un plan para instituir el cambio" (Freiberg, 1987, pp.85-86).

Esta necesidad es especialmente grave cuando el profesor no se da cuenta de que su actuación es ineficaz, y cuando su actuación práctica perjudica gravemente a los alumnos o viola los principios y estrategias del centro (Manning, 1988).

La entrevista puede constituir un momento delicado, en el que el evaluador precisa ciertas habilidades analíticas e interpersonales (Valentine, 1992). Uno de los problemas más habituales en este sentido es el de las actitudes defensivas del evaluado:

> "... el uso de cualquier mecanismo de defensa frecuentemente indica que el foco de la reunión ha cambiado. Una vez que esto sucede lo más probable es que el entrevistado no atienda o no interprete objetivamente más datos. En este punto el evaluador tiene la opción de intentar restablecer un clima de comprensión o abandonar hasta que pueda iniciarse un *'nuevo comienzo'*. Esta visión puede parecer extrema. Sin embargo, es cierto que una vez que

el profesor se siente amenazado puede conseguirse poco o nada" (Manning, 1988, pp. 44-45).

Cuando son los propios compañeros quienes actúan como entrevistadores, en algunas ocasiones sucede que acceden a la situación de entrevista con un estilo autoritario de comunicación. Es decir, tienden a:

> "... controlar fuertemente la entrevista, realizar preguntas preparadas, hablar ellos durante la mayor parte del tiempo, intentar identificar los problemas de los evaluados, y decirles cómo solucionarlos.
>
> Puede haber momentos en la entrevista de evaluación en los que se requieran estas destrezas, pero lo que también se necesita es la capacidad de escuchar y de extraer información esencial del entrevistado. En otros términos, el equilibrio debería alejarse del entrevistador hacia la creación de un espacio para que el entrevistado piense en ideas y las exprese sin sentir que está encerrado en una caja por preguntas y nociones preconcebidas de otros" (Hewton, 1988a, pp. 40-41).

En consecuencia, el entrevistador puede necesitar entrenamiento en tres destrezas básicas:

> "· escuchar y animar al entrevistado a hablar,
> · utilizar preguntas adecuadas, y
> · parafrasear y resumir" (Hewton, 1988a, p. 41).

El feedback que se proporciona durante la entrevista de evaluación puede ser concebido como algo que va en dos direcciones, enfatizando la función *'reveladora'* del profesor en las entrevistas (Weber, 1987).

Frecuentemente, este feedback es recogido en forma de informes de evaluación. Conley y Dixon (1990) ofrecen una serie de recomendaciones valiosas sobre la redacción de los mismos. Stiggins y Duke (1988) hacen otro tanto con respecto a la planificación y desarrollo del feedback sobre la actuación del profesor.

Dos aspectos especialmente importantes son el carácter accesible del feedback y que predominen en él los aspectos positivos sobre los negativos (Hopkins, 1989). La

revisión de todos ellos puede conducir a la fijación de objetivos de mejora. El informe del C.I.E. (1989) diferencia tres ámbitos con los que pueden relacionarse éstos:

> "(i) estrategias de clase, tales como la realización de cambios en la organización de la clase, el agrupamiento de los alumnos de modo diferente o el desarrollo de una estrategia particular de la enseñanza como por ejemplo la introducción de una mayor cantidad de trabajo basada en los ordenadores;
>
> (ii) actuación del centro, por ejemplo, cargar con una responsabilidad adicional como la toma del cargo de una iniciativa intercurricular en una función de coordinador;
>
> (iii) desarrollo profesional, por ejemplo, tomar una mayor responsabilidad en la gestión dentro de la escuela, o inscribirse en un curso de gestión con vistas a un próximo movimiento profesional" (C.I.E., 1989, p. 29).

Los últimos elementos en los procesos de evaluación son el seguimiento y apoyo posteriores de los acuerdos adoptados, ya que:

> "Los profesores necesitarán una asistencia adicional cuando se identifiquen deficiencias en el proceso instructivo. Es excesivo esperar que lleven a cabo por sí mismos las recomendaciones realizadas. Los programas de desarrollo del personal orientados hacia la intervención son una necesidad absoluta" (Root y Overly, 1990, p. 38).

1.5. LA METAEVALUACION

La búsqueda de la calidad en la evaluación del profesor obliga a concebirla como un proceso dinámico en evolución constante. Para McLaughlin (1990) es necesario realizar ajustes en los programas en función de las informaciones que pueden obtenerse sobre las percepciones de los profesores, las consecuencias de la implantación de cada programa o las cuestiones problemáticas suscitadas en ésta.

Tal y como señalan Gephart et al. (1980):

> "Incluso cuando diseñamos el sistema de evaluación para nuestra propia localización, nos equivocamos si creemos que ya está hecho el trabajo de desarrollarlo. La evaluación es una actividad dinámica. Cambiará con el tiempo. Es necesario que haya un examen continuo del sistema de evaluación

> y del grado en el que están siendo cumplidos sus fines y objetivos" (Gephart et al., 1980, p. 84).

Los procesos de evaluación del funcionamiento de los programas de evaluación se conocen con el término *'metaevaluación'*. Básicamente la metaevaluación constituye un medio para contrastar, probar y mejorar la calidad de las evaluaciones (Stufflebeam y Shinkfield, 1985).

La principal referencia en este ámbito la constituyen las publicaciones efectuadas en norteamérica por el *«Joint Committee of Standards for Educational Evaluation»*. Este grupo inició sus actividades en 1975, con el propósito de desarrollar estándares para la evaluación de programas educativos. En 1981 daba a conocer los *'Estándares para las Evaluaciones de Programas, Proyectos y Materiales Educativos'* (Joint Committee of Standards for Educational Evaluation, 1981). Siete años más tarde sacaba a la luz los *'Estándares para la Evaluación del Personal'* (Joint Committee of Standards for Educational Evaluation, 1988).

Stufflebeam y Sanders (1990) revisaron este último documento, concluyendo en que toda evaluación del profesorado debería cumplir cuatro atributos: *conveniencia, utilidad, viabilidad y precisión*.

Los atributos de *conveniencia* pretenden asegurar que se van a proteger los derechos de las personas afectadas por un sistema de evaluación. Los cinco estándares que se derivan son:

- *orientación hacia el servicio*, fomentando principios educativos profundos, el cumplimiento de propósitos institucionales, y la actuación eficaz de modo que se responda a las necesidades de los alumnos, la comunidad y la sociedad;
- *gulas formales de evaluación*, que deberían ser registradas y proporcionadas a los empleados;
- *conflictos de intereses*, que deben ser identificados y tratados, de tal manera que no comprometan el proceso y los resultados de la evaluación;

- *acceso a los informes de evaluación del personal*, limitado a las personas con una necesidad legítima de revisar y usar los informes, de tal manera que se asegure un uso apropiado de la información;
- *interacciones con los evaluados*, con un carácter profesional, considerado y cortés, y sin dañar su autoestima, motivación, reputación profesional, actuación, y actitudes hacia la evaluación.

Los atributos de *utilidad* pretenden guiar las evaluaciones de modo que sean informativas, oportunas e influyentes. Los estándares implicados son:

- *orientación constructiva*;
- *usos definidos*, habiendo identificado asimismo a los usuarios;
- *credibilidad del evaluador*, en función de su cualificación, destrezas y autoridad;
- *informes funcionales*, claros, oportunos, precisos y pertinentes, de tal manera que tengan un valor práctico para los evaluados y otras audiencias;
- *seguimiento e impacto*, para poder comprender los resultados y tomar las decisiones oportunas.

Los atributos de *viabilidad* enfatizan que las evaluaciones son llevadas a cabo en marcos organizativos con unos recursos limitados, e influidos por una variedad de fuerzas sociales, políticas y gubernamentales. Los tres estándares relacionados con este punto son:

- *procedimientos prácticos*, produciendo la información necesaria con un mínimo de disrupción y costo;
- *viabilidad política*, desarrollando la evaluación de un modo colaborativo, y permitiendo que las partes estén implicadas de un modo constructivo en hacer funcionar el sistema;
- *viabilidad fiscal*, proporcionando tiempo y recursos suficientes para la evaluación.

Los atributos de *precisión* se refieren a si la evaluación ha producido información fiable sobre características o actuaciones relevantes de un educador. Se requiere que la información lograda sea técnicamente defendible, y que las conclusiones se relacionen de un modo lógico con los datos. Los ocho estándares relacionados son:

- *rol definido*, habiendo definido claramente las funciones, responsabilidades, objetivos de actuación y cualificaciones necesarias del evaluado;
- *entorno de trabajo*, describiéndolo y registrándolo, de modo que puedan tenerse en cuenta sus influencias y limitaciones;
- *documentación de los procedimientos*, de tal manera que se puedan contrastar los procedimientos que realmente se usan con los pretendidos inicialmente;
- *medidas válidas*;
- *medidas fiables*, con indicaciones consistentes sobre la actuación del evaluado;
- *control sistemático de los datos*, guardándola de un modo seguro y procesándola cuidadosamente;
- *control del sesgo*, asegurando que la evaluación de la actuación es justa;
- *sistemas de seguimiento de la evaluación*, para poder realizar las revisiones apropiadas.

Nisbet (1986) sostiene que los criterios que pueden utilizarse para juzgar un sistema de evaluación docente conllevan algunos conflictos inherentes entre sí. Así, resulta difícil que un modo de proceder sea al mismo tiempo global y practicable, o justo y completamente abierto. Para este autor, inicialmente puede pensarse en siete criterios para juzgar si un sistema de evaluación docente es apropiado; comprobando si es: beneficioso, justo, global, válido, abierto, practicable y conducente a cambios.

Actualmente están publicados varios cuestionarios para la evaluación del funcionamiento de la evaluación del profesor. Iwanicki (1982) desarrolló un instrumento denominado «*Teacher Evaluation Needs Identification Survey*», de 30 items. Tras su

aplicación y la realización de un análisis factorial a partir de los resultados se obtuvieron ocho factores:

I. Evaluación para la mejora personal. El grado en el que el programa adopta una aproximación constructiva al considerar las necesidades personales de los profesores así como la naturaleza específica del entorno de aprendizaje en el que se ve implicado el profesor.

II. Feedback. El grado en el que proporciona un feedback claro, personalizado y constructivo.

III. Descripción del trabajo. El grado en el que se definen globalmente las responsabilidades generales y las tareas específicas de la posición del profesor, así como el grado en el que esta definición sirve como un marco de referencia para la evaluación.

IV. Objetivos de logro. El grado en el que los profesores determinan cooperativamente con su evaluador los objetivos en los que se basa la evaluación.

V. Propósitos de la evaluación. El grado en el que los propósitos del programa de evaluación del profesor son formulados con claridad por escrito y el grado en el que son bien conocidos por quienes van a ser evaluados.

VI. Planificación cooperativa. El grado en el que el programa de evaluación del profesor está planificado, desarrollado y evaluado cooperativamente por todos los niveles del personal.

VII. Auto-evaluación. El grado en el que la auto-evaluación es un aspecto esencial del programa de evaluación del profesor, teniendo los profesores la oportunidad de evaluarse a sí mismos de un modo positivo y constructivo.

VIII. Relaciones de responsabilidad. El grado en el que la relación de responsabilidad de cada posición es definida con claridad, de tal modo que los profesores saben quién evaluará su actuación y entienden los medios mediante los cuales serán evaluados.

También cabe mencionar los cuestionarios que ofrecen Duke y Stiggins (1986) y Stiggins y Duke (1986), Manning (1988) y Harlen y Elliott (1982). Estos últimos proponen concretamente el siguiente listado de preguntas:

"1. ¿Sirvió la evaluación para fundamentar las decisiones o los juicios para los que fue diseñada originalmente?
2. ¿Qué decisiones han sido tomadas como consecuencia de la evaluación?
3. ¿La tarea de la evaluación ha sido interpretada y llevada a cabo de un modo consistente con lo que se pretendía?
4. ¿La información recogida era apropiada para el propósito de la evaluación?
5. ¿Qué medidas se tomaron para tener en cuenta el sesgo, la falta de representatividad, y la baja fiabilidad de la información recogida?
6. ¿Los evaluadores reales estaban en la mejor posición para llevar a cabo la evaluación?
7. ¿Los métodos utilizados eran apropiados para el tipo de información que se necesitaba?
8. ¿Los métodos fueron sistemáticos y explícitos?
9. ¿Las personas implicadas en dar la información aprobaban los métodos utilizados para su recogida?
10. ¿Hubo suficiente tiempo reservado en la evaluación para la recogida de datos?
11. ¿La evaluación fue llevada a cabo en el mejor momento para su propósito?
12. ¿Los efectos colaterales de la evaluación fueron positivos o negativos?
13. ¿Fueron satisfactorios los procedimientos utilizados para proteger los intereses de quienes ofrecían la información?
14. ¿Los criterios mediante los cuales se realizaron juicios o se tomaron decisiones fueron formulados de un modo apropiado y fijados explícitamente?
15. ¿Se informó de la evaluación de modo que se comunicó eficazmente con su audiencia?
16. ¿Qué reacciones provocó el informe en los participantes y en quienes tenían que tomar las decisiones?" (Harlen y Elliott, 1982, pp. 303-304).

Un elemento común a casi todos ellos es el valor que otorgan a la percepción que tienen los profesores respecto de los procesos de evaluación que les afectan. Un buen ejemplo lo hallamos en un estudio de Peterson y Comeaux (1990) en el que se contrastó la calidad de cuatro sistemas de evaluación del profesorado en base a las informaciones proporcionadas por los profesores participantes sobre la calidad y el impacto de aquéllos.

Aun disponiendo de éstas u otras herramientas, las experiencias habidas en cuanto a la evaluación y la experimentación de los programas de evaluación del profesor parecen claramente insuficientes, tanto en el caso británico (Bolam, 1988) como en el norteamericano (French et al., 1990).

Capítulo 2:

LA AUTOEVALUACION DE LA ENSEÑANZA

2.1. LA AUTOEVALUACION DOCENTE

2.1.1. Contexto de la autoevaluación

Históricamente, la autoevaluación del profesor ha sido considerada como algo demasiado problemático y de poco valor (Barber, 1990). En muchos casos, la literatura sobre evaluación describe la autoevaluación como un proceso sospechoso de sesgo. Al mismo tiempo, la investigación, tanto teórica como práctica, sobre esta cuestión está bastante dispersa y es poco frecuente (Irvine, 1983; McGreal, 1983). La reticencia a investigar la autoevaluación de las capacidades humanas en general parece provenir de dos creencias:

> "(a) las autoevaluaciones están sujetas a una gran cantidad de error resultante de los deseos de auto-realce y (b) las personas no pueden analizarse a sí mismas de un modo suficientemente objetivo o fiable como para dar información precisa" (Mabe y West, 1982, p. 280).

Estas creencias también pesan en el caso de la autoevaluación docente. Sin embargo, varias circunstancias y características propias de los sistemas de autoevaluación de la enseñanza han conducido a la aparición de cierto número de estos sistemas y a una mayor actualidad de la cuestión en las dos últimas décadas.

Cuatro elementos que han ejercido una gran influencia en este sentido son:

- los supuestos sobre la concepción de la enseñanza y la profesionalización de la docencia que respeta y en los que se apoya;
- sus ventajas económicas;
- el incremento de los procesos de rendición de cuentas en la enseñanza entendidos en un sentido amplio; y
- la necesidad de procesos alternativos de mejora de la enseñanza, aprovechando los beneficios potenciales de la autoevaluación.

En primer lugar, la tendencia hacia la profesinnalización de la docencia y el énfasis en su carácter autónomo conduce a los procesos de autoevaluación del profesor (Kremer y Ben-Peretz, 1984; Strike, 1990a, 1990b). Estos procesos permiten que el profesor sea el dueño de su propio crecimiento profesional (Bodine, 1973). Tal y como señala Moyles (1987):

> "Al fin y al cabo, el profesor es frecuentemente el único adulto en posición de evaluar de un modo realista su contribución al proceso de la educación" (Moyles, 1987, p. 218).

Shrauger y Osberg (1981) realizan algunas reflexiones interesantes en esta cuestión, aun cuando se refieren al terreno de la evaluación psicológica. Señalan que las evaluaciones realizadas por otras personas constituyen el modelo dominante en este terreno. Este modelo:

> "... implica a un evaluador profesional recogiendo información sobre la persona que está siendo juzgada, utilizando una variedad de procedimientos como las entrevistas, test estandarizados, datos históricos u observaciones sistemáticas. (...) La asunción implícita en esta aproximación es que el evaluador, en virtud de su conocimiento de los principios psicológicos, de las respuestas normativas en situaciones de respuesta estandarizada, y de los atributos de la persona que está siendo juzgada, está en la mejor posición para hacer evaluaciones y predicciones sobre ese individuo" (Shrauger y Osberg, 1981, p. 322).

La autoevaluación es contemplada por estos autores como una alternativa viable, ya que:

> "Las teorías de la auto-percepción han sugerido que las personas frecuentemente pueden ser observadores activos de su propia conducta (...). Es más, los individuos poseen una base de datos extensiva a partir de la cual pueden perfilar inferencias sobre sí mismos, una base mucho más grande incluso que la que pueda ser desarrollada por el evaluador externo más ambicioso (...). Las personas que son evaluadas pueden ser conscientes de cambios en sus motivos y actitudes o en las circunstancias de su vida que pueden afectar a su conducta subsiguiente; pero que no siempre pueden ser elicitados por jueces externos. En contraste, los datos de los que se derivan las evaluaciones externas suelen estar normalmente restringidos en el tiempo y en el contexto situacional. (...) Los individuos no sólo tienen más datos

> sobre sí mismos que el evaluador, sino que además procesan estos datos de maneras que pueden producir frecuentemente a una mayor precisión de la predicción" (Shrauger y Osberg, 1981, pp. 322-323).

Las tendencias hacia la profesionalización docente implican un planteamiento similar. Frente al dominio de modelos de hetero-evaluación con asunciones como las arriba descritas, parten de valorar el bagaje de conocimiento profesional de cada docente y su propia perspectiva, y los adoptan como una de las referencias principales de cara a la evaluación. Esta cuestión es retomada en el apartado siguiente.

En segundo lugar, las autoevaluaciones resultan ser más económicas en tiempo, dinero y recursos en general, frente a otros métodos, tanto en el terreno de la evaluación psicológica (Shrauger y Osberg, 1981) como en el de la evaluación de la enseñanza (Newfield, 1980b; Moyles, 1988). En muchos casos el factor costo es el responsable de la poca utilización de otros métodos de evaluación, especialmente en lo que respecta a la observación.

En tercer lugar, la autoevaluación está asociada en ocasiones con los procesos de rendición de cuentas en la enseñanza (Gordon Elliott, 1980; Kremer y Ben-Peretz, 1984). La demanda social y profesional de responsabilidad justifica la autoevaluación de la enseñanza. James (1987) llevó a cabo un sondeo sobre las experiencias de autoevaluación iniciadas por los propios profesores en Inglaterra. Uno de sus hallazgos fue que normalmente el personal interno de cada centro constituía la audiencia de todos los informes:

> "Esto sugiere que cualquier propósito explícito de rendición de cuentas debería ser interpretado como de rendición de cuentas ante los colegas más que rendición de cuentas ante los padres, empleados o autoridades políticas" (James, 1987, p. 183).

Más adelante afirma que, independientemente de que fuera conscientemente señalado o no, el elemento de rendición de cuentas estaba presente en todos los ejemplos obtenidos. Asimismo:

> "A pesar de las aspiraciones democráticas del proyecto de autoevaluación, el personal situado en la parte más baja de la jerarquía de estatus de la escuela se sintió de algún modo coaccionado a participar. Parecía que como quiera que se organizaba el ejercicio de autoevaluación, *la organización convencional de la escuela intervenía*. De este modo, aunque el propósito de la actividad era fortalecer el desarrollo profesional, algunos profesores inevitablemente se sintieron 'sujetos a una rendición de cuentas' frente a aquéllos que ellos veían como sus superiores, aunque esta no era de ninguna manera la intención del personal responsable" (James, 1987, p. 188).

Algunos sistemas de autoevaluación norteamericanos también tienen una carga importante de rendición de cuentas profesional (Barber, 1985). Sin embargo, la autoevaluación no puede entenderse sin el componente de la rendición de cuentas personal. Es decir, se presupone que la internalización es un proceso válido para mejorar la actuación docente, y el profesor individual se siente responsable y constituye su propia audiencia (John Elliott, 1981a).

La rendición de cuentas burocrática también aparece en algunos casos en los sistemas de autoevaluación, aunque no siempre de un modo explícito. Un ejemplo de esta presencia lo encontramos en el movimiento de autoevaluación de los centros educativos que se viene desarrollando en Inglaterra en la última década. Gordon Elliott (1982a, 1982b) llevó ca cabo una encuesta en 1982 en la que halló que aproximadamente un 78% de las Autoridades Educativas Locales inglesas habían desarrollado programas de autoevaluación de los centros. Este hecho contaría con el apoyo del Departamento de Educación y Ciencia inglés, ya que supondría una alternativa de control indirecto aceptable sobre la actividad curricular de los centros, frente a una situación anterior de falta de control de las Autoridades Educativas Locales sobre la enseñanza impartida en los centros.

Todo ello no significa en absoluto que las experiencias de autoevaluación que se vienen desarrollando en Inglaterra constituyan básicamente una herramienta de control sobre la enseñanza, aunque pueda haber algún riesgo en este sentido (Nuttall, 1981).

En cuarto lugar, la autoevaluación de la enseñanza constituye básicamente una posibilidad entre otras de mejorar las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los

alumnos. El modo de concretar esta posibilidad varía en función del concepto, modelo o técnica de autoevaluación que se emplee. Un poco más adelante repasaremos las ventajas y propósitos que se pretenden cubrir mediante las experiencias de autoevaluación. Todos ellos confluyen en los esfuerzos de mejora de la calidad de la enseñanza.

En lo que respecta a nuestro país puede decirse que la autoevaluación raramente supera los estados informales. En la Introducción al Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma Vasca se afirma que el profesorado y su actuación han de constituir un ámbito más de evaluación, junto con los alumnos, el sistema educativo y el centro. En cuanto a la autoevaluación docente, tal y como mencionábamos en el capítulo anterior, se señala que:

> "La evaluación de la práctica docente corresponde, en primer lugar, al propio profesor o profesora, como una actividad y actitud permanente y crítica en todas sus tareas y funciones" (Departamento de Educación, 1992, p. 74).

Las menciones a la autoevaluación docente son más generales y difusas aún en el caso de las orientaciones publicadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (1987, 1989a). Por lo tanto, la autoevaluación está prácticamente ausente del marco normativo de nuestro sistema educativo, al menos en un estado formal y sistemático.

2.1.2. Supuestos y condiciones necesarias

La asunción básica de la autoevaluación docente es que el profesor puede funcionar de un modo autónomo en las actividades de auto-mejora (Bailey, 1981).

Para Strike (1990b) la tarea fundamental que conlleva la profesionalidad docente es la representación de las disciplinas y de otras actividades similares ante los alumnos. Por lo tanto, la mejor razón para justificar ciertos tipos de autonomía profesional está en que el tipo de independencia requerido para practicar una disciplina también se requiere para enseñarla. En consecuencia:

> "... ya que los profesores son cuasi-expertos en la representación de una práctica dada a los jóvenes, es muy probable que sean los depositarios de la pericia requerida para juzgar si una práctica está siendo representada con integridad, esta visión requiere una función central de los profesores en la evaluación" (Strike, 1990b, p. 113).

Por otro lado, en la medida en que el entorno educativo es visto como algo complejo y variable, cabe apoyarse más en los juicios del profesor o en su perspectiva para guiar las actividades de la clase, y confiar menos en las reglas generalizadas para la conducta docente (Darling-Hammond et al., 1983).

Por lo tanto, puede decirse que:

> "El contenido y el formato de un procedimiento de evaluación del profesor con una concepción subyacente de 'la enseñanza como una profesión' (Wise et al., 1984) o del profesor como un 'profesional reflexivo' (Peterson y Comeaux, 1989) se centraría en el ejercicio del juicio profesional por parte del profesor, asumiendo que la buena enseñanza implica no solamente el dominio de técnicas de enseñanza sino también del conocimiento profesional o juicios sobre cómo, cuándo, dónde, y con quién utilizar estas técnicas, así como del modo de cambiarlas y adaptarlas cuando resulte apropiado" (Peterson y Comeaux, 1990, p. 6).

A todo ello se añade el potencial de la autoevaluación en su impacto sobre la actuación docente, ya que:

> "Quizás el aspecto más incontestable de la auto-evaluación sea que si alguna evaluación va a ser asimilada, ésta debe provenir de la auto-evaluación. Cualquier forma de evaluación de la enseñanza que no acabe siendo digerida en una forma de auto-evaluación puede tener un impacto pequeño sobre la conducta del profesor" (Rippey, 1983, p. 27).

El rol activo del profesor requiere a su vez una asunción sobre la validez de la percepción de los profesores sobre su actuación en el trabajo; aunque se parte de admitir que las autopercepciones de los profesores no son perfectamente válidas (Johnston y Hodge, 1981), ya que los procesos de almacenamiento, búsqueda, recuerdo y comunicación de la información sobre su actuación pueden no serlo (Jack M. Feldman, 1981). También está aceptado que tal situación requiere un alto grado de

integridad y honestidad por parte de cada individuo (Moyles, 1987). Los profesores, aun teniendo la capacidad y la voluntad para ser autocríticos, se ven limitados por factores psicológicos, perceptuales, de socialización, de tiempo y de energía (Day, 1989).

Sin embargo, por encima de estas limitaciones está la confianza en que las autoevaluaciones pueden alcanzar niveles de validez, fiabilidad y utilidad aceptables; cuestión de la que nos ocuparemos más adelante.

La eficacia de los programas de autoevaluación en el logro de sus objetivos depende además de las condiciones del grupo y la organización en los que va a funcionar. En un informe sobre la encuesta ya mencionada, Gordon Elliott (1982a) señala que:

> "Era evidente que ningún programa de autoevaluación podría actuar como una panacea. Si un centro tenía problemas o se juzgaba que sus logros eran bajos, el simple acto de introducir una lista de comprobación de conductas no crearía una solución. Las listas de comprobación sólo han mostrado tener una función útil en los centros que habían comenzado ya a moverse hacia la creación de estrategias trabajables de desarrollo del personal, crecimiento personal y profesional y una multiplicidad de otras características que colectivamente ayudan a identificar a un buen centro educativo" (Gordon Elliott, 1982a, p. 90).

Johnston y Hodge (1981) indican la necesidad de varias condiciones para que su modelo de autoevaluación tenga éxito. Entre ellas podemos señalar: que todas las personas que participen en el proceso de evaluación estén comprometidas con el desarrollo profesional, y que la institución educativa acepte los datos obtenidos por los profesores de cara a la evaluación institucional y los requerimientos de desarrollo del personal.

2.1.3. Definiciones de la autoevaluación docente

Una primera definición básica es aquella que entiende la autoevaluación de la enseñanza como la realización de juicios acerca de la propia enseñanza (Carroll, 1981). Para Ball (1985) la autoevaluación docente es:

> "... el proceso informal o formal utilizado por un profesor para emitir juicios acerca de su propio comportamiento profesional" (Ball, S., 1985, p. 532).

Sin embargo, estos términos son utilizados con distintos significados. Básicamente podemos distinguir tres definiciones de la autoevaluación docente, que son recogidos y descritos por Bailey (1981).

En primer lugar, Centra (1979; citado por Bailey, 1981) definía la autoevaluación como el proceso mediante el cual los profesores:

> "... puntúan su eficacia en una escala o proporcionan una breve evaluación escrita de su actuación docente" (Centra, 1979, p. 48; citado por Bailey, 1981, p. 11)

En segundo lugar, Levin (1979; citado por Bailey, 1981) definió la autoevaluación como el proceso:

> "... que implica la mejora de la enseñanza mediante el hecho de que los profesores reflexionen sobre su propia enseñanza y la modifiquen de acuerdo con ello" (Levin, 1979, p. 243; citado por Bailey, 1981, p. 11).

Para Bailey (1981) ambas definiciones reflejan el enfoque demasiado restringido que los educadores han aplicado sobre el concepto de autoevaluación, concibiéndolo como un proceso de reflexión mental que implica la utilización de fichas o listas de comprobación. En su lugar, propone una tercera definición:

> "... el proceso de auto-examen en el que el profesor utiliza una serie de estrategias de feedback secuenciales con un propósito de auto-mejora docente" (Bailey, 1981, p. 9).

Por lo tanto, los elementos más importantes de esta última definición son: la búsqueda de feedback, los propósitos de auto-mejora y el carácter procesual de la autoevaluación:

> "La autoevaluación del profesor es una práctica diseñada para tener lugar en un período de tiempo largo. La auto-ayuda no debería ser vista como una estrategia que va a revolucionar las prácticas de enseñanza en una o dos aplicaciones. Para muchas personas, la autoevaluación puede resultar ser un

proceso intimidatorio. Acercarse a la autoevaluación con una actitud positiva requiere una preparación cuidadosa y una deliberación premeditada" (Bailey, 1981, p. 60).

El término *'autoevaluación'*, al igual que el de *'evaluación'*, puede traducirse al inglés mediante tres vocablos distintos: *«self-evaluation»*, *«self-appraisal»* y *«self-assessment»*. Tampoco en este caso pueden establecerse matices definitivos entre ellos, ya que varían de unos contextos a otros. Tras la revisión de la literatura puede apreciarse que el término *«self-evaluation»* habitualmente se relaciona con la autoevaluación institucional, con autoevaluaciones de carácter formal, o también con modelos de investigación-acción. El término *«self-appraisal»* la mayoría de las veces se refiere a la autoevaluación del profesor individual, frecuentemente de tipo cualitativa, siendo muy habitual su uso en el Reino Unido. Por el contrario, *«self-assessment»* es más utilizado en los Estados Unidos, y tiende a relacionarse con el uso de procedimientos de tipo más cuantitativo o de supervisión.

El lector habrá de considerar estas matizaciones con la debida prudencia, teniendo en cuenta que solamente se trata de tendencias, no de normas, y que pueden encontrarse muchas excepciones.

Por su parte, Bollington et al. (1990) distinguen entre las aproximaciones cuantitativas y cualitativas a la autoevaluación del profesor. Las primeras son las que animan al profesor a usar un conjunto de criterios de evaluación para analizar su enseñanza y producir un perfil descriptivo de las prácticas percibidas; mientras que las aproximaciones cualitativas se acercan a la auto-revisión propuesta por Stenhouse con su idea del *'profesor investigador'* y Schön con su noción del *'profesional reflexivo'* (Bollington et al., 1990). De modo similar, Kemmis (1987) utiliza el término autoevaluación como sinónimo de *'reflexión crítica'*.

A estos matices conceptuales hay que añadir la complejidad de los intentos de categorizar dentro de un mismo esquema las distintas propuestas y experiencias de autoevaluación que se vienen desarrollando en la práctica. Gordon Elliott (1980), en su

encuesta sobre proyectos de autoevaluación en Inglaterra, no obtuvo respuestas claras para preguntas como:

> "1. ¿Es autoevaluación (*«self-evaluation»*) lo mismo que autoevaluación (*«self-assessment»*), que evaluación basada en el centro, o que auto-seguimiento?
>
> 2. ¿Quién o qué es el *'auto'* (*«self»*) en la autoevaluación?
>
> 3. ¿Es el centro o el profesor individual o ambos?" (Gordon Elliott, 1980, p. 5).

James (1987), basándose en su encuesta sobre los procesos de autoevaluación auto-iniciados por los profesores de educación primaria y secundaria en Inglaterra, señala que:

> "La primera cosa de la que nos dimos cuenta, la cosa concebible más importante, fue que ninguna actividad era exactamente como otra. Esta había sido nuestra primera impresión subjetiva, pero se vio reforzada por el hecho de que nuestras codificaciones de las actividades individuales se nos presentaron con 52 permutaciones distintas" (James, 1987, p. 179).

Se recogieron datos sobre 54 casos, y para poder llegar a una descripción comparativa de los mismos se llevó a cabo un análisis de contenido de las evidencias documentales. La autora identifica dos grupos de categorías y siete dimensiones en las que podían variar los casos.

Uno de los grupos de categorías se refiere al sector o etapa educativa cubierta: educación primaria o secundaria. El otro grupo de categorías comprende los niveles en los que opera principalmente la autoevaluación: una clase, un departamento, o toda una institución. Dentro de este segundo grupo de categorías la autora ofrece la siguiente distinción entre autoevaluación institucional y autoevaluación del profesor:

> "Autoevaluación institucional. Esta se refiere a la autoevaluación de la totalidad de la escuela aunque no implica necesariamente que todo el personal y todas las área del currículo sean evaluadas, sino que la actividad sea visible como una actividad del centro. Las actividades que se basan inicialmente en el departamento o en la clase, o que concernían a una cuestión de toda la institución, eran incluidas si formaban parte del programa de la totalidad de la escuela.

> **Autoevaluación del profesor.** Esta incluía tanto la autoevaluación por parte de los profesores de su propia actuación en clase, como la evaluación de los procesos y resultados de la interacción y el aprendizaje en clase. El rasgo crucial consistía en que el ejercicio era conducido principalmente por el profesor que tenía la responsabilidad de la clase sobre la cual se enfocaba la evaluación" (James, 1987, p. 175).

Las siete dimensiones que se perfilaron en esta encuesta fueron descritas como sigue:

- **Iniciativas**; para referirse al *'primer-motor'* o estímulo inicial: la propia escuela y/o los propios profesores, las Autoridades Educativas Locales u otros (miembros de la universidad, centros de profesores, consejos escolares).

- **Implicación**; para referirse a quienes estuvieron implicados de hecho en la *'conducta'* de la evaluación, no sólo como informadores: los profesores veteranos con responsabilidades, todos los profesores, la Autoridad Educativa Local u otros (miembros de la universidad, centros de profesores, gobernantes, padres, alumnos). La distinción más clara se da entre los participantes externos y los internos.

- **Finalidades**; pudiendo identificarse tres tipos de propósitos a los que servía la autoevaluación:

  > "*rendición de cuentas*. La cual podía referirse a la rendición de cuentas *tanto* a aquéllos que quedan fuera de los centros, por ejemplo, padres, L.E.A.; *como* dentro de los centros (...).
  > *desarrollo profesional*, incluyendo actividades de formación permanente.
  > *revisión y desarrollo del curricular y del curso*" (James, 1987, p. 176).

- **Organización**; para indicar diferencias en el modo en el que fueron organizados los ejercicios de autoevaluación. Dos 'tipos ideales' que pudieron perfilarse a partir de los ejemplos, aunque rara vez aparecieran en estados puros, fueron:

  > "*Gestión racional*: En este tipo de organización la autoevaluación estaba organizada con la estructura de gestión del centro o del departamento. (...) La información tendía a ascender a través de series de niveles de organización o comités, aunque no exclusivamente. (...)
  > *Colegial*: En esta categoría los ejercicios no estaban obviamente vinculados a la estructura de gestión de los centros. Normalmente había un esfuerzo

deliberado para dejar a un lado los roles de gestión y fomentar la participación completa e igual de todos aquellos implicados en la evaluación. Esto no significa negar que ciertos individuos tomaran roles de liderazgo" (James, 1987, p. 177).

- **Foco**; para referirse a los tipos de áreas substantivas en las que se concentraron los ejercicios de autoevaluación: antecedentes (intenciones y condiciones, tales como el entorno de los alumnos, los recursos, y los tipos de procedimientos que se asumen como necesarios para que se den unas transacciones educativas satisfactorias), procesos, y resultados (normalmente en términos de resultados de aprendizaje de los alumnos).

- **Métodos**; diferenciando dos aproximaciones:

  "*Basada en las reuniones*: Incluía evaluaciones llevadas a cabo mediante reuniones del personal, reuniones de trabajo, congresos, cursos, y en el caso de los profesores individuales que trabajaban solos, mediante la reflexión personal.

  Basada en la investigación: Describía aquellos ejercicios en los que había habido algún esfuerzo formal y suficientemente sistemático para recoger y analizar 'datos'. Se identificaron dos aproximaciones de investigación particulares, aunque muchos ejercicios podrían describirse como eclécticos:

  (i) Cuantitativos (...)

  (ii) Cualitativos (...)" (James, 1987, p. 178).

- **Informes**; refiriéndose a cuál era la audiencia: internos (uno mismo, o colegas dentro de la institución) y externos (padres, autoridades, u otros colegas o profesionales fuera de la institución).

En conjunto, aparecieron dos estilos organizativos claramente delimitados que mostraban relaciones con las demás dimensiones:

> "... parecía que un estilo de gestión racional tendía a estar asociado con evaluaciones conducidas principalmente por el personal más antiguo (jefes de departamento y superiores), primariamente con propósitos de rendición de cuentas o de revisión curricular, enfocándose particularmente sobre las condiciones antecedentes (por ejemplo, finalidades, objetivos, estructuras de gestión), y usando las reuniones y las discusiones como su vehículo principal (normalmente discusiones entre los jefes de departamento y el director, y entre los jefes de departamento y el personal de dicho departamento).

> Por otro lado, las evaluaciones organizadas colegialmente tendían en mayor medida a ser conducidas por personal de todos los niveles de estatus, primariamente con propósitos de desarrollo profesional o curricular. Tanto los antecedentes, como los procesos y los resultados se convertían en focos, pero el énfasis relativamente mayor se centraba sobre los procesos educativos. Las reuniones y las discusiones volvían a caracterizar principalmente, pero la investigación cualitativa también era un método importante" (James, 1987, p. 182).

Paralelamente, la distinción entre varias concepciones de la rendición de cuentas se asocia a dos tipos de autoevaluación institucional cuyos rasgos más relevantes aparecen en el cuadro 2-1.

En nuestro caso, hemos optado por adaptar las categorías que propone esta autora. Distinguiremos dos áreas dentro del campo de la autoevaluación: la autoevaluación docente y la autoevaluación institucional. Esta separación resulta bastante clara cuando se revisa la literatura sobre la autoevaluación.

Utilizaremos el término *'autoevaluación docente'* para referirnos a aquellos procesos de auto-análisis llevados a cabo por los profesores en base a juicios individuales, que posteriormente pueden ser agregados a nivel de parte o de la totalidad del equipo docente, y que se centran principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que el término *'autoevaluación institucional'* lo utilizaremos en referencia a los procesos de auto-revisión que lleva a cabo y se basan en un sector o la totalidad de una institución educativa, abarcando sus condiciones, estructura, objetivos, funcionamiento y resultados, y cuyo protagonismo no tiene por qué limitarse al equipo docente.

Esta distinción coincide con la división que aparece en la Introducción al D.C.B. de la C.A.V. en cuatro ámbitos de la evaluación. Además del sistema educativo y de los alumnos, se mencionan:

> "- Los centros educativos, ya que es preciso analizar la práctica docente y efectuar las modificaciones oportunas en el Proyecto Educativo y en el Proyecto Curricular de centro, adecuándolo del mejor modo posible a los fines educativos propuestos.

CUADRO 2-1: Dos tipos de autoevaluación institucional (James, 1987, p. 186)

Tipo A: **Autoevaluaciones institucionales basadas en la autoridad**	
Dimensiones operativas	
Implicación interna y control:	gestión por el personal antiguo y con responsabilidades intermedias
Propósitos:	rendición de cuentas explícita y revisión curricular
Organización:	gestión racional
Foco:	antecedentes y resultados
Métodos:	reuniones y recogida de datos principalmente cuantitativos
Constructos teóricos	
Modo de rendición de cuentas ante los colegas:	legal-formal (explícito)
Perspectiva socio-política:	positivista o teoría de los sistemas
Tradición evaluativa:	análisis de sistemas; objetivos; modelos de gestión o tecnología

Tipo B: **Autoevaluaciones institucionales basadas en la responsabilidad**	
Dimensiones operativas	
Implicación interna y control:	todos los niveles de status
Propósitos:	desarrollo profesional y desarrollo curricular
Organización:	colegial
Foco:	procesos
Métodos:	discusiones y recogida de datos principalmente cualitativos
Constructos teóricos	
Modo de rendición de cuentas ante los colegas:	moral (implícito)
Perspectiva socio-política:	interpretativa o humanista
Tradición evaluativa:	evaluación de procesos; evaluación democrática y responsiva; evaluación iluminativa

- El profesorado y la práctica docente, como una necesidad de orientación, de mejora profesional y de orientación permanente, no tanto de control y enjuiciamiento. El proceso de reflexión crítica de la propia práctica docente está indisociablemente unido a la mejora en el perfeccionamiento profesional y en la calidad de la enseñanza" (Departamento de Educación, 1992, p. 72).

Entendemos que términos como *'autoevaluación escolar'*, *'autoevaluación del centro'*, *'auto-revisión de la escuela'*, o *'revisión basada en el centro'* son sinónimos de

'autoevaluación institucional'. Del mismo emplearemos el término *'autoevaluación individual'* como sinónimo de *'autoevaluación docente'*.

Otro término importante en este campo es el de *'autoinforme'*, que ha sido definido al menos de dos modos distintos. Carroll (1981) entiende por autoinforme aquellos cuestionarios de formato abierto mediante los que los profesores pueden juzgar su propia enseñanza. En nuestro caso adoptaremos la definición propuesta por Newfield (1985), para quien:

> "El término *'autoinforme'* se refiere al resultado producido por cualquier técnica de medida en la que se instruye al individuo para que sirva tanto de evaluador u observador como de objeto de la evaluación u observación" (Newfield, 1985, p. 538).

Damos por supuesto que tanto la autoevaluación docente como la institucional persiguen fines de mejora, desarrollo o rendición de cuentas. Por esta razón, al revisar los modelos de ambos tipos no incluiremos las experiencias de autoevaluación realizadas estrictamente con fines de investigación. En este último caso, la mayoría de los estudios pretenden contrastar la validez y la fiabilidad de los autoinformes de los profesores, por lo que serán citados en el apartado dedicado a esta cuestión.

La mayor parte del contenido del presente capítulo está referido a la autoevaluación docente. La autoevaluación institucional es abordada al final del mismo en un apartado propio.

2.1.4. Propósitos de la autoevaluación docente

En la mayor parte de los casos los propósitos formativos de la autoevaluación predominan sobre los sumativos. Pueden encontrarse modelos en los que se incluyan aspectos sumativos entre sus objetivos (Beach y Reinhartz, 1982, 1984; Barber, 1985). Sin embargo, parece claro que las autoevaluaciones resultan poco válidas como base para las decisiones sobre promoción laboral o salario (Centra, 1973; Batista y Brandenburg, 1978). Para Carroll (1981):

> "Si la finalidad de la evaluación es la rendición de cuentas de costos-beneficios, entonces el término *auto-evaluación* comienza a sonar tan sospechosamente como un banquete gratuito (...). La objetividad de una persona puede ser razonablemente cuestionada cuando la propia carrera docente pende en la balanza. (...) su mayor valor continúa siendo la auto-comprensión y la mejora instructiva" (Carroll, 1981, p. 180).

En lo que respecta a los fines formativos, Bailey (1981) entiende que el propósito de la autoevaluación (entendida como la búsqueda de feedback) es capacitar al profesor para:

> "· Volverse más consciente de la eficacia de la enseñanza personal en el aula.
> · Aprender cómo controlar las conductas instructivas en clase.
> · Volverse auto-dirigido en las actividades de mejora docente" (Bailey, 1981, p. 9).

Johnston y Hodge (1981) marcan tres propósitos para su modelo de autoevaluación:

- facilitar el auto-conocimiento y la autoevaluación informada de los profesores;
- la promoción del desarrollo personal y profesional basada en datos precisos y significativos;
- facilitar y fomentar el diálogo informado entre profesores y evaluadores con respecto a expectativas, percepciones y progresos.

Queda claro que, en último término, la totalidad de los modelos y experiencias de autoevaluación tienen por objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, hay cierta variedad en los objetivos intermedios. Casi todos ellos se agrupan en torno a uno o varios propósitos de la siguiente lista, y que serán desarrollados a continuación:

- superar el aislamiento y la incomunicación profesional, fomentando un sentido activo y de propiedad en los procesos de evaluación y desarrollo profesional;
- mejorar el lenguaje profesional y la elaboración y explicitación del conocimiento profesional, reforzando el conocimiento de las capacidades propias y la confianza de uno mismo en ellas;

- obtener información sobre las necesidades de desarrollo profesional, el grado de implementación de las prescripciones o propuestas oficiales en la práctica, o la eficacia de programas de formación inicial del profesorado;
- conducir a la fijación de objetivos de mejora propios y razonables, tanto a nivel individual como de equipos o institucional;
- desarrollar la capacidad, la actividad y el protagonismo reflexivo del profesor; y
- desarrollar la propia capacidad de autoevaluación de los profesores.

El aislamiento profesional aparece como una circunstancia frecuente en la enseñanza:

> "Los profesores normalmente enseñan en contextos en los cuales están aislados de otros profesores. La práctica estándar es un profesor por clase. (...) es raro encontrar profesores que estén presentes mientras otros estén enseñando (...). Un efecto obvio de tal aislamiento físico es la limitación en la comunicación y en las comprensiones compartidas sobre el trabajo de la enseñanza. La comunicación sobre la actuación en el trabajo puede verse impedida además por un lenguaje técnico pobremente desarrollado, resultando en una tendencia a describir la propia actuación docente solamente en términos vagos o generalizados" (Johnston y Hodge, 1981, p. 30).

Parece razonable suponer que el establecimiento de relaciones más cercanas entre los miembros de un equipo puede llevarles a implicarse más plenamente en su trabajo, incrementando así su compromiso personal y permitiéndoles funcionar más eficazmente (Gather, 1990). La autoevaluación puede resultar beneficiosa en este sentido, ya que:

> "El seguimiento lógico de la autoevaluación de un individuo debería ser el diálogo con los colegas conducente a la evaluación entre compañeros. Al igual que con los alumnos, el verdadero crecimiento intelectual de los profesores tiene lugar como resultado de la perplejidad, la disonancia cognitiva, o el conflicto cognitivo. La discusión significativa con los colegas docentes puede ser una fuente ideal del tipo de retos que conducen al crecimiento" (Schwartz, 1992, p. 59).

Good y Mulryan (1990) proponen la utilización de *'escalas descriptivas'* para la autoevaluación del profesor. De este modo pretenden que se describa qué es lo que

ocurre y no ocurre en las aulas, y que se compartan conclusiones sobre la calidad de la actuación docente:

> "La intención es la de estimular una conversación -un análisis- y no ofrecer un juicio final como en el caso de las puntuaciones administrativas" (Good y Mulryan, 1990, p. 209).
>
> "El valor de las escalas descriptivas de feedback reside en su habilidad para proporcionar un feedback representativo a partir de un número de individuos en torno a varios tópicos. La finalidad de la recogida de tal información es estimular la reflexión y la discusión sobre la enseñanza entre los profesores" (Good y Mulryan, 1990, p. 213).

Al aislamiento hay que sumarle el rol pasivo que se asigna al profesor en la planificación y gestión de la mayoría de los procesos de formación inicial y continua. En contraste con esta situación, Wilson (1988) señala que:

> "Hay evidencias considerables que sugieren que los factores que más motivan a los profesores para desarrollar su práctica incluyen su propio conocimiento de, y el interés en, lo que están enseñando, sus destrezas como profesores y el sentido de profesionalidad, y su deseo de proporcionar a sus alumnos experiencias de aprendizaje estimulantes" (Wilson, 1988, p. 82).

En este sentido, dando a los profesores la oportunidad de autoevaluarse y de decidir por sí mismos en qué áreas les gustaría mejorar, se consigue que los profesores controlen el contenido y el resultado de su formación en servicio (Hoover y Carroll, 1987).

El lenguaje profesional que un profesor es capaz de utilizar juega un papel importante de cara a su acción, destrezas de pensamiento crítico y autoeficacia. Simmons y Schuette (1988) entienden que en el proceso de desarrollo profesional el lenguaje puede cumplir la misma función que en otros tipos de aprendizaje:

> "El rol del lenguaje en este proceso de aprendizaje es doble: (a) funcionar como etiquetas conceptuales cada vez más precisas para las experiencias y los objetos (...) y sus relaciones (...), y (b) facilitar la comunicación entre las personas. Así, un lenguaje preciso permite a las personas intercambiar nueva

> información y perspectivas alternativas de un modo más preciso, organizado y eficaz" (Simmons y Schuette, 1988, p. 21).

Junto con el enriquecimiento del lenguaje, el desarrollo profesional implica hacer consciente a cada profesor del conocimiento profesional tácito del que dispone (Wilson, 1988). Ello puede servir además para mejorar la motivación y el estado de ánimo del profesor. En este sentido, Darling-Hammond (1986) afirma que:

> "Cuando el objetivo de la actividad evaluadora es el desarrollo profesional individual, entonces la autoevaluación y la fijación personal de objetivos, junto con una revisión de la práctica relevante para la situación, son las estrategias más apropiadas. Las oportunidades para la autoevaluación y para la referencia a estándares de actuación personales influyen fuertemente en la auto-eficacia y en la motivación" (Darling-Hammond, 1986, p. 546).

Otro grupo de propósitos incluye la utilización de la autoevaluación para: contrastar la eficacia de los programas de formación inicial del profesorado (Hoover, Kaiser y Podlich, 1965; Graham et al., 1984; Gretes y Wolfe, 1987; Carter, Carré y Bennett, 1993); obtener información sobre los problemas con los que se enfrentan los profesores en prácticas (Lasley y Applegate, 1985); obtener datos sobre la fidelidad con la que se implementan en la práctica los proyectos de cambio educativo (Newfield, 1980a, 1980b) o hacer un seguimiento conjunto entre profesores y administradores de la congruencia entre la política educativa y la práctica real (Koziol y Burns, 1985; Carré y Carter, 1993); y especialmente para la identificación de necesidades de desarrollo del personal (Iwanicki y McEachern, 1984), siendo esta última la más habitual y valiosa.

Tal identificación puede conducir a decisiones sobre la utilización de recursos externos para su mejora, o bien a la formulación de objetivos de mejora planteados a nivel individual o de equipo, o en relación a toda una institución educativa. La eficacia de estos objetivos depende en gran medida de que resulten manejables, alcanzables y realistas en su número, foco y alcance (Bodine, 1973; Nuttall, 1981).

Puede suceder que los esfuerzos por detectar las necesidades de desarrollo profesional conduzcan a una visión excesivamente pesimista de la propia capacidad y actuación profesional. En el caso de algunas experiencias piloto de evaluación docente en Inglaterra se señala lo siguiente con respecto a la autoevaluación:

> "... el proceso ha resultado emocionalmente problemático para algunos, especialmente cuando han sido identificadas varias áreas importantes de debilidad. Algunos han sufrido una sobrecarga de autoanálisis la cual, ciertamente a corto plazo, les ha conducido a autoimágenes depresivas y sentimientos de inadecuación. Las habilidades del evaluador son centrales en el apoyo y la animación del profesor en estas dificultades. Los evaluadores con éxito han sido capaces de enderezar el equilibrio de una autoevaluación negativa a destiempo señalando a los evaluados el éxito y ayudándoles a pensar de un modo positivo. Sin embargo, estas estrategias solamente parecen insuficientes a largo plazo cuando los evaluados tienen necesidad de un apoyo de seguimiento sustancial, consejo y orientaciones" (C.I.E., 1989, p. 13).

A pesar de tales riesgos, uno de los objetivos de la autoevaluación ha de ser conseguir que los profesores se hagan preguntas adecuadas sobre su conducta profesional (Hartman, 1978). Peterson y Comeaux (1990) afirman que:

> "El potencial de que la evaluación del profesor sirva como una oportunidad para la reflexión es importante porque los educadores están reconociendo cada vez más la necesidad de que los profesores se impliquen en una práctica reflexiva, así como las dificultades que se asocian a que los profesores lo hagan" (Peterson y Comeaux, 1990, p. 4).

En la Introducción al D.C.B. de la C.A.V. se afirma que evaluar la práctica docente significa convertir al profesor en centro de reflexión (Departamento de Educación, 1992). McGreal (1983) y Koziol y Burns (1985) también incluyen la reflexividad entre estos objetivos. Estos dos últimos autores, basándose en los comentarios de los profesores de su muestra, entienden que los cuestionarios de autoevaluación ofrecen un beneficio potencial en cuanto a la auto-reflexión y el auto-examen mediante tales inventarios:

> "Al responder al inventario de auto-informe, los profesores entran en contacto con un conjunto global de opciones docentes de los que no se habían dado cuenta o los cuales no habían tomado en consideración durante algún tiempo. En cualquier caso, estaban examinando lo que hicieron como profesores y estaban pensando seriamente en alternativas para sus clases.
>
> Para los profesores preocupados por el grado en el que han caído en rutinas, el inventario de auto-informe enfocado ofrece una herramienta conveniente para el autoestudio" (Koziol y Burns, 1985, p. 116).

En el informe del C.I.E. (1989) sobre las experiencias piloto de evaluación docente se dice que:

> "Muchos profesores han hablado sobre la autoevaluación continua que se lleva a cabo durante la mayor parte del tiempo de un modo informal, pero muchos se han encontrado con que la aproximación más sistemática que está siendo propugnada en la evaluación, mejora la profundidad y la calidad de la reflexión profesional. Durante la experiencia la autoevaluación ha sido vista por muchos como la oportunidad más importante para el tipo de reflexión profesional que conduce al cambio -'Creo que el desarrollo tiene que provenir del autoanálisis. Una vez que reconoces qué es lo que necesitas hacer, es más probable que vayas derecho y que lo hagas'-. Tenemos evidencias de que muchos profesores encuentran la experiencia como de gran ayuda, estimuladora de reflexiones y clarificadora" (C.I.E., 1989, p. 13).

La autoevaluación, al igual que la reflexión, es algo inherente a la propia enseñanza: resulta imposible responder a las demandas de enseñanza sin planificar, organizar, seguir y evaluar las actividades que uno mismo lleva a cabo. Todos los profesores lo están haciendo de un modo intuitivo durante la mayor parte del tiempo (Kremer y Ben-Peretz, 1984; Kyriacou, 1991). Intentan dar sentido a lo que está funcionando bien o mal y ajustan su conducta de acuerdo con ello (Gastel, 1991).

Se trata, pues, de un proceso inherente a la propia actividad profesional, pero puede variar enormemente en su sistematicidad, calidad y eficacia. Sin embargo:

> "Para que la auto-mejora se convierta en una actividad productiva, es fundamental que los profesores desarrollen la capacidad de diagnosticar con

precisión las habilidades instructivas personales" (Beach y Reinhartz, 1982, p. 8).

Frecuentemente los profesores consideran que su formación profesional no ha servido para prepararles para la autoevaluación (Kremer y Ben-Peretz, 1984). Igualmente, en el informe del C.I.E. (1989) sobre las experiencias piloto de evaluación del profesor en Inglaterra también se afirma que las capacidades de autoevaluación, fijación de objetivos y redacción de acuerdos habían sido desarrolladas de un modo claramente insuficiente en la formación de los profesores. El informe publicado por el D.E.S. (1989) incide del mismo modo en la necesidad de introducir a los evaluados en las habilidades requeridas para participar efectivamente en la evaluación; incluyendo la autoevaluación, la observación en clase, las entrevistas de evaluación y la fijación de objetivos.

En este sentido, Mabe y West (1982) revisaron una serie de estudios sobre las autoevaluaciones que realizan las personas sobre sus propias capacidades en distintos ámbitos. Una de las conclusiones de la revisión fue que la mayor o menor experiencia en autoevaluaciones previas explica buena parte de las diferencias en la precisión predictiva de las autoevaluaciones realizadas por los sujetos en el marco de diversos estudios.

El desarrollo de la capacidad de autoevaluación y colaboración con otros profesionales está cada vez más presente entre los objetivos de los programas de formación inicial del profesorado, muy especialmente en el caso de algunos programas alternativos (Rosales, 1990).

Finalmente, hay que señalar la existencia de una característica común de la mayoría de los programas de autoevaluación sobre los que se hemos obtenido referencias: la ausencia de información sobre las evidencias de su eficacia, hecho que también es señalado por Hoover y Carroll (1987). Resulta significativo que James (1987), en la encuesta ya mencionada, reconozca la falta de una categoría fundamental

entre sus dimensiones que se le pasó por alto: la dimensión *'acción'*, que describiría lo que sucedió como resultado de las actividades de autoevaluación.

2.1.5. Técnicas de autoevaluación docente

Los distintos modelos de autoevaluación incluyen una o varias técnicas en las que se apoyan. Iwanicki y McEachern (1984) clasifican las posibles estrategias y técnicas de autoevaluación de acuerdo con el contenido del cuadro 2-2. Estos autores sostienen que inicialmente los profesores tienden a ser más receptivos con las estrategias de evaluación individual, especialmente hacia las listas de comprobación y hacia la reflexión personal; y que comienzan a usar voluntariamente los demás tipos a medida que se van familiarizando con la autoevaluación.

Además, establecen un paralelismo entre la utilización de cada estrategia y el acceso a un determinado tipo de información según la ventana de Johari. Así, lo que los autores denominan evaluaciones individuales proporcionan informaciones conocidas por la propia persona, pero que pueden ser conocidas o desconocidas por los demás (self abierto y secreto); las evaluaciones de feedback conducen además a datos que son desconocidos por la propia persona pero que los demás conocen (self abierto y ciego); mientras que las evaluaciones interactivas pueden ayudar además a descubrir informaciones desconocidas tanto por las propias personas como por los demás (self abierto, secreto, ciego y, posiblemente, no descubierto).

En nuestro caso, ordenaremos las posibles técnicas de autoevaluación de acuerdo con los siguientes tipos generales, que son comentados seguidamente:

- utilización de cuestionarios de autoevaluación;
- observaciones mediante compañeros o consultores externos;
- grabaciones de vídeo o de sonido;
- consultas a los alumnos; y
- realización de diarios y registros narrativos.

CUADRO 2-2: Estrategias básicas para la autoevaluación del profesor (Iwanicki y McEachern, 1984, p. 39)

Estrategias Básicas	Técnicas Posibles	Descripción de las Técnicas	Tipos de Información Proporcionada
Evaluaciones Individuales	Reflexión Personal	El profesor considera abierta y honestamente su actuación y genera ideas.	Self Abierto y Secreto
	Análisis de Grabaciones de Clase	El profesor graba, observa e interpreta interacciones de clase verbales y no verbales.	Self Abierto y Secreto
	Listas de Comprobación para la Autoevaluación	El profesor describe y puntúa varias responsabilidades de enseñanza y/o aspectos específicos de la instrucción de clase.	Self Abierto y Secreto
Evaluaciones de Feedback	Alumno	El profesor obtiene información específica de los alumnos sobre el proceso instructivo a través de diálogos informales, encuestas y análisis de grabaciones.	Self Abierto y Ciego
	Profesor Compañero y Personal Supervisor	El profesor obtiene información de los colegas y supervisores sobre conceptos generales y específicos y procesos mediante discusiones, observaciones de clase, seminarios, y programas de intercambio.	Self Abierto y Ciego
Evaluaciones Interactivas	Supervisión Clínica	El profesor pide asistencia supervisora para compartir y analizar cooperativamente una lección o series de lecciones.	Self Abierto, Secreto, Ciego y, posiblemente, No Descubierto
	Micro-Enseñanza	El profesor analiza una lección condensada o simplificada con los alumnos, compañeros y/o personal supervisor para mejorar una lección subsiguiente.	Self Abierto, Secreto, Ciego y, posiblemente, No Descubierto

Carroll (1981) distingue entre los cuestionarios de autoevaluación (*«self-rating forms»*) y los autoinformes (*«self-reports»*). Se diferenciarían en que los primeros utilizan un formato cerrado, mientras que los segundos tienen un formato abierto con el que se piden respuestas concisas a un cierto número de cuestiones relacionadas con la enseñanza, y muestra ejemplos de ambos. Este autor sostiene que, así entendidos, los autoinformes proporcionan una información más extensiva que los cuestionarios cerrados, y que pueden servir para que los profesores almacenen periódicamente sus

objetivos, logros y puntos débiles, fijen prioridades y formulen planes profesionales a largo plazo.

Según Barber (1990) el mejor uso de los cuestionarios de autoevaluación se da en conjunción con otros métodos, y cuando se identifican discrepancias no esperadas de datos provenientes de estas otras fuentes. Otros autores se muestran contrarios a este tipo de contraste.

Algunos de los cuestionarios de autoevaluación datan de principios de este siglo (Good y Mulryan, 1990). Otros mucho más recientes y que aparecen mencionados en la literatura son los siguientes: Beach y Reinhartz (1982, 1984), Kent (1987) y Moyles (1987, 1988) ofrecen cuestionarios de autoevaluación para profesores de educación primaria; Hoover y Carroll (1987) dan cuenta de uno referido a la enseñanza de la lectura en la educación primaria; Hoover et al. (1965), Gretes y Wolfe (1987) y Carter, Carré y Bennett (1993) han utilizado otros para evaluar el impacto de la formación inicial de profesores de primaria, mientras que Graham et al. (1984) hicieron lo mismo con un grupo de profesores de educación especial; Tamir (1983) y Aubretch et al. (1986a, 1986b) adjuntan cuestionarios de autoevaluación para profesores de educación secundaria.

Mobley (1990) diseñó un cuestionario de autoevaluación para profesores de educación secundaria, pero limitado a las prácticas docentes dirigidas a mejorar la motivación de los alumnos. Dean (1991) propone utilizar el listado de destrezas docentes que aparecen en su libro a modo de cuestionario de autoevaluación, de cara a identificar los aspectos a cubrir en las actividades de desarrollo profesional, además adjunta un cuestionario de autoevaluación en el apéndice del mismo libro.

El libro publicado por Kyriacou (1991) merece una mención aparte. Cada uno de sus capítulos está dedicado a un grupo de destrezas docentes, y finaliza con un conjunto de preguntas clave sobre el mismo para la autoevaluación del profesor de educación primaria. Sin embargo, la mayor abundancia de instrumentos escritos de

autoevaluación se da en el caso de la enseñanza universitaria, aunque en ellos no predomina el carácter formativo.

A nivel anecdótico puede mencionarse un juego de autoevaluación que propone esta misma autora (Kyriacou, 1987b). El juego se lleva a cabo sobre un tablero en el que cada profesor tiene una ficha que desplazar. En cada turno el profesor lanza una moneda al aire: si sale cara se avanzan tres casillas, si sale cruz dos. Cuando la ficha queda en una celda impar el profesor tiene que decir honestamente si la afirmación contenida en ella puede aplicarse a su enseñanza. El juego está pensado para que el profesor piense sobre su enseñanza en base a cada una de las catorce afirmaciones que contiene.

Los compañeros pueden constituir otra fuente de información para la autoevaluación. A este respecto, Schonberger (1986) señala que:

> "Tal y como indican cierto número de estudios (Holly, 1977; Jensen, 1981), los profesores buscan oportunidades para una interacción más cercana con sus colegas profesionales. Consideran que sus compañeros deben ser la primera fuente de ayuda profesional, incluso cuando sea disponible la ayuda del supervisor. Los profesores prefieren y se sienten más cómodos siendo observados por personas distintas al personal supervisor" (Schonberger, 1986, p. 251).

Los profesores pueden ser capaces de proporcionar un feedback cualificado a sus compañeros, y tienden a aprender de los puntos de vista de éstos, y a tomárselos en serio (Stiggins y Duke, 1988). Manning (1988) señala que la utilización de este tipo de recurso puede tener efectos positivos como los siguientes:

"1. Los profesores hablan más sobre las competencias de enseñanza en sus ratos libres.
2. Los profesores observan 'buenas' cosas en las clases de los colegas.
3. Los profesores tienen la oportunidad de hablar unos con otros sobre la enseñanza.

4. Los profesores y los administradores tienen mayores oportunidades para trabajar juntos en la mejora de la enseñanza" (Manning, 1988, p. 47).

Al mismo tiempo recuerda la necesidad de entrenar para ello a los compañeros en habilidades de comunicación, ofreciéndoles algunas guías y sugerencias al respecto. En conjunto, en esta cuestión pueden aplicarse muchas de las ideas expuestas cuando hablábamos de la observación como método de evaluación de la enseñanza.

Otro método habitual consiste en que el profesor que se autoevalúa sea observado por un supervisor. En este caso se espera que cualquier discrepancia entre las autopuntuaciones y los juicios del supervisor tendrán una influencia motivadora sobre el profesor. Sin embargo, para McGreal (1983) esta práctica es contraproductiva. Entiende que pone a los supervisores en una posición difícil y cercana al conflicto; y que los supervisores acaban esforzándose por intentar adivinar cómo se autopuntuará el profesor, de modo que ellos mismos puedan realizar valoraciones lo más similares posibles.

Por otro lado, las grabaciones de sonido o de vídeo conllevan un cierto atractivo intuitivo, aunque también una cierta ansiedad para la persona cuya actuación va a ser recogida (Carroll, 1981). Este autor señala que las técnicas más utilizadas para hacer un uso eficaz de las grabaciones son: la microenseñanza, el recuerdo de los procesos interpersonales y el análisis de las interacciones.

La microenseñanza parte del supuesto de que la enseñanza puede ser analizada y mejorada centrándose en las habilidades que la componen, tales como la introducción de los temas, la presentación de los contenidos, la realización de preguntas, el uso de ejemplos, y el cierre de la clase (Carroll, 1981). Consiste en períodos cortos de práctica docente con un grupo de alumnos o compañeros, su grabación y su discusión posterior. El análisis de las interacciones es más habitual que el recuerdo de los procesos interpersonales dentro de la autoevaluación mediante el vídeo. Consiste en categorizar

y hacer un recuento de las interacciones que tienen lugar en el aula, para poder conocer los patrones habituales de las mismas.

Las grabaciones son mencionadas en la literatura como un medio objetivo de recogida de información útil para superar las limitaciones de la propia autopercepción y de la memoria. Gastel (1991) señala las siguientes ventajas para las grabaciones de sonido y de imagen, respectivamente:

> "Escuchar las cintas puede ayudarte en la identificación de modos de expresarte más eficazmente durante las exposiciones. También puede ayudar en el reconocimiento y en la corrección de hábitos que desaniman a los alumnos para participar en las discusiones -por ejemplo, interrumpir inadvertidamente a los alumnos antes de que acaben de hablar o de contestar a las preguntas que uno mismo ha realizado antes de dar el tiempo suficiente para pensar.
>
> (...) La visión del vídeo sin el sonido puede ayudar en la detección y en la corrección de elementos del lenguaje corporal, como posturas tímidas, expresiones de aburrimiento, o gestos que parecen beligerantes" (Gastel, 1991, p. 342).

Thota (1990) también sostiene que las grabaciones de vídeo permiten verse a sí mismo más objetivamente, y afirma que:

> "Los profesores parecen atravesar varias fases en las autoevaluaciones cuando ven grabaciones de sí mismos. De acuerdo con Hamblin, primero desarrollan *'impresiones ligeras'* de sí mismos como profesores. Entonces pueden buscar modelos de las conductas que les gustaría desarrollar para 'relacionarlas con su actuación' (Hamblin, p. 82). Esta es una fase importante. El estudio de Rutherford indicó que los profesores que se vieron a sí mismos en una grabación de vídeo sin ver un modelo de enseñanza en cintas de vídeo no realizaron cambios significativos en su enseñanza, y que aquellos profesores que solamente vieron un modelo realizaron cambios tan significativos como quienes se vieron a sí mismos y al modelo (...). Por ambas razones, convendría que los administradores dispusieran de excelentes vídeos de modelos para su uso por parte de los profesores y para su utilización en los seminarios de trabajo. Los formadores de profesores que utilizan auto-vídeos generalmente los utilizan en conjunción con otros modelos en vídeo" (Thota, 1990, p. 128).

Holly (1987) da cuenta de una experiencia de utilización del vídeo para la autoevaluación en Inglaterra. Una de sus conclusiones fue el hallazgo de grandes diferencias en el modo de experimentar y aprovechar la experiencia por parte de profesores en distinta situación (en prueba o con contratos laborales estables) y con distintos tipos de relación con la persona encargada de apoyar críticamente la autoevaluación.

Las consultas a los alumnos se consideran como una técnica más de autoevaluación cuando es el propio profesor quien inicia, controla y utiliza los datos de su evaluación por parte de los alumnos. Baker (1984) señala cinco posibles técnicas en las que éstos pueden participar:

- diseñar un cuestionario para que los alumnos den feedback sobre los aspectos de la enseñanza que el profesor quiera conocer mejor;
- pedir a los alumnos que conserven diarios comentando las lecciones;
- discutir la lección con un pequeño grupo de alumnos: qué creen que se estaba intentando enseñar, qué aprendieron, qué entendieron que se dijo, qué dificultades encontraron, cómo creen que se habría podido manejar mejor el material, qué hicieron durante la lección, si disfrutaron con ella, etc.
- entrevistar a alumnos individuales o por parejas, sobre la enseñanza que reciben y su aprendizaje;
- grabar en video una lección, y compartirla con algunos alumnos o compañeros.

Otra posibilidad es la de recurrir a los resultados de aprendizaje de los alumnos como fuente de datos para la autoevaluación.

Finalmente, el grupo de técnicas que incluye a los diarios y a los registros narrativos se corresponde con los modelos artísticos y naturalistas de evaluación del

profesor que mencionábamos en el capítulo anterior. La diferencia está en que en la autoevaluación es el propio profesor, y no el supervisor, el que cumple el papel más activo de descripción y de indagación.

Es en este tipo de técnicas donde más claramente se solapan los conceptos de autoevaluación y de reflexión. De hecho, la mayoría de los programas de formación del profesorado que se vienen desarrollando para fomentar la reflexividad docente incluyen los diarios y los registros narrativos entre sus métodos. Estos modelos los comentaremos en uno de los apartados del último capítulo del marco teórico, que está dedicado a la reflexión docente.

2.1.6. Modelos de autoevaluación docente

Comenzaremos este apartado enumerando algunos casos en los que la autoevaluación forma parte de otros programas más amplios de evaluación docente, pero sin llegar a ser su elemento central. Posteriormente nos referiremos a los modelos en los que la autoevaluación del profesor constituye la nota característica.

En los Estados Unidos la autoevaluación forma parte de un gran número de sistemas de evaluación del profesor universitario (Ory, 1991). Sin embargo, su bajo desarrollo formativo y el objeto de la presente investigación hacen que dejemos a un lado este nivel. En el contexto educativo oficial de aquél país, la autoevaluación apenas tiene presencia en los programas estatales de evaluación docente en niveles de educación primaria y secundaria (French et al., 1990), siendo algo mayor en algunos distritos escolares (Marczely, 1993). Unos pocos estados norteamericanos la han convertido en un requerimiento: cada profesor tiene que completar algún cuestionario, éste se recoge y es incluido en la ficha de cada profesor. McGreal (1983) considera que en la mayoría de los casos se trata de una práctica fraudulenta, ya que no hay un seguimiento, ni discusiun, ni se atiende posteriormente al documento que fue completado, que no vuelve a ser abierto.

En el caso inglés, la autoevaluación aparece como parte integrante del *«S.T.E.P.S.»*. En el capítulo anterior mencionábamos este *'Proyecto Piloto Nacional sobre Evaluación del Profesor'* desarrollado en Inglaterra durante la segunda mitad de la década de los ochenta. La autoevaluación estuvo presente en las experiencias piloto de seis Autoridades Educativas Locales en las que se basaron las recomendaciones posteriores (Mortimore y Mortimore, 1991); aunque en algunos casos jugaba un papel mucho más central que en otros (Laffitte, 1992).

El informe del A.C.A.S. (1986), referido a este proyecto recomendaba el uso de la autoevaluación en la fase de preparación del ciclo de evaluación. Para ello el informe adjunta dos documentos. Un primer listado de preguntas sirve para que el profesor describa en términos globales cuál considera que es su quehacer, señale los aspectos con los que se siente más o menos satisfecho, y formule sus expectativas de cara al futuro. Una segunda lista contiene un conjunto de criterios concretos para la evaluación, a los cuales el profesor puede contestar antes de acudir a la entrevista con el evaluador.

Un informe publicado posteriormente por el D.E.S. (1989) confirmaba la recomendación de que cada evaluación fuera precedida y estuviera apoyada en una autoevaluación, aunque no de un modo obligatorio.

Algunos autores norteamericanos también recomiendan utilizar la autoevaluación antes de que el profesor sea evaluado por otra persona:

> "Utilizando el cuestionario contestado en la entrevista de fijación de objetivos, el profesor y el supervisor pueden fijarse en conductas evaluadas con puntuaciones más bajas por parte del profesor como posibles áreas para los objetivos. Este es un uso mucho más apropiado de los datos de la autoevaluación. Es un seguimiento a una actividad que anima a los profesores a hacer sus propios juicios sobre su enseñanza, y es muy poco amenazador" (McGreal, 1983, p. 133).

A este respecto, Valentine (1992) sostiene que la autoevaluación ha de ser promovida por el supervisor durante las entrevistas que mantenga con el profesor, y señala que:

"Las preguntas realizadas al profesor durante la entrevista son esenciales para la auto-evaluación eficaz. Las preguntas de tipo de recuerdo normalmente elicitan respuestas que describen la conducta. Las preguntas de orden superior, que requieran el análisis, la toma de decisiones, y la expresión de sentimientos o percepciones, normalmente estimulan pensamientos y autoevaluaciones de orden superior (Valentine, 1973). La utilización de preguntas para sondear siguiendo a una respuesta fomenta la auto-evaluación. Las conductas verbales indirectas tales como parafrasear, reformular, o reforzar los comentarios de un profesor también fomentan la auto-evaluación (Denney, 1983). La utilización de destrezas de escucha activa tales como expresiones faciales de interés, posturas corporales, sonrisas, contacto visual, y comentarios atentos facilitan la comunicación y la auto-evaluación durante la entrevista" (Valentine, 1992, pp. 96-97).

Pasamos ahora a describir propiamente los modelos de autoevaluación. En general, resulta difícil hacer una clasificación de los modelos de autoevaluación de los que se informa en la literatura. Pueden utilizarse categorías y variables similares a las propuestas por James (1987). En nuestro caso vamos a mencionar algunos de estos modelos diferenciándolos en función del tipo de método de autoevaluación en el que se apoyan.

Básicamente podemos distinguir tres grandes grupos:

- modelos cuyo funcionamiento se basa en los juicios realizados por los propios profesores en base a cuestionarios de autoevaluación;
- modelos que recurren al feedback externo procedente de grabaciones u observaciones, si bien pueden recoger las valoraciones del profesor junto con esta información, basándose también en cuestionarios o escalas de carácter predominantemente cuantitativo; y
- modelos centrados en métodos de recogida de datos de tipo predominantemente cualitativo.

Los dos primeros grupos están emparentados con los modelos de fijación de objetivos y los modelos de supervisión clínica descritos en el primer capítulo; mientras

que el tercer grupo se relacionaría más claramente con los modelos artísticos y naturalistas.

El modelo más completo de autoevaluación basado en los juicios realizados por los propios profesores que hemos podido localizar en la literatura es el propuesto por Moyles (1988). Además de éste únicamente cabe mencionar el propuesto por Johnston y Hodge (1981) dentro de la primera categoría.

Los autores que proponen modelos que incorporan el feedback externo parten de la creencia de que la autoevaluación ha de ser un medio para que cada profesor pueda mejorar su auto-percepción y su auto-conocimiento, contrastando su punto de vista con otras informaciones más objetivas:

> "La autoevaluación, como abrir una puerta, permite a una persona mirar dentro y ver qué está haciendo realmente en la clase. Es un espejo de su conducta docente real. Da información objetiva al profesor sobre su función en la clase y le capacita para aprender tanto como pueda sobre sus propios métodos de trabajo con los niños sobre los que influye y con otras personas" (Bodine, 1973, p. 171).

Igualmente, Bailey (1981) asegura que:

> "El proceso de auto-mejora requiere objetividad y herramientas exigentes que muestren a los profesores explícitamente qué es lo que está ocurriendo mientras enseñan. La autoevaluación del profesor proporciona métodos precisos que indican cómo pueden conservarse o cambiarse las conductas docentes. Los materiales de autoevaluación significativos raramente son simples o cortos" (Bailey, 1981, p. 17).

Para Baker (1984) con la autoevaluación se pretende que el profesor intente encontrar y descubrir qué es lo que está sucediendo efectivamente en la clase, analizando las discrepancias entre lo que el profesor piensa que está sucediendo y lo que realmente hace. Del mismo modo, Beach y Reinhartz (1982, 1984) entienden que una de las funciones de los supervisores es la de tratar de conciliar las auto-percepciones del profesor con medidas más objetivas, ayudándole a superar el desfase entre la percepción y la realidad.

En el caso de este grupo aparecen más referencias de modelos en la literatura si se compara con el grupo anterior. Así, nos referiremos a los modelos descritos por Barber (1985, 1990), Beach y Reinhartz (1984), Bailey (1981), Freiberg (1987) y Struyck (1991).

El tercer grupo de modelos de autoevaluación se caracteriza por incorporar métodos de recogida de información de tipo cualitativo. En esta categoría podemos incluir a algunos de los programas formativos que se vienen utilizando en los últimos años con el propósito central de fomentar la reflexividad del profesorado. La mayoría combinan las actividades individuales de reflexión de cada profesor con sesiones de supervisión, que se realiza mediante compañeros o grabaciones de vídeo.

Se trata de modelos en cuya denominación habitualmente no aparece el término autoevaluación. Este tipo de programas son descritos en el último capítulo, en el apartado dedicado a los programas para el fomento de la reflexividad docente.

A continuación pasamos a describir estos modelos por separado.

Moyles (1988) da cuenta de un modelo de autoevaluación diseñado para profesores de enseñanza primaria. Según ella, sería deseable que se respondiera con este modelo a aquellos profesores que tengan un interés verdadero por conocer cuáles son sus puntos fuertes y cuales sus necesidades de formación continua. Idealmente el estímulo inicial debería provenir de los propios profesores o de un sistema de evaluación del profesor acordado por todas las partes.

En principio, conlleva una implicación de los profesores a nivel individual; pero también se señala que podría ser adecuado como base de actividades conjuntas del equipo de profesores. En el primer caso, el modelo se podría insertar en un ciclo de autoevaluación de tres años. La autoevaluación mediante el modelo se realizaría en el primer año. Los dos años siguientes se aprovecharían para realizar actividades adecuadas de formación continua. Al comienzo del cuarto año se utilizaría de nuevo el

modelo, para volver a iniciar el proceso. Esta circunstancia se aprovecharía para realizar comparaciones con las autoevaluaciones previas.

La segunda posibilidad que señala Moyles (1988) es la de adoptar el modelo como la base de reuniones sucesivas del equipo de profesores. En ellas se podría comenzar a tratar el tema de la evaluación del profesor de un modo no amenazador, fijar un núcleo de ideas sobre lo que significa una enseñanza eficaz, establecer una base común en cuanto a la terminología empleada, personalizar el documento en relación al centro como un todo, y fijar un procedimiento para el uso individual o colectivo del instrumento.

El procedimiento recomendado por la autora es el siguiente. Inicialmente cada profesor revisa su actuación en relación a cada uno de los puntos de una lista de comprobación; puntuando cada aspecto desde un 1 hasta un 10. Primeramente se responde a todas las preguntas a medida que van siendo leídas. Pero al mismo tiempo, se aconseja la disponibilidad de un cierto tiempo para evaluar más objetivamente y en la practica aquellos aspectos que mejor se presten a ello. Cada uno de los items se acompaña con un espacio dedicado a anotaciones personales, donde el profesor señala los rasgos que considere de interés en ese punto, referidos a las particularidades de su clase o de su contexto. Tras una segunda lectura se vuelven a puntuar todas las preguntas. Posteriormente se calculan las medias de las respuestas en cada uno de los apartados y en cada sección. Estas medias son reflejadas luego en forma de histogramas. Se supone que en este momento el profesor debe ser capaz de decidir:

1. qué está haciendo eficazmente;
2. dónde residen sus puntos fuertes;
3. dónde residen sus necesidades y, por lo tanto, qué necesidades de formación continua tiene,
4. qué modificaciones se precisan en sus prácticas de clase;
5. las cuestiones que quizás necesite tratar con el director o con otros colegas (Moyles, 1988).

La autora señala además otras preguntas que podrían ser respondidas en este punto:

1. ¿Cuáles son los aspectos que han proporcionado una mayor satisfacción en el presente curso?
2. ¿Qué aspectos han proporcionado una menor satisfacción?
3. ¿Se posee alguna destreza que no ha sido debidamente aprovechada?
4. ¿Qué experiencias o ayudas se precisan ahora para ser un profesor mejor?
5. ¿Qué es lo que proporciona la confianza en que se está 'creciendo' en el trabajo que se realiza?
6. ¿Se posee alguna habilidad, conocimiento, actitud o destreza que pueda incorporarse a los quehaceres propios del siguiente curso?
7. ¿Cuáles parecen ser los principales obstáculos y cómo puede uno prepararse para ellos?

Tras este proceso cada profesor deberá definir un cierto orden de prioridades. Moyles desaconseja el énfasis sobre los aspectos más débiles; y en su lugar señala que resulta más conveniente centrarse en aspectos con un interés real para los profesores y algo sobre lo que realmente les gustaría trabajar y mejorar su conocimiento.

Este orden de prioridades habría de ser coordinado con las posibilidades de formación continua disponibles en el centro. También podría suceder que se dieran coincidencias entre las prioridades de varios profesores, lo cual conduzca a la toma de decisiones conjuntas sobre las actividades de mejora.

Moyles insiste en la importancia de evitar la sensación de sobrecarga en los profesores, ya que deben sentirse capaces de lograr objetivos valiosos. La autora cree que puede resultar útil una mezcla de objetivos a largo y a corto plazo. También se señala la posibilidad de intercambiar ideas y puntos de vista con otras personas sobre estas cuestiones, o de que un compañero observe la actuación propia en algunos de los aspectos recogidos en el modelo. La consulta con otros compañeros se realizaría sobre

todo para resolver los dilemas en la interpretación de las afirmaciones contenidas en el instrumento de autoevaluación, y para buscar ayudas para la solución de los problemas identificados.

El núcleo del modelo lo constituye un cuestionario de autoevaluación que su autora define como una lista de comprobación especializada de las características básicas del profesor eficaz de niños entre tres y once años (Moyles, 1988).

En consonancia con todo lo que venimos diciendo, los informes que pudieran resultar de las actividades de autoevaluación tendrían un destino interno. Sin embargo, hay que recordar que al señalar el origen de las iniciativas de autoevaluación, Moyles reconoce la posibilidad de que ésta se vincule a las condiciones contractuales; con lo cual aumentarían las posibilidades de que al menos algunas informaciones resultantes se destinaran a agentes externos al propio equipo de profesores.

Johnston y Hodge (1981) desarrollaron el modelo S.E.P.S. (*«Self-Evaluation through Performance Statements»*) que se caracteriza sobre todo por la utilización de *'declaraciones de actuación'*, que los autores definen como:

> "... simplemente una afirmación de algo que el profesor efectivamente ha hecho. Puede ser algo tan sencillo como 'utilizó un proyector de 16 mm.', o más global como 'dirigió un debate de la clase'" (Johnston y Hodge, 1981, p. 30).

Los criterios básicos para conseguir declaraciones de actuación serían los siguientes: brevedad, verbos y adjetivos de baja inferencia, y ausencia de adverbios. En otro momento, ambos autores señalan la posibilidad de conectar las *'baterías'* de declaraciones de actuación de los profesores con su promoción profesional, pero sin mayores detalles ni explicaciones.

En la aplicación del S.E.P.S. se parte de la existencia de unos criterios de evaluación institucionales a los que hay que dar respuesta, y que guían todo el proceso posterior. El procedimiento de autoevaluación comenzaría con la recogida de una

cantidad ingente de este tipo de declaraciones de un modo sistemático; semanalmente o con mayor frecuencia; y procediendo de fuentes tan diversas como cartas, evaluaciones finales, proyectos, programas, notas, reuniones, conversaciones informales, trabajos de los alumnos, etc. Una vez ordenadas cronológicamente, se pasaría a organizarlas de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos institucionalmente. Posteriormente, las declaraciones de actuación deben ser organizadas para apoyar conclusiones específicas.

Gráficamente, el esquema es el que aparece en el cuadro 2-3.

CUADRO 2-3: La autoevaluación mediante las declaraciones de actuación: las responsabilidades del profesor (Johnston y Hodge, 1981, p. 32)

CRITERIOS DE EVALUACION (Dan una dirección a la recogida de datos)
RECOGIDA DE DECLARACIONES DE ACTUACION (Se recogen datos de apoyo)
ASIMILACION (Se reflexiona sobre los datos)
CRITERIOS DE EVALUACION (Se categorizan los datos o se buscan datos adicionales)
ESTRUCTURACION (Se organizan los datos)
REPRESENTACION (Redacción tendiendo hacia una mayor inferencia)
AUTO-EVALUACION (Se obtienen conclusiones fundadas)

Barber (1985) propuso el *«Peer-Medaited Self-Appraisal System»* (*«P.M.S.A.»*). Se trata de un sistema de autoevaluación diseñado para satisfacer tanto a los propios profesores como a los administradores y la comunidad. Es decir, cubre aspectos tanto sumativos como formativos.

El sistema prevé un conjunto de ocho situaciones y actividades por las que el profesor va pasando a partir del momento en el que comienza a trabajar en un determinado lugar. Los ocho elementos y sus interrelaciones aparecen reflejadas en la figura 2-1.

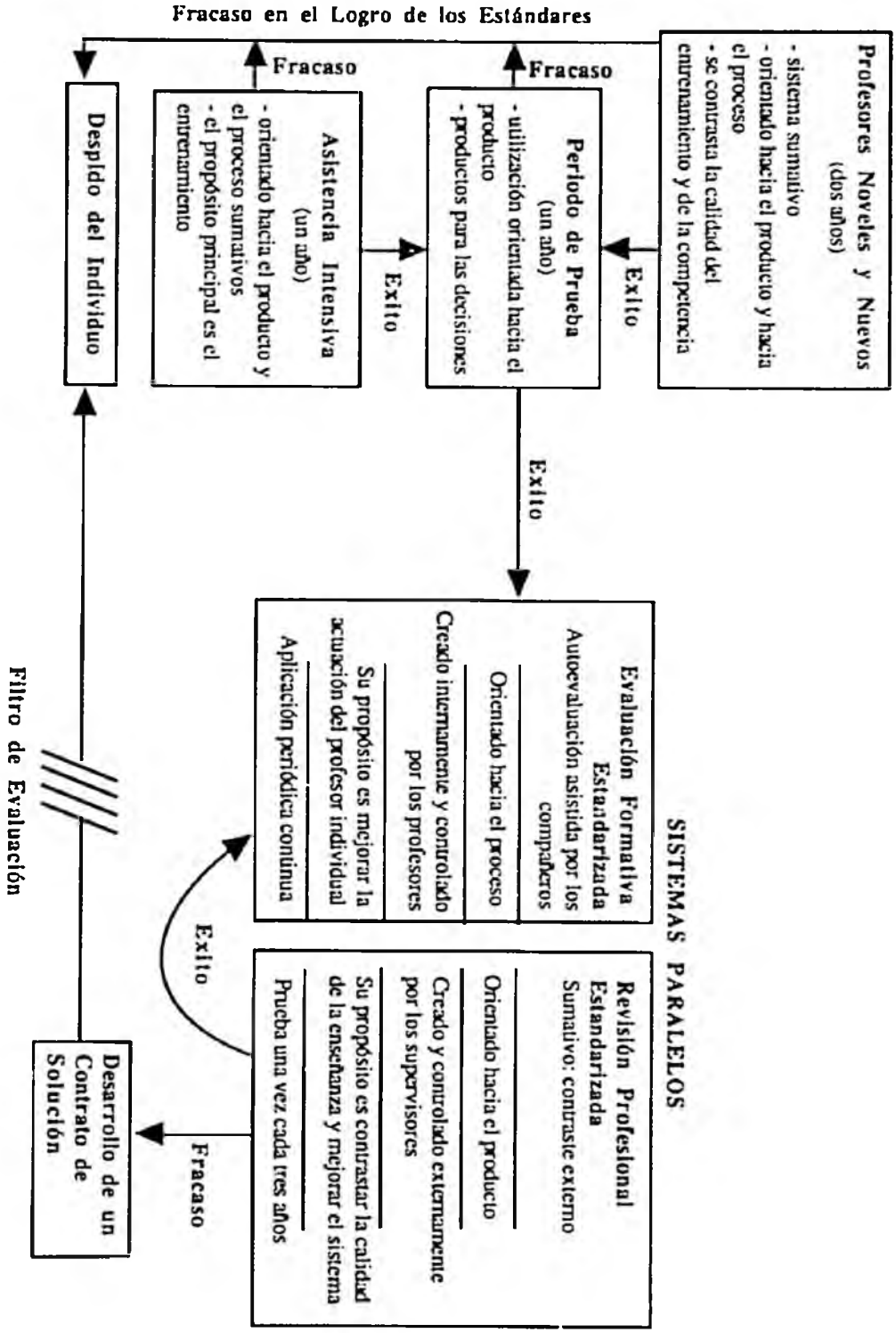
La autoevaluación únicamente forma parte de la *'Evaluación Formativa Estandarizada'*, la cual tiene lugar al menos una vez cada tres años. Los datos resultantes de la autoevaluación no tienen un uso sumativo. Unicamente sucede que se precisa una prueba escrita, que no detalla el contenido de los documentos resultantes, de haber llevado a cabo una autoevaluación y una revisión entre compañeros para superar la fase de *'Revisión Profesional Estandarizada'*.

Cinco años más tarde este mismo autor sostiene que un proceso de autoevaluación eficaz tiene que seguir tres pasos:

- identificar con precisión la conducta docente que se practica, siendo consciente de lo que cada uno hace en la clase, e intentando corregir aquellas percepciones más distorsionadas de la propia actuación;
- identificar y mejorar las áreas problemáticas, reconocer los puntos fuertes y mantenerlos, y practicar nuevas conductas;
- someter las nuevas conductas a evaluaciones futuras para determinar su eficacia, y todo el proceso comienza de nuevo. Por lo tanto, hay un acercamiento a la autoevaluación como un proceso continuo y en marcha, más que como un acontecimiento sencillo y que se da una vez (Barber, 1990).

Para este autor resulta necesaria la utilización de sistemas híbridos de autoevaluación, en los cuales se combinan varios sistemas:

FIGURA 2-1: Un modelo de sistema de evaluación del profesorado (Barber, 1985, p. 24)



> "La premisa básica que está detrás de las técnicas híbridas es que ningún tipo sencillo de evaluación puede adecuarse a las necesidades de todas las personas implicadas en cualquier proceso de evaluación. Cada tipo de evaluación sufre de problemas inherentes. Combinando aproximaciones ambos problemas pueden ser abordados y resueltos. La debilidad de algunas técnicas puede ser aminorada o compensada combinándolas con otras técnicas. El propósito es posibilitar que el evaluado tenga una sensación de comodidad y de confianza durante la mejora de la enseñanza, y al mismo tiempo cumpliendo las demandas de objetividad de los administradores y del público" (Barber, 1990, p. 224).

También afirma que la mayoría de los pocos sistemas de este tipo que se encuentran en la literatura siguen un patrón similar, el cual puede describirse en base a los siguientes pasos:

"1. Identificación de los propósitos, fines, objetivos o intentos. Este paso lo realiza el profesor, bien solo o bien con la asistencia de un compañero o un supervisor observador objetivo y no amenazante que observa.
2. Preparación de un plan de enseñanza. Este paso casi siempre es realizado por el profesor a solas. Aquí el profesor identifica el dónde, qué, por qué, cuándo, y las técnicas y estrategias de la lección que va a desarrollar.
3. Entrevista previa a la observación. Este paso es llevado a cabo por el profesor y el supervisor. Su finalidad para el profesor es la de identificar claramente la conducta que va a observar el supervisor, cómo se van a guardar las grabaciones, cómo se le va a proporcionar el feedback, y qué condiciones de confidencialidad se van a respetar.
4. Enseñar la lección, grabar la enseñanza, obtener el material acordado en la entrevista previa a la observación. En este paso casi siempre se utilizan grabaciones en vídeo de la enseñanza o de su propia autoevaluación. También permite al supervisor observar la enseñanza a su conveniencia.
5. Autoevaluación del profesor de la conducta docente. En este paso el profesor utiliza una o varias técnicas de autoevaluación (normalmente vídeo, cuestionarios de autopuntuación, y entrevistas con los alumnos) para determinar la calidad de la enseñanza y para determinar también si los objetivos se han cumplido en este paso. En este momento el profesor escribe sus hallazgos y conclusiones.
6. Provisión de datos al revisor. En este paso el supervisor recibe todos los datos acordados en la entrevista previa a la observación, y también los hallazgos y conclusiones señalados por el profesor en el paso anterior. La tarea del compañero supervisor consiste en determinar el grado de grado de corrección de los hallazgos y conclusiones que ha obtenido el profesor a partir de los

datos señalados. Generalmente el supervisor no tiene que determinar la calidad de la enseñanza. Los hallazgos del profesor y sus conclusiones son comunicados al profesor por escrito.

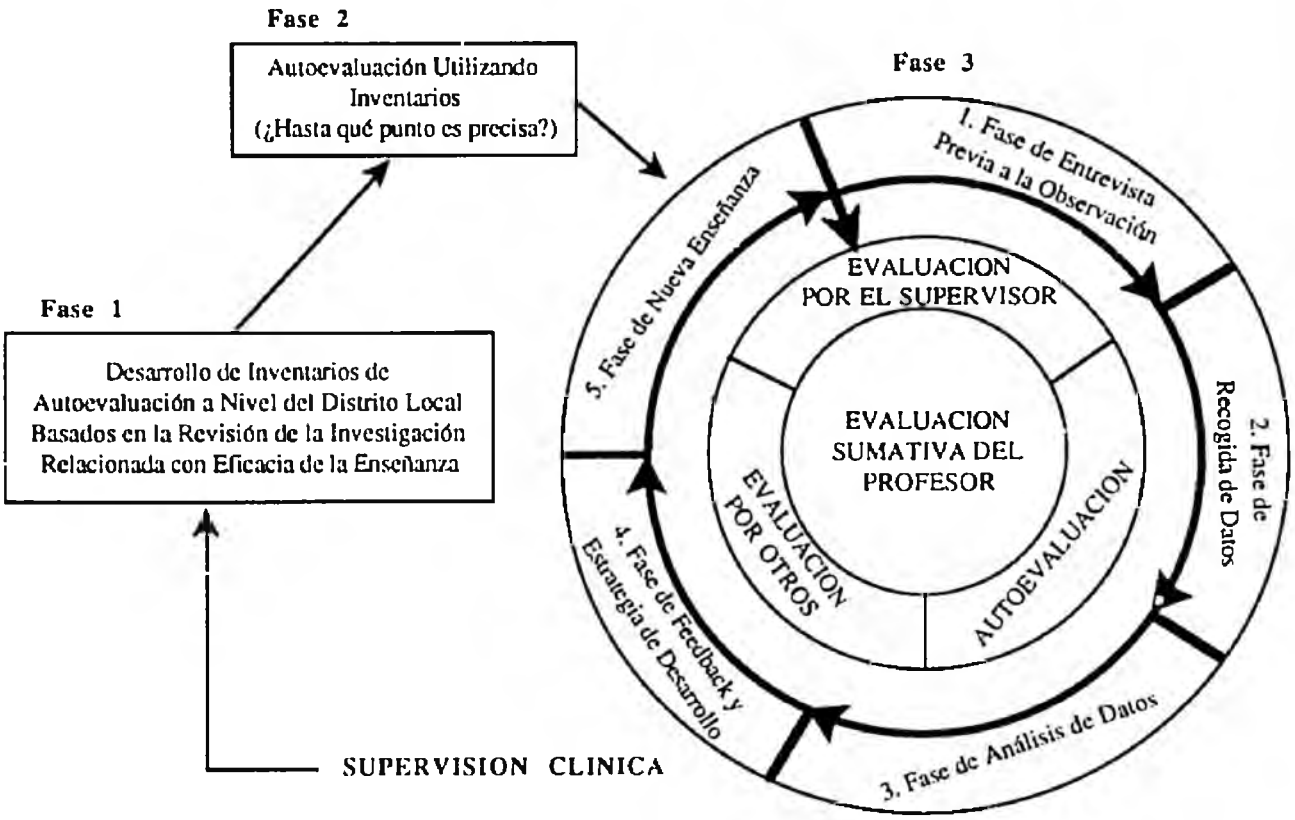
7. Entrevista posterior a la observación. Este paso implica una conversación cara a cara, o por teléfono, entre el profesor y el supervisor para discutir si existen discrepancias entre los hallazgos y las conclusiones de ambos.
8. Resolución de las discrepancias. Este paso lo lleva a cabo el profesor para determinar las modificaciones en las técnicas, estrategias, procedimientos y materiales de la enseñanza que puedan necesitarse tras el análisis de las discrepancias encontrados entre los hallazgos y conclusiones del profesor y los del supervisor. Este paso también puede considerarse como el inicio de otro ciclo de pasos desde el primero hasta el octavo" (Barber, 1990, pp. 224-225).

Beach y Reinhartz (1984) proponen un modelo de autoevaluación que combina la utilización de un cuestionario de autoevaluación con ciclos posteriores de supervisión clínica. Las tres fases del modelo aparecen representadas en la figura 2-2.

En la primera fase se parte de unos criterios de calidad de la enseñanza (basados en los conocimientos sobre la enseñanza eficaz) que son transformados en cuestionarios de autoevaluación. En la segunda fase los profesores utilizan estos cuestionarios para diagnosticar sus propias fortalezas y debilidades en relación a los criterios iniciales.

La tercera fase comienza con el ciclo de supervisión clínica, con el que se determina en qué medida son precisas las percepciones del profesor de su propia actuación. El cuestionario de autoevaluación se convierte en el punto de referencia para la entrevista previa a la observación, donde se discutirán los procedimientos para la recogida de datos que sirvan para contrastar el acierto de la autoevaluación. Seguidamente el supervisor observa al profesor, pudiendo utilizarse conjuntamente algún tipo de registro audiovisual. El siguiente paso consiste en analizar la información recogida durante la observación. El supervisor se encarga además de preparar una lista de conductas docentes que deben ser mantenidas o cambiadas. En opinión de los autores esta lista no debería ser mostrada al profesor, y el supervisor debe utilizarla en la entrevista posterior a la observación. En ella se formulan recomendaciones para el

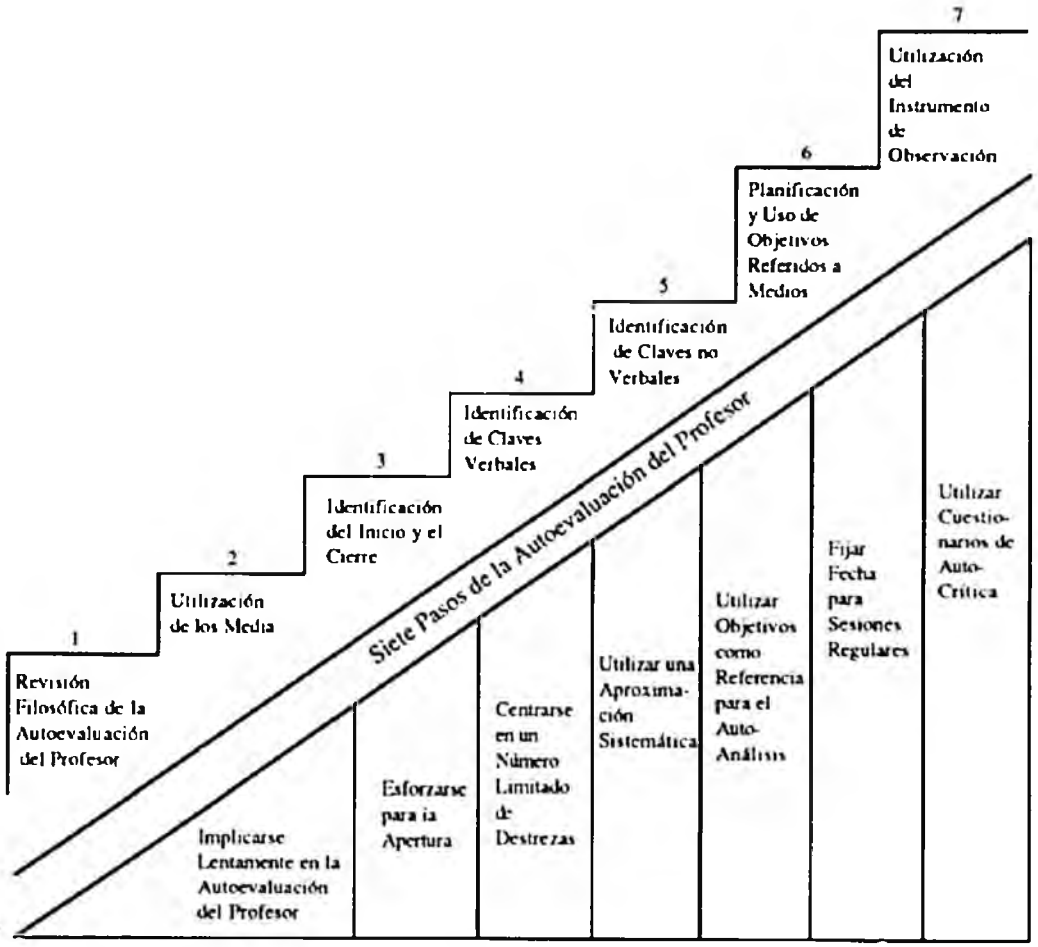
FIGURA 2-2: Supervisión: un modelo clínico y basado en la investigación (Beach y Reinhartz, 1984, p. 35)



cambio en la conducta docente de un modo cooperativo. El ciclo de supervisión se cierra cuando los cambios recomendados se reflejan en la actuación práctica del profesor. La evaluación sumativa solamente podría ser realizada de un modo preciso tras varios ciclos repetidos de supervisión clínica.

Bailey (1981) propone un sistema de autoevaluación que sigue siete pasos consecutivos. En cada uno de ellos se pretende superar uno o varios mitos erróneos sobre la autoevaluación. En la figura 2-3 reproducimos los siete pasos con sus respectivos principios, resultantes de la superación de los mitos.

FIGURA 2-3: Una aproximación organizativa a la comprensión y la utilización de la autoevaluación del profesor (Bailey, 1981, p. 61)



Entre los modelos de autoevaluación basados en grabaciones de sonido podemos mencionar el de Andersen (1972), el de Hoover y Carroll (1987) y el de Freiberg (1987). Este último se denomina L.I.S.A.M. (*«Low Inference Self-Assessment Measure»*). Con él se pretende proporcionar a los profesores indicaciones claras sobre sus conductas en áreas instructivas clave. El análisis de la grabación de sonido se apoya en un instrumento compuesto por seis elementos que pueden ser utilizados por el profesor:

1.- *Destrezas para preguntar*: las investigaciones señalan que las preguntas de un mayor nivel cognitivo tienen un efecto positivo sobre el logro de los

alumnos. Se recogen cuatro categorías: respuesta corta, comparaciones, opiniones, si/no.

2.- *Discurso del profesor / discurso del alumno.*

3.- *Identificación de la motivación inicial y el cierre*: se han encontrado incrementos en el aprendizaje de los alumnos gracias a las introducciones motivadoras (comienzo instructivo formalizado) y a los cierres (sumarios y revisiones).

4.- *Tiempo de espera*: las investigaciones apoyan la conveniencia de esperar entre tres y cinco segundos después de que el profesor haga una pregunta, especialmente cuando el profesor está realizando preguntas de orden superior.

5.- *Identificación del número de afirmaciones positivas* hechas por el profesor.

6.- *Identificación del número de veces que el profesor utiliza las ideas de los alumnos.*

Los pasos a seguir en su utilización serían:

1. determinar qué clase va a ser grabada;
2. preparar un plan detallado de la lección, que servirá como marco de referencia mientras se escuche la cinta;
3. grabar la clase;
4. utilizar el L.I.S.A.M. para categorizar las actuaciones;
5. completar los recuentos de frecuencias;
6. completar todos los porcentajes;
7. analizar todos los elementos del instrumento en base a las frecuencias recogidas;
8. proporcionar un sumario de fortalezas y debilidades durante la lección;
9. describir los cambios que se realizarían si se volviera a enseñar la lección;
10. proporcionar algunas conclusiones sobre el análisis de la enseñanza (Freiberg, 1987).

Struyck (1991) diseñó un conjunto de procedimientos de autoevaluación con la utilización del vídeo. Se trata de un modelo con dos componentes:

- un instrumento denominado «*Transition Observation Instrument*» (T.O.I.) basado en variables de gestión de clase que influyen en la eficacia de las transiciones;
- un manual para el usuario, que revisa los conceptos, principios y técnicas necesarios para completar el T.O.I., y explica los procedimientos para hacer la grabación en el aula, codificar el T.O.I. e interpretar sus resultados.

2.1.7. Validez de los autoinformes de los profesores

2.1.7.1. Aspectos teóricos

Cuando se menciona la cuestión de la validez de los autoinformes de los profesores, lo más habitual es encontrarse con descripciones de la problemática que conlleva este método de obtención de información evaluativa. La autoevaluación suele relacionarse con un buen número de problemas que pueden presentarse cuando es utilizada, tales como:

"1. Falta de objetividad.
2. Falta de precisión y fiabilidad; medidas no significativas de las competencias o de las actuaciones.
3. Los individuos tienden a referirse a sí mismos como expertos, una evaluación honesta/objetiva es difícil -algunos la consideran imposible-.
4. La evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación (ej., una persona incompetente puede no descubrir que está actuando a un nivel insatisfactorio).
5. Los profesores mediocres tienden a ser menos precisos en su autoevaluación que los mejores.
6. Una tendencia a depender del consultor, cuando se utiliza uno, para llevar a cabo demasiados puntos de la evaluación.

7. Potencial inherente de auto-incriminación si los resultados se usan sumativamente.
8. Dificultad en la cuantificación de la autoevaluación.
9. Una tendencia a enfocarse en cuestiones superficiales (tales como el pelo, gestos, etc.) cuando se utilizan el vídeo, en vez de otros aspectos más sustanciales" (Barber, 1990, pp. 226-227).

Básicamente el problema se sintetiza en que:

> "Parece existir una discrepancia entre lo que los profesores creen que ocurre en sus clases y lo que ocurre según los informes de alumnos o los registros de observadores externos. La pregunta que surge es: ¿Qué influye en los auto-informes de los profesores?" (Pajak, Cramer y Konke, 1986, p. 37).

Podemos comenzar a responder a esta pregunta señalando que esta desconfianza hacia los autoinformes transciende el ámbito de la enseñanza, y parece que históricamente han sido dos las ideas más responsables del escepticismo respecto de la validez de la autoevaluación de las personas:

> "Una es el concepto psicoanalítico del inconsciente con sus asunciones de que las personas normalmente son inconscientes de algunos de sus sentimientos más importantes y, por lo tanto, frecuentemente no son capaces de evaluarse a sí mismos de un modo competente.(...)
>
> La segunda fuente de escepticismo en los autoinformes procede de la noción de sesgo en la respuesta en el campo de los test psicológicos. Especialmente preocupante es la tendencia de las personas a presentarse antes las demás de maneras socialmente deseables (...). Se presume que esta tendencia es lo suficientemente fuerte en algunas situaciones y para algunos individuos que sus autoevaluaciones no pueden considerarse válidas, al menos sin alguna corrección frente a este patrón de respuesta. La preocupación propugnada en la teoría psicométrica es repetida por los psicólogos sociales que investigan el sesgo auto-sirviente (*«self-serving»*) en las atribuciones causales (...) y en la auto-presentación, enfatizándose la cualidad estratégica de las auto-descripciones en respuesta a demandas situacionales (ej., Schlenker, 1980)" (Shrauger y Osberg, 1981, p. 323).

La deseabilidad social es un elemento que aparece mencionado siempre que se discute la validez de las autoevaluaciones. Por el contrario, la noción psicoanalítica del inconsciente ha cedido protagonismo ante las teorías acerca de los mecanismos

cognitivos y emocionales que conducen a una percepción e interpretación selectiva de la realidad.

Así, Kenneth A. Feldman (1989) señala dos posibles explicaciones de las divergencias halladas en varios estudios entre las autopercepciones de los profesores y las evaluaciones realizadas por sus alumnos:

> "Por un lado, quizás, cuando se pida a los miembros del profesorado que se evalúen a sí mismos, muchos se limitarán a responder de modos socialmente deseables, hecho que hace que se reduzca la similaridad entre las autopuntuaciones de los profesores y las puntuaciones realizadas por los alumnos. O quizá algunos profesores, como consecuencia de varios mecanismos de equilibrio cognitivo y/o defensas emocionales, perciban e interpreten selectivamente cualquier feedback informal que reciben de los alumnos actuales en sus clases así como recuerden e interpreten selectivamente las evaluaciones previas (formales) de los alumnos que han recibido (..) de modo que reduzca la similaridad entre los dos conjuntos de puntuaciones. Junto con la percepción, interpretación y recuerdo selectivo, también puede haber una percepción, interpretación o recuerdo erróneo franco" (Feldman, 1989, p. 165).

Los mecanismos que inciden en la percepción y en la interpretación selectiva de la realidad pueden explicarse en parte teniendo en cuenta cuáles son los ideales sostenidos por los profesores o bien recurriendo a la teoría de los roles.

Adoptando la primera de estas explicaciones, partimos de que los profesores tienden a comportarse de acuerdo con el ideal que mantienen sobre su función en la enseñanza. Sin embargo, en la práctica resulta muy difícil comportarse completamente en este modo debido a factores restrictivos como el repertorio conductual del profesor y el contexto de la enseñanza (Wubbels, Brekelmans y Hoymayers, 1992). La consecuencia es que:

> "En el proceso de percibir una situación y de procesar esa información puede tener lugar la distorsión. Esta distorsión puede ser provocada, entre otros factores, por una percepción selectiva, atribuciones causales, o creencias o ideales que sostiene el profesor (Nisbett y Ross, 1980; Huber y Mandl, 1984). Como resultado de ello suponemos que otros procesos pueden explicar las relaciones entre el ideal, el autoinforme y la conducta. Puede

> haber una influencia directa del ideal de alguien sobre el autoinforme. Esto puede ilustrarse por uno de los mecanismos de reducción de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957). Cuando el ideal de un profesor y su conducta real no están en línea uno con otro, el profesor puede acercarlos el uno al otro cambiando su autoinforme. En este caso, además de la influencia de la conducta sobre el autoinforme, el ideal influye directamente sobre el autoinforme. Como resultado la discrepancia entre el ideal y el autoinforme será menor que la discrepancia entre la conducta y el ideal" (Wubbels et al., 1992, p. 48).

Para poder explicar este tipo de distorsión, Pajak et al. (1986) recurren a una de las ideas básicas de la psicología social: el individuo no evalúa su conducta simplemente como un acontecimiento aislado, sino que más bien reflexiona sobre su conducta en un contexto social en términos de las reacciones reales e imaginarias que la propia conducta evoca en otros.

Estos autores llevaron a cabo un estudio sobre los autoinformes de los profesores basándose en la teoría de los roles:

> "Según la teoría de los roles, la actuación en un rol particular en un sistema social dado es vista como el resultado de interacciones con las expectativas de otros significativos que ocupan posiciones dentro de ese sistema (Merton, 1957). De este modo, cuando un rol particular, como el del profesor, es asumido en una organización, las evaluaciones de uno mismo se convierten en una cuestión de lo bien que uno cumple las expectativas de conducta asociadas con ese rol. Los grupos de referencia, incluyendo los clientes, los colegas, los superiores, se convierten en un factor en el mantenimiento de una autoimagen positiva y por lo tanto influyen tanto en las percepciones de sí mismo como en la conducta.
>
> (...)
>
> Sugerimos que el concepto de conjunto de roles puede ser útil para comprender posibles determinantes de las conductas auto-informadas de los profesores. (...) creemos que las percepciones de los profesores de su propia conducta se relacionarán con las necesidades percibidas y las expectativas de otros en su conjunto de roles, y específicamente reflejan las necesidades percibidas de los alumnos y las expectativas de los supervisores y de los compañeros. Es decir, los profesores informarán de que hacen aquello que ellos creen que los otros significativos esperan que hagan" (Pajak et al., 1986, pp. 37-38).

De este modo quizás puede explicarse el hecho de que en ocasiones las autoevaluaciones anunciadas públicamente sean más modestas que las que se realizan de un modo confidencial:

> "Esta modestia en las autoevaluaciones anunciadas públicamente pueden deberse en primer lugar al hecho de que la falta de modestia no es un rasgo valorado en nuestra cultura. Tales autoevaluaciones también deberían ser más modestas porque todos nosotros aprendemos con la experiencia que una afirmación modesta provocará casi con toda seguridad una afirmación reforzante positiva de alabanza de otros en las interacciones sociales" (Meyer, 1980, p. 294).

Otro modo de analizar los procesos de percepción e interpretación consiste en diferenciar qué pasos se siguen entre ellos. Jack M. Feldman (1981) enumera cuatro tareas cognitivas que las personas parecen seguir cuando evalúan alguna actuación. El autor matiza que se trata de tareas que son seguidas en un orden imperfecto, cíclico e interactivo.

Creemos que algunas de las reflexiones que efectúa en torno a ellas pueden extenderse, con ciertos matices, al tema de la autoevaluación docente. Las cuatro tareas son:

- procesos de atención y reconocimiento;
- organización y almacenamiento de la información;
- organización de la búsqueda de la información y del recuerdo; y
- procesos de integración y de juicio.

En cada uno de estos procesos podrían estar presentes los mecanismos cognitivos ya mencionados que influyen sobre el resultado final de la evaluación. El autor señala que los procesos de atención y reconocimiento parecen funcionar de un modo automático en la medida en que las conductas observadas se ajustan a las expectativas del evaluador, iniciándose procesos conscientes de atención y de reconocimiento únicamente cuando algo se aparta de lo esperado. La organización del almacenamiento y la búsqueda de la información se estructura en torno a las categorías o los prototipos

que cada individuo ha ido construyendo. Así, en el proceso de organización y almacenamiento de la información:

> "Las personas estímulo pueden ser asignadas a categorías automáticamente, en virtud de su posesión de atributos obvios o sobresalientes; las categorías específicas a las que son asignados son una función de factores de quien percibe y de la situación (ej., constructos personales y rasgos del contexto). Este proceso automático puede ser suplantado por un proceso controlado, o seguido conscientemente, descrito por la teoría atribucional, bajo una de dos condiciones: cuando ningún prototipo de categoría sobresaliente encaja satisfactoriamente o cuando se obtiene información suficientemente discrepante con la categorización inicial.
>
> La categorización afecta a la evaluación de la actuación limitando y seleccionando la información sobre el empleado cuando se realizan juicios basados en la memoria e influyendo en los juicios basados en los estímulos mediante la operación del sesgo atribucional" (Jack M. Feldman, 1981, pp. 134-135).

Mientras tanto en los procesos de búsqueda y de recuerdo de la información:

> "... el proceso de ajuste a los prototipos (*«prototype-matching»*) asigna una persona estímulo a una categoría particular, que de allí en adelante influye en el recuerdo de información sobre esa persona. Wyer y Srull (1980) han desarrollado un modelo de procesamiento de la información y de memoria que incorpora este fenómeno" (Jack M. Feldman, 1981, p. 135).

Se trata de que cuando se observa una conducta hay un período de tiempo en el que en el *'espacio de trabajo'* está disponible la información sobre la actuación y sobre la categoría a la que se asigna; posteriormente ese espacio queda libre y únicamente se almacena la información relacionada con la categoría. Por lo tanto se recuerda ésta, y no los aspectos específicos de la conducta. En consecuencia se tienden a recordar aquéllas conductas que encajan con el prototipo o categoría evocada.

En lo que respecta a la realización de juicios, Howard, Schmeck y Bray (1979) señalan que:

> "Al utilizar los instrumentos de autoinforme, los investigadores asumen que los individuos que se evalúan a sí mismos tienen un estándar interiorizado para juzgar su nivel de funcionamiento con referencia a una dimensión dada,

> y que este estándar interiorizado no diferirá del grupo experimental al de control ni cambiará de una prueba a la siguiente (del pretest al postest)" (Howard et al., 1979, p. 130).

Varios estudios experimentales en diversos campos han detectado alteraciones en estos estándares (Hoogstraten, 1985; Levinson, Gordon y Skeff, 1990). Los investigadores asocian tales alteraciones a los tratamientos recibidos por los sujetos de las muestras. Por ello, se recomienda utilizar diseños retrospectivos pretest-postest en los casos en los que se pretenda evaluar los efectos de las intervenciones en base a autoinformes. Es decir, realizar ambas medidas después del tratamiento, para neutralizar su efecto sobre los estádares que utiliza la persona (Howard et al., 1979).

Por lo tanto, trasladándonos al tema de la autoevaluación, también cabe atribuir las diferencias entre autoevaluaciones y juicios de otras personas al hecho de que cada persona utiliza su propio marco de referencia:

> "Parece plausible asumir que la ausencia de un marco compartido de referencia tenderá a exagerar las discrepancias entre los evaluadores desde distintas posiciones ventajosas, ya que cada uno debe aportar su propio marco de referencia" (Steel y Ovalle, 1984, p. 669).

2.1.7.2. Estudios empíricos

En los últimos veinte años se ha publicado un número importante de informes sobre estudios empíricos con los que se ha intentado conocer el grado de acuerdo entre las autoevaluaciones de los profesores y las evaluaciones que otras personas (alumnos, compañeros, administradores, observadores externos) han realizado con respecto a estos mismos profesores. En primer lugar nos referiremos a las investigaciones enmarcadas en la enseñanza universitaria, seguidamente a la educación secundaria, y en tercer lugar a otros ámbitos con una menor frecuencia de estudios (profesores en prácticas y evaluación de las capacidades humanas en general).

2.1.7.2.1. Enseñanza Universitaria

Kenneth A. Feldman (1989) publicó una importante revisión de buena parte de las investigaciones empíricas que han comparado las autoevaluaciones de los profesores universitarios con las evaluaciones procedentes de otras fuentes. Este autor ordena tales fuentes del siguiente modo:

> "*Puntuaciones de alumnos actuales*. Puntuaciones realizadas por alumnos que están en la(s) clase(s) del profesor en el momento de la valoración.
>
> *Puntuaciones de antiguos alumnos*. Puntuaciones realizadas por alumnos que ya no están en la(s) clase(s) del profesor. (...)
>
> *Auto-puntuaciones*. Puntuaciones que cada profesor realiza sobre sí mismo.
>
> *Puntuaciones de colegas*. Puntuaciones realizadas por compañeros del profesor en el centro (excluyendo al jefe del departamento del profesor) estén o no en el mismo departamento que el profesor y hayan visitado o no la(s) clase(s) del profesor (dependiendo del diseño de investigación del estudio en particular).
>
> *Puntuaciones de los administradores*. Puntuaciones realizadas por los administradores del centro -habitualmente jefes de departamento y/o decanos pero incluyendo también al supervisor de los profesores graduados.
>
> *Puntuaciones de observadores externos*. Las puntuaciones realizadas por observadores 'neutrales' o externos sobre el profesor (bien mediante observaciones en clase o bien viendo vídeos del profesor en la clase) que generalmente han sido evaluados de algún modo como evaluadores" (Kenneth A. Feldman, 1989, pp. 137-138).

La revisión comienza abarcando los estudios sobre evaluaciones globales de la calidad de la enseñanza. Dentro de este grupo distingue dos tipos de comparaciones:

- relativas, reflejadas en los valores de las correlaciones producto-momento entre puntuaciones procedentes de fuentes distintas;
- absolutas, comparando los niveles exactos de las puntuaciones y contrastando la significatividad estadística de las diferencias entre medias de puntuaciones.

En lo que respecta al primer tipo, los niveles de similaridad relativa de los que se informa en los estudios aparecen reflejados en la siguiente cita:

"... las correlaciones medias, de alto a bajo, para estos grupos de comparaciones fueron las que siguen (con el número de casos que fueron promediados entre paréntesis):

+.69 (N = 6): alumnos actuales x antiguos alumnos
+.55 (N = 14): alumnos actuales x colegas
+.50 (N = 5): alumnos actuales x observadores externos
+.48 (N = 5): administradores x colegas
+.39 (N = 11): administradores x alumnos actuales
+.29 (N = 19): uno mismo x alumnos actuales
+.15 (N = 6): uno mismo x colegas
+.08 (N = 5): uno mismo x administradores" (Kenneth A. Feldman, 1989, pp. 145-146).

En lo que respecta a los niveles de similaridad absoluta, parece que los colegas otorgaron las puntuaciones más bajas, seguidos por los administradores. Sin embargo, apenas aparecen diferencias entre las evaluaciones de los alumnos actuales y las autoevaluaciones docentes. Feldman sugiere que:

> "También es posible, y más que probable, que el grado de similaridad entre las puntuaciones de los alumnos y de los colegas esté inflado (en un grado desconocido) por una falta de independencia entre las dos fuentes de puntuaciones. Es decir, los colegas de un profesor pueden, en parte, basar sus evaluaciones en rumores provenientes de los alumnos, la 'reputación' del profesor, puntuaciones previas del profesor otorgadas por los alumnos y disponibles para los colegas, o quizás incluso las propias conversaciones del profesor con los colegas sobre las evaluaciones de sus alumnos" (Kenneth A. Feldman, 1989, p. 165).

La segunda parte de la revisión abarca los estudios sobre la evaluación de dimensiones específicas de la enseñanza. Unicamente se hallaron datos suficientes para analizar la relación entre las autopuntuaciones y las puntuaciones realizadas por los alumnos. Se revisaron dos tipos de comparaciones:

- la similaridad de perfil, comparando el modo de ordenar los puntos más fuertes y más débiles dentro de los juicios emitidos por cada persona;
- la similaridad relativa, comparando por separado las puntuaciones obtenidas con respecto a cada faceta instructiva.

En cuanto al primer tipo, la correlación media de la similaridad de perfil en los diez estudios revisados fue de .84, con un nivel de probabilidad inferior a .001. Esto indicaría que los profesores universitarios como grupo tienden a evaluar sus fortalezas y debilidades docentes de un modo similar a los alumnos actuales como grupo. Sin embargo:

> "En términos de las correlaciones separadas entre los dos grupos en su evaluación de diferentes dimensiones instructivas específicas, el grado de similaridad es mucho menor, aunque hay un cierto rango en el tamaño de las correlaciones implicadas. Tal y como indican estas correlaciones, los alumnos y el profesorado se parecen sobre todo en las puntuaciones de la estimulación por parte de los profesores del interés de los alumnos y de la disponibilidad y ayuda de los profesores. La menor similaridad relativa es para las puntuaciones de imparcialidad de la evaluación y la calidad de los exámenes, la claridad de los objetivos y de los requerimientos del curso, y la expansividad intelectual" (Kenneth A. Feldman, 1989, p. 160).

Avi-Hitzhak (1982) realizó un estudio similar a los revisados por Feldman. Halló acuerdos significativos entre la autoevaluación docente y la evaluación de alumnos universitarios únicamente en aquellos atributos docentes de naturaleza concreta (ej., 'el profesor utilizó un amplio rango de recursos') y no en aquellos de naturaleza más abstracta (ej., 'desarrollar nuevas herramientas y destrezas para el estudio autónomo').

De todo ello parece inferirse la idea de que la autoevaluación docente en el nivel universitario puede ofrecer una mayor validez de criterio en cuanto indicadora de las fortalezas y debilidades relativas de cada profesor; siempre y cuando se acepte a los alumnos como fuente de criterios de contraste válidos.

En segundo lugar, la revisión de Feldman (1989) y el estudio de Avi-Hitzhak (1982) también muestran que en muchos casos las autoevaluaciones docentes son más parecidas a otras evaluaciones en unas facetas instructivas que en otras; así como en el caso de atributos y valoraciones más específicas frente a atributos más abstractos o valoraciones más globales.

En tercer lugar, se aprecia que el nivel absoluto de las autoevaluaciones tiende a ofrecer niveles significativamente más altos que los de otras fuentes, pero sin seguir

unos patrones claros. Esta circunstancia también ha podido apreciarse en otros ámbitos laborales (Meyer, 1980), y puede atribuirse al peso de la deseabilidad social en las autoevaluaciones y a las diferencias en los estándares que los profesores universitarios participantes en estas investigaciones utilizan para juzgar su propia enseñanza.

2.1.7.2.2. Enseñanza primaria y secundaria

Dejando ya a un lado el nivel universitario, apenas hemos hallado este tipo de referencias empíricas en el contexto de la educación primaria. Sin embargo, podemos citar varios estudios en los que tomaron parte profesores de educación secundaria. Hook y Rosenshine (1978) revisaron once estudios que habían comparado los autoinformes de profesores de educación primaria y secundaria con datos proporcionados por observadores externos.

Los once estudios fueron clasificados en tres grupos. En el primero las evaluaciones contrastadas se referían a conductas simples, y en ninguno de estos estudios se informa de relaciones claras entre las autopuntuaciones de los profesores y las observaciones. En el segundo grupo el objeto de comparación eran totales de escalas y dimensiones. En este caso sí se informaba de correlaciones, pero no de un modo consistente a lo largo de todos los estudios. En el tercer grupo se trataba de valorar el estilo general del profesor, informándose de una correspondencia fuerte entre los informes de los profesores y las observaciones de su práctica. Pero hay que tener en cuenta que en este último grupo solamente se contaba con dos estudios, y en ambos la unidad de análisis eran grupos de profesores, sin que se pudieran perfilar conclusiones sobre la relación entre los informes individuales de estilos y los estilos observados.

En consecuencia, Hook y Rosenshine (1978) recomiendan no aceptar los autoinformes de los profesores sobre actividades específicas como indicadores de la práctica real. En contraste, Porgirski (1971) halló un nivel de acuerdo muy alto entre las autoevaluaciones de los profesores y las puntuaciones realizadas por alumnos referentes a las conductas procedimentales y verbales de un grupo de diez profesores de biología de educación secundaria.

Newfield (1980b) replica a las afirmaciones de Hook y Rosenshine (1978) y critica su recomendación apoyándose en que:

> "... los estudios revisados no incluyeron ejemplos en los que los datos auto-informados fueran obtenidos utilizando una combinación de un gran número de items relativamente específicos, condiciones en las que la longitud del tiempo sobre el que los profesores deben reflexionar y resumir su conducta es corto, y ejemplos de conductas para las que los profesores han recibido entrenamiento específico" (Newfield, 1980a, p. 79).

Irvine (1983) recoge estas críticas y añade que:

> "... la investigación previa en esta área no ha atendido a algunas asunciones metodológicas básicas que parecen vitales en cualquier estudio sobre la autoevaluación del profesor. Estos estudios revisados estaban limitados en estos aspectos: (a) los profesores no recibieron un entrenamiento o práctica previa en la evaluación de su propia conducta de clase; (b) no se hicieron intentos para establecer una relación de apoyo entre el profesor y el observador; (c) la mayoría de las observaciones tendían a estar limitadas a una o dos visitas a clase; (d) los profesores no recibieron suficientes oportunidades para entender o formular criterios mediante los que eran evaluados" (Irvine, 1983, p. 26).

Koziol y Burns (1986) también critican los estudios previos sobre la precisión de los autoinformes de los profesores señalando que:

(1) No se informa del entrenamiento o de la cualificación de los observadores o del acuerdo inter-observadores.

(2) Existe una evidencia creciente de que:

> "... las actividades de los profesores varían ampliamente de acuerdo con los tópicos o las áreas específicas dentro del currículum. La implicación es clara: la probabilidad de realizar determinaciones precisas basadas en informes de observadores es reducida cuando hay demasiado pocas observaciones y cuando el contexto instructivo de las observaciones es inconsistente o indefinido" (Koziol y Burns, 1986, p. 205).

(3) Los inventarios de observación utilizados son indefinidos o mal emparejados: (a) no se sabe si los observadores y los profesores se refieren a los mismos períodos de instrucción:

> "Podría parecer que los profesores estaban informando en términos generales de conducta para marcos temporales indefinidos, mientras que los observadores estaban fijándose en un conjunto estrecho de conductas en unas situaciones muy específicas. Sin embargo, en situaciones de informes retrospectivos, donde los profesores informaron de sus actividades de clase después de que los observadores habían llevado a cabo sus observaciones (...), el acuerdo profesor-observador era consistentemente más alto" (Koziol y Burns, 1986, p. 206).

(b) Se observan carencias de claridad en cuanto a qué es lo que está siendo comparado.

Newfield (1980a, 1980b) llevó a cabo un estudio diseñado para determinar si:

> "... pueden obtenerse resultados precisos a partir de los autoinformes cuando los items utilizados son específicos, cubren un período de tiempo limitado, y representan las conductas para las cuales los profesores han recibido entrenamiento. Además el estudio estaba diseñado para minimizar los efectos de la deseabilidad social haciendo que sea la precisión más que la manifestación de alguna conducta docente particular el modelo de respuesta deseado" (Newfield, 1980a, p. 79).

Hubo un 69% y un 54% de items con correlaciones significativas en las dos experiencias incluidas en el estudio. Aunque los resultados indicaban un acuerdo entre profesores y observadores en la mayoría de los items, la magnitud de las correlaciones dejaba algo que desear (Newfield, 1980a). El autor atribuye las mayores correlaciones de su estudio en comparación con otros anteriores a:

- el incremento de la especificidad de los items,
- su número mayor, y
- el intento de reducir los efectos de la deseabilidad social haciendo que la precisión fuera una meta deseada.

Para lograr esto último, las instrucciones de los autoinformes indicaban que el observador había respondido a un conjunto idéntico de items y que el propósito del estudio era ver si los autoinformes del profesor están de acuerdo con los juicios del observador (Newfield, 1980a).

Tamir (1983) utilizó un instrumento de autoevaluación compuesto en su mayor parte por items cerrados o que requieren respuestas cortas. Los profesores de su muestra tenían que contestarlo tras cada clase. Hubo un grado de acuerdo bastante alto entre las respuestas de los profesores y de los observadores.

Koziol y Burns (1986) obtuvieron mejoras en el grado de acuerdo entre las autoevaluaciones de un grupo de profesores de inglés y las evaluaciones de observadores y alumnos introduciendo tres elementos:

- un instrumento de autoinforme enfocado sobre un área particular de contenido;
- solicitando autoinformes retrospectivos, en lugar de hacerlo previamente a la observación, y
- haciendo que los profesores utilicen el instrumento de autoinforme en más de una ocasión.

Aubretch et al. (1986a, 1986b) realizaron un estudio comparando las autopuntuaciones de los profesores con las puntuaciones dadas por sus alumnos. La muestra fue de más de 500 profesores, habiéndose seleccionado un número de distritos escolares norteamericanos que ofreciera cierta representatividad sobre el colectivo de centros de educación secundaria a nivel nacional. De un total de 50 items que componían el cuestionario utilizado, 47 produjeron correlaciones estadísticamente significativas entre alumnos y profesores, aunque con una media modesta en las correlaciones ($r = .20$). Se obtuvieron diferencias notables entre los tres tipos de items contenidos en el cuestionario:

> "La *r* media entre las puntuaciones de alumnos y profesores en cuanto a progreso en los objetivos instructivos fue de .30. Para los items referidos al ambiente del aula la *r* media fue de .27, pero para los items referidos a la conducta del profesor la media fue solamente de .17" (Aubretch et al., 1986a, p. 419).

Un segundo análisis se centró en la medida en que los items que normalmente recibieron puntuaciones relativamente altas (o bajas) de los alumnos también tendieron a recibir puntuaciones relativamente altas (o bajas) de los profesores:

> "Con este propósito, los *items* fueron utilizados como los casos mientras que los dos conjuntos de medias de puntuación sirvieron como las variables en el análisis correlacional. Este análisis se llevó a cabo separadamente para cada uno de los tres tipos de items.
>
> Entre los nueve objetivos de *las 804 aulas* de cuyos datos completos pudo disponerse , el acuerdo relativo entre las puntuaciones medias por clases de alumnos y las puntuaciones medias por profesores fue muy alto: $r = .90$. Entre los ocho items de ambiente para las 819 aulas de cuyos datos completos pudo disponerse, hubo un acuerdo moderado; $r = .69$. Entre los 24 items sobre métodos de los 772 casos completos, también hubo un buen acuerdo; $r = .84$. Los alumnos y los profesores tendieron a ordenar sus puntuaciones relativas de los items dentro de cada tipo del mismo modo" (Aubretch et al., 1986a, pp. 419-420).

La estructura factorial de las respuestas de ambos colectivos también fue similar (Aubretch et al., 1986b).

Todos estos estudios conducen a conclusiones parecidas a las que señalábamos en el nivel universitario. Es decir, que el nivel absoluto de las autoevaluaciones tiende a ser superior al de otras evaluaciones; el modo de ordenar los aspectos constitutivos de la enseñanza en función de su valoración más o menos fuerte ofrece un gran parecido entre las autoevaluaciones docentes y las evaluaciones realizadas por los alumnos; y puede mejorarse significativamente la validez y la precisión de los autoinformes de los profesores introduciendo determinadas mejoras en el planteamiento y las condiciones de la autoevaluación.

2.1.7.2.3. Otros estudios

Los profesores en prácticas también han sido objeto de este tipo de estudios. Wheeler y Knoop (1982) compararon las evaluaciones de la actuación docente realizadas por un grupo de supervisores académicos, supervisores de las prácticas, y los propios profesores en prácticas. Los índices de consistencia interna de las

respuestas a las subescalas utilizadas fueron aceptables, pero menores en el caso de las autoevaluaciones.

Las mayores coincidencias se daban en las respuestas de ambos tipos de supervisores. Los autores opinan que el efecto halo afectó a estos últimos, que parecían haber basado sus evaluaciones en impresiones generales y no en conductas específicas. Las medias de las autopuntuaciones de los profesores superaban significativamente a las de sus supervisores en la mayoría de las categorías del cuestionario utilizadas. Sin embargo:

> "A pesar del hecho de que los estudiantes se puntúan a sí mismos con más indulgencia que sus supervisores (...), las autopuntuaciones, más que las puntuaciones de los supervisores, parecen ofrecer el mayor potencial para puntuaciones diferenciales y para proporcionar información útil sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el entrenamiento de los profesores. Los supervisores tienden a reducir la evaluación a una sencilla impresión general y proporcionan poca información sobre las categorías individuales de competencia" (Wheeler y Knoop, 1982, p. 180).

Stolworthy (1990) da cuenta de un estudio de características similares al de Wheeler y Knoop (1982). De los cincuenta items contenidos en el cuestionario utilizado por las tres fuentes (los propios profesores en prácticas, los supervisores de las prácticas y los supervisores académicos) solamente en cinco las diferencias entre unos valores y otros tenían significatividad estadística con un 5% de nivel de significación. Pero hay que tener en cuenta que la muestra se limitó a 44 sujetos.

Irvine (1983) da cuenta de un programa de entrenamiento para profesores en formación que sigue una secuencia de siete fases de supervisión clínica integrados con criterios basados en la actuación. Durante la fase de entrenamiento con este modelo:

> "... se prestó una atención particular al entrenamiento del profesor en formación en las destrezas de autoevaluación -para usar las declaraciones de competencia como un vehículo para identificar las fortalezas y debilidades percibidas" (Irvine, 1983, p. 29).

En las evaluaciones posteriores se obtuvieron correlaciones significativas con las evaluaciones realizadas por los supervisores, por encima de .50 en siete de las catorce declaraciones de competencia utilizadas, con valores que oscilaban entre .31 y .47 en el resto. Este nivel de acuerdo moderado es matizado por los autores cuando señalan que:

> "Aunque la relación entre las puntuaciones de autoevaluación pre-servicio y las puntuaciones de los supervisores es positiva y estable en este estudio, se advierte de que la varianza compartida oscila desde un mínimo del 9% a un máximo del 67% con la mayoría de las competencias (64%) agrupándose entre el 19 y el 29%" (Irvine, 1983, p. 30).

Holzbach (1978), con una muestra compuesta por profesionales y gestores de empresas, también halló que las puntuaciones dadas por los supervisores y los compañeros mostraban un efecto halo sensiblemente mayor que las autopuntuaciones.

Finalmente, cabe mencionar una revisión llevada a cabo por Mabe y West (1982) sobre 55 estudios que comparaban las autoevaluaciones de capacidad de sujetos pertenecientes a varios colectivos (alumnos universitarios, pacientes psiquiátricos, gestores de fábricas, mecánicos, etc.) con las medidas de actuación. Aunque ninguno de las investigaciones revisadas incluía profesores en su muestra resulta interesante el análisis realizado en cuanto a las condiciones de medida de las que se informaba en los estudios. Los autores identificaron nueve condiciones de medida. Según Mabe y West (1982) los índices de correlación ajustada entre cada condición y la correlación de autoevaluación - medida de criterio fueron los siguientes[1]:

- .03 · acuerdo entre la medida de la autoevaluación y la medida del criterio;
- .13* · si se autoevalúa la actuación en lugar de la capacidad;
- .22** · si la actuación es pasada en lugar de futura;
- .30** · si la autoevaluación se hace en términos relativos (medidas sociales), en lugar de absolutos (medidas físicas);

[1] * indica que $p < .05$, mientras que ** indica que $p < .01$

.05 · si se ha definido claramente el grupo de referencia que se va a utilizar en la comparación;

.00 · si el rango y la distribución de la capacidad o actuación es fijado previamente a la autoevaluación;

.26** · el anonimato;

.34** · la expectativa de que la autoevaluación va a ser contrastada con respecto a medidas de criterio;

.33** · la experiencia previa en autoevaluación que incorpora el diseño experimental.

La conclusión que extraen los autores es que:

> "... cuatro condiciones dan cuenta de la mayor parte de la precisión de la predicción: (a) expectativa de validación de la autoevaluación, (b) instrucciones de autoevaluación utilizando terminología de comparación social, (c) experiencia de autoevaluación, y (d) instrucciones de anonimato" (Mabe y West, 1982, p. 293).

También indican que la precisión de las predicciones de los propios sujetos varía mucho en función del tipo de capacidad medida y del tipo de muestra.

2.1.7.3. Recomendaciones

Koziol y Burns (1985, 1986) afirman que los autoinformes de los profesores son más precisos cuando:

- se centran en una sola asignatura, en lugar de en la enseñanza en general;
- se especifica el contexto de la clase, es decir, el grupo de alumnos y el período del año al que se refiere;
- se informa sobre lo que se ha hecho en lugar de lo que se va a hacer; y
- se realiza más de una autoevaluación, de modo que la primera vez se alerta al profesor sobre el rango de conductas específicas a atender.

Shrauger y Osberg (1981) ofrecen cuatro consejos para facilitar la precisión de los autoinformes de los profesores:

1.- *Hacer explícitas para quien se autoevalúa las decisiones que tiene que tomar.* Las personas deben saber, tan específicamente como sea posible, qué aspectos de su conducta deben ser predecidos y en qué contextos. Las preguntas específicas proporcionan mejores predicciones que las generales.

2.- *Formular las preguntas llevando al máximo la precisión*:

> "Al formular preguntas para la auto-evaluación, puede ser útil distinguir entre tres tipos de juicios: absolutos, normativos, e ipsativas (*«ipsative»*). Los juicios absolutos evalúan si el individuo cumplirá un nivel criterial de actuación o se implicará en una conducta específica. Los juicios normativos implican la evaluación de la propia conducta relativa a algún grupo de referencia. Los juicios ipsativos implican comparaciones intraindividuales de las relativas fortalezas de diferentes motivos, rasgos o conducta. Las preguntas de predicción deberían estar formuladas de tal manera que encajen con cualquiera de estos tres tipos de juicios que se vayan a realizar" (Shrauger y Osberg, 1981, p. 346).

3.- *Facilitar el recuerdo de experiencias previas relevantes.*

4.- *Evaluar y animar la motivación de quien se auto-evalúa para la precisión*:

> "Cuando la evaluación es al menos en parte en beneficio de la persona evaluada, tal y como debería de ocurrir en los contextos de aplicación, la necesidad para el disimulo puede ser minimizada. Si se realizan esfuerzos extra para desarrollar una relación más colegial y colaborativa con la persona evaluada, la motivación para pensar cuidadosamente y hablar sinceramente sobre uno mismo puede maximizarse. Entonces podría ser más fácil comunicar que la respuesta socialmente deseable es el auto-informe preciso y válido" (Shrauger y Osberg, 1981, p. 347).

Del mismo modo, si se enfatiza que la validez de la auto-evaluación será contrastada periódicamente, posibilitando situaciones en que sea posible la invalidación pública de la auto-evaluación, el deseo para ser preciso podría ser mayor (Shrauger y Osberg, 1981).

Newfield (1980b) señala tres circunstancias que pueden facilitar la precisión de los autoinformes: la garantía de anonimato, el análisis de los resultados tomando como unidad el grupo y no al individuo, y la naturaleza relativamente específica de los items. Johnston y Hodge (1981) también creen conveniente lograr un nivel bajo de inferencia en los instrumentos de autoevaluación.

Parece claro que la buena voluntad de los sujetos para dar información precisa será siempre un problema presente en la utilización de los autoinformes. El anonimato y la confidencialidad de los datos pueden facilitar la validez y la precisión de las respuestas (Newfield, 1980b). Sin embargo, la existencia de una audiencia externa para el proceso de autoevaluación puede reducir o anular el efecto positivo de la confidencialidad.

Tal y como indica Nuttall (1981) en algunos casos las garantías de confidencialidad:

> "... resultan en último término insatisfactorias en cuanto que no consiguen reconocer la naturaleza amenazante de la autoevaluación cuando cualquier información proporcionada por un profesor que esté situado en la base de la jerarquía pueda ser utilizado contra él o ella. Para un profesor que (quizás de un modo no del todo irracional) piensa de este modo, la única garantía de confidencialidad es mantener la boca firmemente cerrada" (Nuttall, 1981, p. 25).

2.2. LA AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL

2.2.1. Definición

Tal y como señala McMahon (1986):

> "El término *'auto-revisión de la escuela'* o *'autoevaluación'* es utilizado aquí para referirse al proceso mediante el cual un centro reflexiona sobre y evalúa su propio trabajo con la finalidad última de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje" (McMahon, 1986, p. 100).

Un concepto central en este apartado es el de Revisión Basada en la Escuela («*School Based Review*» o «*S.B.R.*»), que se define como una actividad de diagnóstico basada en el centro con propósitos de desarrollo del mismo (Bollen y Hopkins, 1987). Birchenough (1985) indica que:

> "La revisión basada en el centro (S.B.R.), frecuentemente llamada autoevaluación («*self-evaluation*») o autoevaluación («*self-appraisal*») del centro, implica la realización de un examen sistemático del trabajo de un centro por parte de los profesores del mismo, con el propósito central de hallar modos de mejorar la calidad la calidad de la educación proporcionada a los alumnos. Los términos 'basado en el centro' implica que es el propio personal en conjunto el que toma la responsabilidad de la revisión, a veces con ayuda exterior" (Birchenough, 1985, p. 1).

2.2.2. Contexto de la autoevaluación institucional

La evaluación de los centros es una práctica muy poco frecuente en el contexto español. Las características laborales y administrativas del sistema educativo, y las actitudes y valores desarrollados durante años por los colectivos de profesores y administradores dificultan la existencia de una predisposición positiva hacia la autoevaluación escolar (Martín, 1988a).

Sin embargo, los centros aparecen como un ámbito más de la evaluación educativa en las orientaciones para la Reforma publicadas por el M.E.C. (1989a) y el Departamento de Educación (1992).

De acuerdo con las publicaciones del Departamento de Educación el agente evaluador responsable de la evaluación de los centros es la propia comunidad escolar (profesores, alumnos y padres) a través de los diferentes órganos de participación. La Inspección Técnica de Educación se reserva el papel de evaluador externo, con funciones de control, evaluación y orientación.

Se pretende que el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro definan y concreten las intenciones y actuaciones educativas, por lo que habrían de ser los

referentes de la evaluación del centro. En el Diseño Curricular Base para la Comunidad Autónoma Vasca se sugieren los siguientes indicadores de calidad de un centro escolar:

"- la autonomía del centro y la asunción de la misma para definir su Proyecto Educativo, su Proyecto Curricular y sus normas de organización y funcionamiento, acordes a las condiciones y características del entorno social y escolar;

- la participación de los miembros de la comunidad escolar en la dinámica educativa;
- la capacidad del centro para asumir y dar respuesta a las demandas educativas del entorno social así como su integración en el medio en que está ubicado y de donde procede su alumnado;
- el clima institucional, en el conjunto de la comunidad educativa, como en cada colectivo y sus relaciones entre ellos;
- la gestión del centro: el funcionamiento de sus órganos colegiados de dirección (Consejo Escolar, Claustro) y del Equipo Directivo, la distribución de funciones y tareas y las relaciones funcionales entre quienes las desempeñan;
- la organización y coordinación del profesorado, así como la capacidad de éste para el trabajo en equipo y para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, incluidas las necesidades educativas especiales, los planes de formación para capacitar al profesorado ante los problemas que surgen en la práctica docente;
- la implicación del centro en los programas promovidos por el Departamento de Educación, la euskaldunización, la integración y la innovación educativas;
- la organización del alumnado, la organización de las actividades escolares y extraescolares;
- la organización y utilización de los equipamientos, de los recursos didácticos y económicos;
- la consecución de unos resultados escolares académicos y educativos acordes a la capacidad y condiciones del alumnado" (Departamento de Educación, 1992, pp. 74-75).

Algunas de las ideas expresadas en estas orientaciones reflejan aspectos propios de las experiencias de Revisión Basada en la Escuela que han surgido en otros países.

2.2.3. Algunos proyectos de autoevaluación institucional

El movimiento de Revisión Basada en la Escuela surgió especialmente en Australia y en Gran Bretaña. En el caso inglés, las autoridades educativas promovieron procesos de autoevaluación de los centros desde finales de los años setenta. Hopkins (1985) ofrece algunas explicaciones para el hecho de que se trate de un fenómeno que se desarrolla especialmente en estos países. Entre ellas destacan:

- el énfasis dado anteriormente a la formación continua centrada en la escuela;
- los sistemas descentralizados de educación, con una tradición de auto-ayuda que se basa sobre la evaluación previa de la actividad de uno mismo;
- la reacción de los profesores a las crecientes demandas de rendición de cuentas, consistentes con una cultura política conservadora, los profesores intentan neutralizarla conduciendo cualquier evaluación hacia fines de desarrollo.

El predominio de los intentos de reforma educativa centralizados a gran escala, durante los años sesenta y comienzos de los setenta, dio paso al énfasis en las estrategias basadas en los centros. Cuatro posibles factores causales que lo explicarían son:

- la reciente recesión económica;
- cambios marcados en el clima político y social (pasando del optimismo al conservadurismo);
- abandono de los intentos de cambio iniciados desde el centro, porque en su momento no sirvieron sobre todo debido a lo costosos que resultaban;
- el desarrollo de la base de conocimiento sobre el cambio educativo en su práctica (Hopkins, 1989).

A este respecto Nuttall (1981) señala que en Inglaterra:

> "Así, como parte del movimiento de rendición de cuentas, la propuesta de que las escuelas deberían evaluar su propia actuación ganó actualidad y fue

aceptada cálidamente por muchos como una reacción mucho más sensible a las presiones de rendición de cuentas que el tipo de programas de pruebas introducidas por muchos estados norteamericanos.

Sin embargo, el movimiento de rendición de cuentas fue solamente uno de los estímulos para el desarrollo de la autoevaluación. Igualmente importantes fueron el creciente profesionalidad de los profesores, y el reconocimiento (...) de la necesidad del crecimiento profesional mediante la formación y el entrenamiento continuos (...)

Esta variedad de estímulos, y las tradiciones y circunstancias locales, han conducido a un amplio rango de iniciativas en el campo de la autoevaluación escolar" (Nuttall, 1981, pp. 8-9).

Sin embargo, son muchos más los países en los que ha habido un cierto desarrollo de este movimiento. El eje principal en torno al cual se han vertebrado este movimiento a nivel internacional ha sido la actividad de un organismo de la O.C.D.E. (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). En 1982 el *«Centre for Research and Innovation»* de la O.C.D.E. iniciaba un proyecto denominado *«International Schools Improvement Project»* o *«I.S.I.P.»*. Una de sus seis áreas de estudio era la Revisión Basada en la Escuela.

Posiblemente el objetivo más importante de la Revisión Basada en la Escuela (*«School Based Review»* o *«S.B.R.»*) es convertir en realidad la idea de la escuela solucionadora de problemas (*«problem-solving school»*) o relativamente autónoma. Ello tendría al menos cinco implicaciones:

"1. El logro (o el cuasi-logro) del objetivo de la escuela solucionadora de problemas implica un cambio radical en la concepción de la escuela. La escuela solucionadora de problemas es la personalización de valores como la democracia, la autonomía individual y la cooperación.
2. El concepto de la escuela solucionadora de problemas es un objetivo ideal hacia el que pueden progresar los centros y los sistemas escolares más que conseguirlos.
3. El foco del SBR está en el proceso más que en el producto: (i) porque el concepto de la escuela solucionadora de problemas es un objetivo de proceso; y (ii) porque los intentos de mejora mediante el uso de modelos de producto de la escuela han demostrado se mayormente ineficaces.
4. El objetivo de la escuela solucionadora de problemas no puede lograrse solamente mediante la revisión; la revisión debe estar vinculada con una

estrategia para la mejora que implique a una proporción significativa del personal del centro.

5. Aunque el SBR es un aspecto de la mejora del centro el proceso de revisión en sí mismo puede ser utilizado con fines distintos. En consecuencia, el SBR puede asumir valores diferentes en distintos contextos" (Bolen y Hopkins, 1987, p. 26).

Hopkins (1985) y Villar (1990) sostienen que el concepto de Desarrollo Escolar («*O.D.*» u «*Organizational Development*») sirvió como base para el de Revisión Basada en la Escuela:

> "A partir del OD se pueden establecer objetivos de esta naturaleza: clarificar la comunicación de los miembros de la comunidad educativa, establecer objetivos entre los docentes, destapar los conflictos y la interdependencia; también es propio del OD mejorar los procesos grupales, resolver los problemas, adoptar decisiones y evaluar el cambio en la escuela.
>
> Este concepto sirvió de base para otro que se conoce por 'School Based Review' (SBR) (...) y que tuvo por finalidad la revisión de la totalidad de la escuela por medio de la implicación de todo el claustro para conseguir planes o proyectos que sirvieran para la mejora del centro" (Villar, 1990, pp. 394-395).

La Revisión Basada en la Escuela tiene al menos seis características distintivas:

"1. Es un proceso sistemático, no una simple reflexión.
2. Su objetivo a corto plazo es obtener información válida sobre las condiciones, funciones, finalidades y productos (eficacia) de una escuela o de un departamento.
3. La revisión conduce a la acción en un aspecto de la organización o del currículum de la escuela.
4. Es una actividad de grupo que implica a los participantes en un proceso colegial.
5. En condiciones óptimas el proceso es adoptado por la escuela o el subsistema.
6. Su finalidad es la mejora/desarrollo de la escuela y su aspiración es progresar hacia el fin ideal de la *'escuela solucionadora de problemas'* o *'relativamente autónoma'*" (Hopkins, 1989, pp. 18-19).

Bolen y Hopkins (1987) hicieron un esfuerzo por superar la falla existente entre la revisión y el desarrollo posterior. Proponen la utilización de una matriz que sirva como

herramienta de planificación y evaluación a la hora de hacer una Revisión Basada en la Escuela. En el eje horizontal se representan las funciones a desempeñar por distintas personas o estamentos: sujetos de revisión, quién la realiza, quién la gestiona, quién la apoya, quién la controla, y quién influye en ella.

En el eje vertical se representan las cinco fases principales del proceso: preparación, revisión inicial, revisión específica, desarrollo e institucionalización. Cada fase aparece subdividida en un pequeño número de procesos algo más concretos. Cada celda de la matriz contiene dos elementos: una actividad definida a partir del proceso, y una función relacionada con esa actividad. No se espera que se cubran siempre todas las celdas, ni se propone un uso rígido y literal de la matriz (Bolen y Hopkins, 1987).

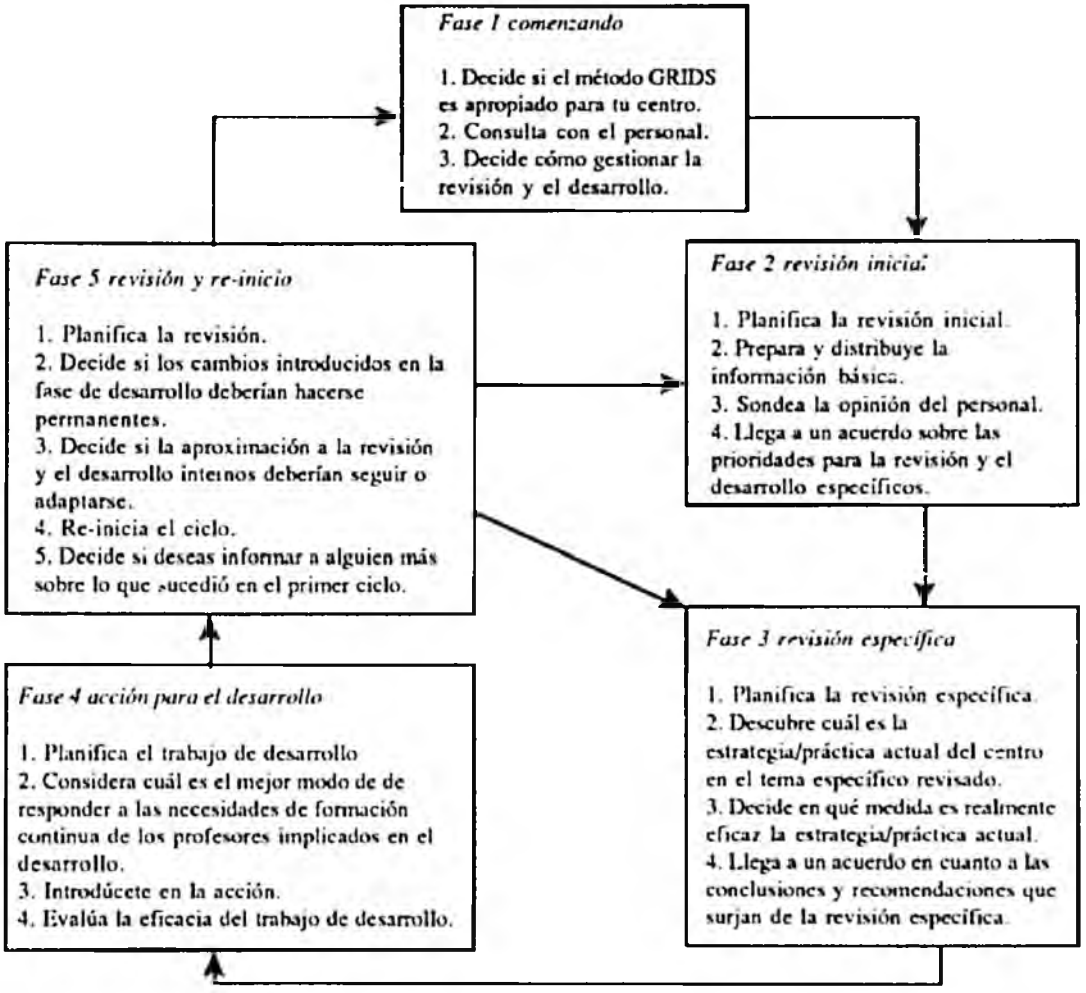
Por otro lado, el Consejo Escolar de Inglaterra y Gales diseñó un proyecto conocido como G.R.I.D.S. (*«Guidelines for Review and Internal Development in Schools»*) como ayuda para aquellos profesores que desearan revisar el currículum y la organización de sus centros. El equipo que lo diseñó trabajó en colaboración con el personal de treinta centros de educación primaria y secundaria. Como resultado del proyecto se publicaron una serie de materiales orientativos que explicaban paso a paso cómo pude revisarse un centro; aunque no se pretendía promover un seguimiento literal de los mismos, sino una adaptación a los requerimientos de cada centro.

Los cinco pasos propuestos aparecen representados en la figura 2-4.

El principal instrumento de recogida de datos que se utilizó en este proyecto fue una hoja de encuesta que se administra a todo el personal durante la fase de revisión inicial. El cuestionario es anónimo y consta de dos partes:

- señalar en qué área el centro se halla más fuerte o débil, y si es necesario o no realizar una revisión y desarrollo específicos;
- identificar tres aspectos de la vida de la escuela y ordenarlos según su prioridad para la revisión y el desarrollo específicos durante los siguientes doce meses.

FIGURA 2-4: Las cinco fases del proceso de revisió y desarrollo internos (McMahon, 1986, p. 13)



Previamente se resume y se distribuye la información básica disponible acerca de la posición de la escuela, para que los profesores puedan efectuar un juicio no superficial. Posteriormente el coordinador de la escuela analiza los hallazgos y presenta los resultados al personal antes de organizar una reunión en la que se acuerde qué áreas quedan seleccionadas para una revisión específica. Una vez que se completa la fase de revisión específica, el equipo coordinador tiene que estar listo para iniciar el trabajo de desarrollo, especialmente proporcionando apoyo para la implementación de las innovaciones (Hopkins, 1989).

Para Hopkins (1989) las lecciones más relevantes que se han extraído a partir del desarrollo del SBR son:

"1. El SBR requiere una atmósfera de esfuerzo cooperativo, no solamente dentro de los centros en los cuales se espera que se lleven a cabo los procesos, sino también en el sistema educativo que apoya a las escuelas.

2. La autonomía del centro no puede ser total, y es importante considerar qué presentarían los padres, las autoridades educativas y los distintos niveles gubernamentales como cuestiones prioritarias. Sin embargo, con el fin de poder generar un acuerdo para el cambio, el equipo del GRIDS sigue considerando que el personal del centro debe tomar las decisiones últimas acerca de las prioridades para la revisión y el desarrollo.

3. El equipo del GRIDS sigue estando preocupado por una aparente falta de rigor y objetividad en muchos de los procesos de revisión y de desarrollo. Pero pedir a las escuelas que produzcan criterios claros mediante los cuales juzgar su eficacia, es fijar una tarea compleja bajo la apariencia de una simplicidad superficial.

4. Los centros que han trabajado en más de un ciclo del GRIDS demuestran una secuencia de crecimiento. El primer ciclo sirve para generar experiencias compartidas, trabajo en equipo, sentido de propiedad de los procesos y confianza. Si somos realistas, es en el segundo ciclo y en los siguientes donde uno puede esperar un mayor rigor en los procedimientos, la aplicación de criterios claros para la presentación de las prácticas, una mayor apertura con los consultores y otras personas, y una disposición para enfrentarse con las presiones externas para la rendición de cuentas" (Hopkins, 1989, pp. 124-125).

También en nuestro país se desarrolló un importante modelo de revisión del centro: el QUAFE-80 (Darder y López, 1985). Se trata de un cuestionario pensado para aquellos equipos de profesores intersados en analizar la estructura y el funcionamiento de sus escuelas.

Consta de dos partes: 12 items referidos al proyecto educativo del centro y su grado de implantación, y 14 items sobre la estructura y el funcionamiento del centro. Se sugiere que cada profesor los conteste independientemente. Posteriormente los datos son recogidos y sintetizados en tablas que reflejan el porcentaje de profesores que eligen cada opción de respuesta y su media. Finalmente, las conclusiones extraídas de los datos sirven como base para que los profesores elaboren e inicien estrategias de mejora del funcionamiento del centro.

Además de los proyectos a los que nos hemos referido hasta ahora, ha habido más experiencias en estos y otros países (McMahon, 1986). Consultando la literatura desarrollada en torno a todas ellas pueden extraerse algunas ideas de interés acerca de la Revisión Basada en la Escuela que desarrollamos a continuación. Se trata de:

- sus objetivos y ventajas,
- las condiciones que precisa para su desarrollo,
- los factores recurrentes más habituales en el mismo, y
- su eficacia.

Mortimore (1986) menciona como valores de la autoevaluación institucional de los centros:

- su flexibilidad, con la posibilidad de desarrollo a nivel individual, de equipo, de enfocarse sobre distintos aspectos, etc.;
- los cambios que se obtienen a partir de ella tienen mayores posibilidades de mantenerse;
- se establece una relación distinta con las personas ajenas a la escuela.

Estos valores se traducen en los objetivos perseguidos por algunos proyectos de autoevaluación escolar desarrollados en Inglaterra:

> "... revitalizar la institución y obtener energía para el desarrollo;
> aclarar las ideas y mejorar la comprensión de lo que está intentando lograr y lo que está logrando el centro;
> mantener el estado de ánimo (...):
> posibilitar la comparación con otros centros, sobre una base mejor fundamentada que el uso de puntuaciones de test o resultados de exámenes; y
> proporcionar información a las autoridades o al comité de educación (o a ambos)" (Nuttall, 1981, p. 21).

Nuttall (1986) también cree que cuando se consigue que en un centro la autoevaluación institucional forme parte de su *'tradición'* y que predomine un criticismo

positivo, hay muchas más posibilidades de que los programas de evaluación docente que puedan funcionar en adelante tengan éxito.

Todos los informes consultados coinciden en que los programas de Revisión Basada en la Escuela no son herramientas *'a prueba de centros'*, sino que requieren ciertas condiciones en el propio centro y en las instituciones que lo apoyan y supervisan.

En cuanto a las condiciones internas se precisa que: el centro la vea como algo necesario y adecuado; el director confíe en el claustro y esté preparado para compartir con él la toma de decisiones, y éstos a su vez confíen a su vez en que el director se tomará en serio las recomendaciones que hagan; el claustro tenga alguna experiencia en el trabajo cooperativo; y que el centro se encuentre en un período de estabilidad relativa, y no esté implicado en otras innovaciones importantes (McMahon, 1986).

Respecto de la relación con las instituciones que apoyan y supervisan al centro, el éxito de la autoevaluación escolar depende de la confianza mutua entre todas las partes implicadas; pero también se precisa que las Autoridades Educativas Locales dispongan de los recursos necesarios para estimular y apoyar la revisión; y, sobre todo, para sustentar el cambio y el desarrollo que se perfilen a partir de la autoevaluación (Nuttall, 1981). Hopkins (1989) recuerda además que este tipo de revisión consume cantidades sustanciales de tiempo y esfuerzo de los profesores.

Los medios externos parecen necesarios para fomentar y sostener los procesos de revisión (Turner y Clift, 1985). McMahon (1986) cree que se necesitan al menos dos tipos de apoyo: alguien (preferentemente la autoridad educativa local) debe estar al tanto de lo que está sucediendo, hacer un seguimiento y apoyar el proceso sobre la marcha; mientras que un segundo tipo de apoyo sería el prestado por un consultor educativo o similar.

Esta necesidad de ayuda externa choca con la naturaleza potencialmente amenazadora de toda revisión, y en consecuencia puede que muchos profesores no deseen la presencia de un agente o consultor externo en el proceso (McMahon, 1986). Nuttall (1981) señala que en el caso inglés muchos de los asesores de las Autoridades Educativas Locales se encontraron con el dilema de un doble rol: una función de ayuda para mejorar la recogida de la información en los centros, frente a su peso en las decisiones de promoción y de reparto de recursos. Según este autor, algunas de las funciones de los agentes externos parecen ser en la práctica las de: formular preguntas, validar las respuestas, y contrastar las percepciones de los participantes con la realidad.

En cuanto a las orientaciones sugeridas en la literatura. Podemos señalar que los procesos de auto-revisión parecen funcionar mejor en aquellos centros en los que:

"(a) Hubo un acuerdo claro sobre los principios básicos subyacentes en el ejercicio;

(b) se elaboró un calendario al que se adhirieron;

(c) el coordinador se aseguró de que el conjunto del proceso fuera planificado y seguido cuidadosamente y de que se mantuviera el impulso;

(d) los líderes de los grupos de trabajo tenían un estatus en la organización y los grupos estaban integrados en la maquinaria de toma de decisiones del centro;

(e) se seleccionaron métodos apropiados para la recogida y el análisis de los datos" (McMahon, 1986, pp. 106-107).

Pueden hallarse listas de posibles aspectos, generales y más concretos, a tratar en la autoevaluación escolar en Gray (1981) para centros de educación primaria, en las publicaciones del I.L.E.A. (*«Inner London Educational Authority»*, 1977, 1982a, 1982b) para centros de educación primaria y secundaria, y en Dean (1991) también para ambos niveles.

En lo que respecta a los factores recurrentes más habituales en la Revisión Basada en la Escuela, Clift et al. (1987a) señalan el peso de:

- los conflictos en los fines,

- el miedo profesional,
- el clima organizativo y los estilos de liderazgo, y
- las cuestiones metodológicas y prácticas.

El conflicto de fines se da entre los propósitos de rendición de cuentas y los de desarrollo institucional. A este respecto se afirma que:

> "Lo que emerge de varios de los estudios no es tanto un conflicto sino más bien una *falta de claridad* persistente en cuanto a los propósitos de la revisión de las actividades por parte de muchas de las personas implicadas en ella. Esto se hizo evidente en casi todos los niveles y en casi todos los estudios revisados. Expresiones tan sonoras como 'desarrollo institucional', 'desarrollo profesional', 'profesionalidad extendida', 'rendición de cuentas profesional', y 'mejora escolar' tienen buena apariencia sobre el papel, pero carecen de significados precisos en términos de la experiencia de los profesores" (Clift et al., 1987a, p. 193).

El *'miedo profesional'* aparece como algo asociado a toda evaluación del trabajo. Los autores indican que en este tema pudieron diferenciarse dos grupos:

- por un lado quienes no habían visto ni usado el proyecto dudaban de su eficacia como medio para sacar adelante cambios en las escuelas y lo veían como potencialmente amenazador;
- quienes lo habían visto y usado tenían una visión positiva y de confianza; sin embargo dentro de este grupo aparecieron importantes diferencias: los profesores que estaban en las posiciones intermedias de gestión defendían las perspectivas negativas sostenidas por los no iniciados, parece que se veían a sí mismos como los más responsables del modo en el que van las cosas y de este modo en peligro de ser criticados.

En cuanto a los estilos de liderazgo, Clift et al. (1987a) afirman que el *'dejar hacer'* no es el modo más adecuado de introducir un proyecto de autoevaluación escolar. Entienden que resulta más eficaz un estilo de introducción más directivo, en el que se deja elegir a los profesores sobre qué parte del proyecto van a trabajar, pero no si van

a trabajar o no. En cualquier caso, la existencia de un clima organizativo benigno aparece como una condición necesaria previa.

En lo que respecta a las cuestiones metodológicas y prácticas estos autores indican que resulta muy negativo forzar a los profesores a utilizar métodos de evaluación en los que no ha sido previamente entrenados, ya que:

> "Al carecer de tal entrenamiento metodológico, los profesores parecen tender a aplicar en la autoevaluación de la escuela los métodos que habitualmente utilizan para el desarrollo curricular y en consecuencia han invertido mucho tiempo en la introspección individual y colectiva" (Clift et al., 1987a, p. 199).

Los recursos y el tiempo son los otros dos factores inhibidores que aparecen siempre citados en los informes de experiencias prácticas. En consonancia con estos factores, Gather (1990) señala cuatro riesgos que implica la autoevaluación escolar:

> "· Se basa en la asunción de que los profesores son capaces de pensar en términos de normas y objetivos a lograr centradas en el equipo y definidas colectivamente. (...)
> · No todos los profesores están preparados para modificar sus actitudes, y los cambios propuestos pueden generar conflictos y rechazos irracionales; donde no existan estructuras de apoyo adecuadas, las consecuencias serán imprevisibles.
> · Puede haber problemas que, debido a su implicación muy personal, los profesores no perciban o tarden mucho en reconocer, y por otro lado, las posibilidades de la autoevaluación pueden ser explotadas simplemente para mantener el status quo.
> · La división de las iniciativas puede ralentizar la implementación de importantes proyectos de innovación e incluso puede generar proyectos contradictorios" (Gather, 1990, pp. 352-353).

En cuanto a la eficacia de los programas de Revisión Basada en la Escuela, Mortimore (1986) recuerda que la autoevaluación escolar se limita a ofrecer un marco para una revisión más sistemática, ofreciendo uno de los mayores potenciales para la mejora de los centros, pero lejos de ser una panacea para todas las dificultades.

Para Shipman (1986) el desarrollo de la evaluación basada en la escuela a comienzos de los ochenta se advierten las mismas debilidades que al evaluar el desarrollo curricular a comienzos de los setenta:

- tomar la evaluación como un fin en sí misma, no como medio;
- tendencia al aislamiento;
- los planes iniciados por las Autoridades Educativas Locales a menudo no encajan con los procedimientos de la escuela, esto les suele conducir a una muerte prematura, y ésta a su vez hace que se piense en la posible obligatoriedad de los programas;
- la mayor parte de la autoevaluación tiende a ser pragmática y raramente se dan explicaciones que vayan más allá de sencillas finalidades, objetivos y evaluación y sistemas de *'intercambio'*;
- la actividad de la autoevaluación sigue estando mal definida.

Posiblemente, la conclusión más importante que puede extraerse en lo referente a la eficacia de estos programas es:

> "... la dificultad para asegurar que la mejora sigue a la revisión. En cada caso, la retórica que rodea el proyecto implica que la mejora surge de la revisión y la cuestión es mencionada como no problemática. Sin embargo, existe poca evidencia empírica en estos casos (...) para apoyar esto argumento. El vínculo entre la revisión y la mejora raramente se explicita especialmente en los proyectos que sugieren una rendición de cuentas" (Hopkins, 1985, p. 30).

Clift et al. (1987b) se expresan en el mismo sentido respecto de los estudios recogidos en el libro que editaron: por lo general no se probó que la autoevaluación institucional fuera un medio eficaz para llevar a cabo cambios sustanciales y duraderos en las escuelas. Otro tanto sucede con la encuesta realizada por Turner y Clift (1985) entre los profesores participantes en un proyecto local de autoevaluación escolar en Inglaterra: no parece que se hubieran guiado y motivado cambios, sino que en muchos casos predominaron los intereses por mantener el *'status quo'*.

Capítulo 3:

LOS PROCESOS DE MEJORA DE LA ENSEÑANZA

La mayor parte de la literatura sobre los procesos de mejora de la enseñanza se agrupa en torno a cuatro conceptos centrales en otras tantas líneas de investigación y desarrollo: la formación inicial del profesor, su desarrollo profesional, la mejora de los centros y el cambio educativo.

Aunque se trata de conceptos y áreas de trabajo interrelacionados, tanto en el terreno teórico como en el práctico, cada uno de ellos está enfocado sobre una forma de mejora de la enseñanza, y ha dado lugar a una línea de investigación y publicaciones que se diferencia de las demás.

Así, los estudios sobre la formación inicial del profesor se ocupan de las prácticas utilizadas en la formación de los profesores que no han llegado a ejercer o que están en prácticas. Los trabajos sobre el desarrollo profesional se dedican al estudio de los procesos de perfeccionamiento de los profesores en ejercicio. Las investigaciones incluidas en el grupo de mejora de los centros se enfocan en la mejora de la calidad del funcionamiento y los resultados de los centros, enfatizando el aspecto organizativo. Finalmente, la línea de investigación sobre el cambio educativo se centran en las estrategias empleadas para estimular o introducir cambios en las prácticas docentes.

Una breve revisión de algunos de los aspectos más reseñables de estas áreas nos servirá como base para entender el valor formativo del modelo de autoevaluación aquí propuesto, y su localización y sentido dentro de procesos más amplios de mejora de la enseñanza.

3.1. LA FORMACION INICIAL DEL PROFESOR

El P.A.D. no ha sido diseñado para su utilización por los profesores en formación que aún no han accedido a la práctica. Sin embargo, creemos que resulta valioso recordar cuáles son algunos de los modelos generales más importantes, y cuáles han sido algunas de las teorías psicológicas del aprendizaje en las que se han apoyado las

tendencias de investigación y desarrollo en este terreno. Ambos aspectos tienen una incidencia importante sobre los puntos siguientes.

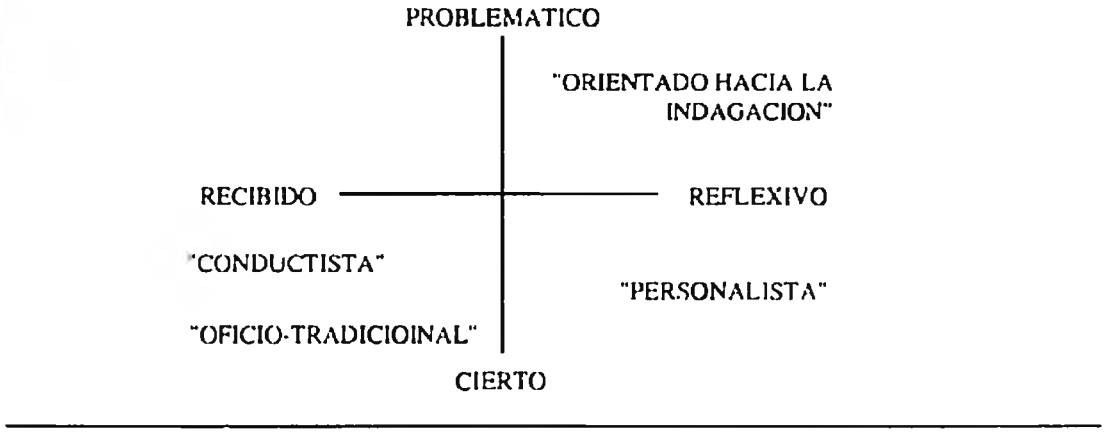
Zeichner (1983) señala la existencia de cuatro paradigmas que han dominado en las reflexiones sobre la formación del profesor en los últimos años: *'conductual'*, *'personalista'*, *'tradicional-oficio'* y *'orientado hacia la indagación'*. Según el autor:

> "Todas las orientaciones se preocupan de algún modo por el dominio del conocimiento del contenido y las destrezas técnicas de la enseñanza. Todas las orientaciones se preocupan por la reorganización de las percepciones del profesor y por fomentar algún tipo de indagación sobre la enseñanza. Lo que distingue a una aproximación de otra es el conjunto de prioridades dentro del cual se responde a las otras preocupaciones" (Zeichner, 1983, p. 7).

El modelo conductual se apoya en una epistemología positivista y en la psicología conductista, enfatizando el desarrollo de destrezas docentes específicas y observables, supuestamente relacionadas con el aprendizaje de los alumnos. El modelo personalista parte de los fundamentos de una epistemología fenomenológica y de la psicología del desarrollo. En el modelo de enseñanza etiquetado como *'tradicional-oficio'* la formación es entendida como el proceso de aprendizaje de un oficio, procurando alimentar el crecimiento de la *'sabiduría de la práctica'*, que frecuentemente surge del *'ensayo y error'* y se acumula de forma tácita. El modelo orientado hacia la indagación parte del supuesto de que cuanto más consciente es el profesor de los orígenes y consecuencias de sus acciones y de su contexto, tiene más posibilidades de incidir positivamente sobre ambos; en consecuencia, se le ayuda a superar la *'objetivización'* de la realidad cotidiana y a cuestionarse lo que habitualmente se entiende como dado.

Zeichner entiende que los cuatro modelos se distinguen en función de dos dimensiones, tal y como se refleja en la figura 3-1. La primera es etiquetada como *'recibido-reflexivo'*, refiriéndose al grado de especificación previa del currículum de la formación del profesor. La segunda es etiquetada como *'problemático-cierto'*, refiriéndose al grado en el que el contexto social e institucional de la educación es concebido como algo problemático.

FIGURA 3-1: Una síntesis de cuatro paradigmas de formación del profesor (Zeichner, 1983, p. 7)



Varios años más tarde Zeichner y Liston (1990) publicaban una revisión de las principales tradiciones de reforma de la formación del profesor habidas en los Estados Unidos durante este siglo. Se trata de:

- la tradición académica, que enfatiza el papel del profesor como erudito y especialista en una materia específica, con una incidencia especialmente significativa en la formación de los profesores de educación secundaria;
- la tradición de eficiencia social, que se manifiesta por ejemplo en los modelos de formación del profesor basados en las competencias y/o en la actuación, enfatizando la adquisición de destrezas docentes específicas y observables, que se legitiman mediante la observación de sus relaciones con el rendimiento de los alumnos;
- la tradición *'desarrollista'* que asume que la base para determinar qué es lo que se debe enseñar y aprender ha de estar en el desarrollo natural de quien aprende, tanto en el caso de los alumnos como en el de los propios profesores, pudiendo mencionarse tres metáforas asociadas con esta tradición (el profesor como naturalista, el profesor como artista, y el profesor como investigador);
- la tradición de la reconstrucción social, que define tanto la escolarización como la formación del profesor como elementos cruciales en un movimiento hacia una sociedad más justa; se trata de una tradición con un status marginal en la práctica, ya que apenas existen referencias sobre la existencia de este tipo de programas en norteamérica.

Estas tradiciones parecen haber aflorado a lo largo del siglo en formas diversas, pero con un fondo común que reaparece periódicamente como algo nuevo por efecto de una especie de *'amnesia histórica'* en el campo de la formación del profesor en los Estados Unidos (Zeichner y Liston, 1990).

Por otro lado, Villar (1990) señala cuatro tipos de teorías psicológicas del aprendizaje en que se basan las distintas líneas de investigación en la formación del profesorado:

- teoría del aprendizaje social-cognitivo, donde la percepción de la eficacia que sostiene el propio profesor en referencia a su actuación y sus consecuencias es el núcleo central, ya que se considera que esta percepción acaba incidiendo en las experiencias de aprendizaje de los alumnos, siendo necesario conocer y mejorar las variables que la fomentan;
- teoría de los estadios de desarrollo, centrada en la concepción del profesor como un adulto que está siempre aprendiendo y que evoluciona psicoiógicamente a través de varias fases, por lo que ambos aspectos han de ser tenidos en cuenta y seguidos en los programas de formación;
- teoría de los constructos personales, que son entendidos como representaciones personales del mundo que cada uno construye y utiliza para percibir, comprender y actuar ante la realidad, por lo que han de ser conocidos y desarrollados por los propios profesores, y tenidos en cuenta por los programas de formación en los que vayan a participar;
- teoría cognitiva, en la cual:

> "Se asume como premisas fundamentales que, en primer lugar, *el profesor es un sujeto reflexivo, racional,* que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se acepta que *los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta* (Clark y Yinger, 1979a; Shavelson y Stern, 1983)" (Villar, 1990, pp.102-103).

Villar (1990) vincula los trabajos sobre la atribución y la causación personal, y las teorías implícitas de los profesores a este último grupo.

3.2. DESARROLLO PROFESIONAL

En los últimos años, tanto en el campo de la formación de los profesores como en el de la administración educativa, ha crecido el interés por el desarrollo profesional docente. Ello parece deberse a dos factores: la rápida acumulación de conocimiento en educación y en las áreas más próximas, y en la demanda social de rendición de cuentas (Kremer-Hayon, 1991).

Las siguientes páginas dan cabida a algunas reflexiones sobre este tema. Comenzaremos con la definición del desarrollo profesional docente y la descripción de algunos enfoques; seguido por algunas ideas sobre sus objetivos y condicionantes. En tercer lugar, reflexionaremos en torno a cinco cuestiones relacionadas con el desarrollo profesional docente.

3.2.1. Definición y enfoques

Villar (1990) hace una breve revisión de algunos de los términos y significados habitualmente relacionados con el desarrollo profesional docente. En ellas aparecen aiudidos dos elementos centrales: por un lado, el cambio, mejora y refinamiento de las competencias docentes como producto de la intervención; y, por otro, las estrategias, procesos y mecanismos de intervención que posibilitan tales cambios. Otras ideas asociadas con el desarrollo profesional son: la formación a lo largo de la vida profesional, la actividad individual o colectiva, y la necesidad de disponer de personal de apoyo, que pueda actuar como experto, co-investigador, o facilitador de los procesos de desarrollo.

Un concepto muy cercano al de *'desarrollo profesional'* es del de *'desarrollo del personal'* (*«staff development»*), que se refiere a las actividades de desarrollo que llevan a cabo los equipos docentes, y que puede definirse como:

> "... la provisión de actividades diseñadas para avanzar en el conocimiento, destrezas, y comprensiones de los profesores de modo que conduzcan a cambios en su pensamiento y en su conducta en el aula" (Fenstermacher y Berliner, 1985, p. 283).

Ambos conceptos pueden diferenciarse del siguiente modo:

> "El desarrollo profesional se diferencia del desarrollo del personal en que el segundo está asociado más con el aprendizaje en grupo. El desarrollo del personal fomenta el crecimiento colectivo en una dirección común, mientras que el desarrollo profesional fomenta el cultivo de la unicidad y de la virtuosidad" (Duke, 1990, p.132).

La asistencia a los cursos es la actividad más común de desarrollo profesional entre los profesores. Sin embargo, hay una gran variedad de actividades posibles además de ésta: actuar voluntariamente como un profesor adjunto a otro por un cierto período de tiempo, la investigación-acción, la preparación entre compañeros (*«coaching»*), trabajos experimentales con alumnos, dar una charla a un grupo, enriquecimiento del trabajo (fundamentalmente asignando responsabilidades adicionales para desarrollos interesantes), intercambios de puesto con otros profesores, rotación laboral, redacción de un diario, observación y diálogo con otros profesores, lecturas y estudio personal, preparación de un informe, reflexión sobre la actuación de uno mismo, seguir de cerca a un alumno o convertirse en alumno por un día, seguir de cerca a un colega más veterano, tomar responsabilidades e implicarse en la toma de decisiones, tomar parte en una actividad grupal de resolución de problemas, enseñar a una variedad de grupos, triangulación, visita a otros centros, y trabajo con otros profesores (Dean, 1991).

Las distintas actividades se integran en modelos de desarrollo profesional que adoptan determinadas perspectivas. Cada una de ellas refleja el posicionamiento de sus autores en varias dimensiones, como pueden ser: su visión de la enseñanza (como algo burocrático o algo reflexivo), su concepción del término profesión (como algo monolítico o algo pluralista), sus creencias sobre la naturaleza del conocimiento profesional (los postulados de la racionalidad técnica frente a la epistemología de la práctica), etc. (Kremer-Hayon, 1991).

Fullan (1987) habla de la existencia de al menos tres tipos de enfoques en los programas de desarrollo del personal de los centros. Un primer enfoque se centra en la utilización del conocimiento. Asume que existe un conocimiento importante e innovador,

cuyo uso y desarrollo futuros han de ser optimizados. Las condiciones de la organización son vistas como elementos contextuales que facilitan o inhiben el desarrollo.

En el segundo enfoque, centrado en la auto-reflexión y en la reflexión institucional, se pretende dar mayor fuerza a los profesores y a los centros en estas actividades. Se espera que su participación sea más crítica y tenga un peso mayor en la definición y diseño de su propia existencia profesional e institucional. El tercer enfoque se centra en la evolución. Parte de la creencia de que los profesionales se desarrollan cuando se enfrentan a sus experiencias, las cuales les conducen a un reexamen de la situación y su actuación, y a la generación de nuevas prácticas. Cada enfoque tiene sus propias ventajas y desventajas, que son analizadas por Fullan (1987), las cuales hemos adaptado del modo en el que se refleja en el cuadro 3-1.

Por su parte, Bradley (1987) distingue dos opciones políticas en esta cuestión: las estrategias que se inclinan por un modelo de competencias básicas, y aquellas otras que valoran especialmente el autodesarrollo profesional. Para este autor cualquier política de desarrollo del personal tiene que servir para asegurar un nivel mínimo de competencia entre los profesores; pero ello no es suficiente, ya que garantizando mínimos no se contribuye al desarrollo:

> "Por lo tanto, debe haber otro grupo, probablemente mayor, de elementos que se relacionan con el autodesarrollo profesional, que persigan mantener la motivación y la creatividad de los mejores profesores a lo largo de su vida docente, y que desarrollen a los profesores competentes hasta maximizar su creatividad" (Bradley, 1987, p. 191).

3.2.2. Objetivos y condicionantes

Los objetivos del desarrollo profesional docente pueden clasificarse siguiendo a Joyce y Showers (1980), quienes describen cuatro niveles de impacto de las actividades de entrenamiento:

CUADRO 3-1: Síntesis de las ventajas y desventajas de tres enfoques del desarrollo profesional (adaptado de Fullan, 1987)

TIPO DE FOCO	VENTAJAS	DESVENTAJAS
UTILIZACION DEL CONOCIMIENTO	· concreto, específico y claro; · acompañado de un cuerpo cada vez más eficaz de conocimiento y cambio	· se logran cambios significativos, pero limitados; · posición dependiente de los profesores; · solamente trata una pequeña parte de su entidad profesional; · no cuestiona críticamente el conocimiento que está siendo usado; · deja a un lado su naturaleza como institución y sus relaciones con la sociedad
AUTO-REFLEXION O REFLEXION INSTITUCIONAL	· fomenta una búsqueda de nuevas cuestiones; · compromete a los profesores más profundamente en la reconsideración de sus funciones y de sus prácticas	· intensivo, lento y limitado en las cuestiones implicadas; · dificultad de identificar los cambios que tienen lugar; · fuerte dependencia de los agentes externos, aunque la intención sea la contraria
EVOLUCION	· se inserta en las experiencias naturales de las personas	· no fija altas expectativas de cambio; · quedan por comprobar los efectos en cuanto a cambio del método que se utiliza · toma las condiciones institucionales y organizativas como dadas, sin reconocer sus poderosos efectos inhibidores

- *concienciación*, cuando se consigue subrayar la importancia de una área y el profesor comienza a centrarse en ella;
- *conceptos y conocimiento organizado*;
- *principios y destrezas*, es decir, sobre herramientas para la acción;
- *aplicación y resolución de problemas*, cuando los conceptos, principios y destrezas se transfieren a la clase.

El núcleo del desarrollo profesional está en la actualización de las potencialidades del profesor. Esta actualización raramente es conducida en condiciones óptimas, ya que:

> "Los seminarios independientes, el entrenamiento previo a la puesta en marcha sin un seguimiento posterior, el aislamiento profesional de los profesores, las constantes políticas verticales que ahogan o no estimulan el aprendizaje profesional, los cursos formales desconectados del trabajo y de la vida real de la organización tienen poco o ningún impacto porque no están diseñados para proporcionar condiciones de aprendizaje continuo, interactivo y acumulativo necesario para desarrollar o evolucionar nuevas habilidades, conductas o concepciones en la práctica" (Fullan, 1987, p.215).

Para Hoover y Carroll (1987) las causas habituales del fracaso de los programas de formación continua son:

> "(1) una falta de control del profesor que frecuentemente conduce a programas sobre los que los profesores apenas tienen sentido de propiedad, (2) una carencia de congruencia entre el entrenamiento en servicio y las demandas del lugar de trabajo, (3) la dificultad de efectuar cambios significativos en la conducta de clase de los profesores, y (4) el problema de obtener evidencias de que tal cambio ha ocurrido realmente" (Hoover y Carroll, 1987, p. 179).

3.2.3. Cinco cuestiones en torno al desarrollo profesional docente

En el resto de este apartado nos ocupamos de cinco postulados que son habituales en muchas de las propuestas actuales de desarrollo profesional y que se relacionan con algunos de los factores recién mencionados. Se trata de:

- la consideración del profesor como un adulto inmerso en un proceso de aprendizaje continuo, y que atraviesa una serie de etapas o momentos característicos en su vida profesional;
- el peso y la trascendencia de la reflexión docente en los procesos de desarrollo profesional;
- la necesidad de contar con el acuerdo interno de quien se desarrolla, asignándole un rol activo de auto-conocimiento y auto-desarrollo en el proceso;
- las ventajas de la colegialidad y el desarrollo cooperativo; y
- la adopción del centro como foco y unidad básica del desarrollo profesional.

3.2.3.1. Un adulto en un proceso de aprendizaje

Comenzaremos el primer punto recogiendo la propuesta que realiza Stake (1987) de abordar el desarrollo profesional desde una perspectiva evolutiva. Este autor entiende que la práctica docente está guiada por un tipo de conocimiento que ocupa su lugar previamente a las actividades de desarrollo, y que su evolución (más que su sustitución) es la que permite la generalización de la mejora en el contexto natural. El aprendizaje continuo, interactivo y acumulativo está en el núcleo de las más recientes concepciones del desarrollo profesional. El profesor es visto como un adulto inmerso en un proceso de desarrollo personal y profesional continuo. Edward Linderman formulaba ya en 1926 las cinco asunciones básicas de las teorías modernas sobre el aprendizaje adulto:

> "· Los adultos están motivados para aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje va a satisfacer; por lo tanto, estos son los puntos de partida apropiados para organizar las actividades de aprendizaje adulto.
> · La orientación de los adultos hacia el aprendizaje está centrada en la vida; en consecuencia, las unidades apropiadas para organizar el aprendizaje adulto son situaciones vitales, no asignaturas.
> · La experiencia es el recurso más valioso para el aprendizaje de los adultos; por lo tanto, la metodología básica de la formación del adulto es el análisis de la experiencia.
> · Los adultos tienen una profunda necesidad de auto-dirigirse; en consecuencia, la función del formador es la de implicarse en un proceso de indagación mutua con ellos en lugar de transmitirles su conocimiento y entonces evaluar su conformidad con el mismo.
> · Las diferencias individuales entre las personas crecen con la edad; por lo tanto, la formación de los adultos debe hacer ofertas óptimas para las diferencias en el estilo, tiempo, lugar, y ritmo de aprendizaje" (Knowles, 1978; citado por Christensen, 1985, p. 162).

Habitualmente las ofertas para el desarrollo profesional se realizan de modo homogéneo para los colectivos de profesores de determinado centro, nivel educativo o área de especialización. Sin embargo, desde esta perspectiva se nos recuerda que cada momento de los procesos de crecimiento y desarrollo en la vida de un adulto

marca unas condiciones personales, peculiares y únicas en su modo y capacidad de aprender. Por lo que:

> "Responder a los adultos como los individuos únicos que son -y reconociendo que incluso cuando respondemos de un modo similar, no experimentan necesariamente nuestras respuestas con el significado que nosotros les damos- puede servirnos para recordar la importancia de proporcionar oportunidades para que el aprendizaje individual y grupal se corresponda de un modo más cercano a los modos de crecimiento y aprendizaje que están teniendo lugar" (Levine, 1989, p. 117).

Estas diferencias se explican en buena medida en base a los caminos que habitualmente sigue el desarrollo de los profesores a lo largo de su vida profesional. Oja (1980; citado por Christensen, 1985) identifica cuatro categorías dentro de la investigación y de las teorías sobre el desarrollo adulto:

> "· La aproximación *madurativa* al desarrollo adulto, que está representada primeramente en las teorías psicoanalíticas.
> · Los teóricos de las *edades de la vida* (Gould, Levinson) que describen las relaciones entre las edades de los adultos y sus preocupaciones vitales.
> · Los teóricos de los *ciclos vitales* (Erikson, Havinghurst, Neugatten) que enfatizan las experiencias a las que se enfrentan los adultos en varios ciclos de la vida.
> · Los teóricos de las *fases de desarrollo* (Piaget, Loevinger, Kohlberg, Hunt) cuyas teorías se basan en la asunción de que el desarrollo resulta de cambios en las estructuras cognitivas" (Christensen, 1985, pp. 159-160).

Levine (1989) ofrece una revisión de los principales representantes de las tres últimas categorías, aunque las resume en dos. En primer lugar, estudia las implicaciones de tres teorías sobre los ciclos que atraviesan los adultos en su vida (Erikson, Levinson y Gould) cuando se aplican a los profesionales de la enseñanza. Estas teorías se ocupan de las principales tareas y conflictos que emergen en momentos relativamente específicos de la vida, y que estimulan el crecimiento. En segundo lugar, hace otro tanto con tres teóricos de las *fases de desarrollo* (Kohlberg, Loevinger y Kegan).

En cuanto al primer grupo, Sikes (1985) llevó a cabo un estudio con unos cincuenta profesores de educación secundaria, utilizando el marco teórico y las técnicas

de entrevista propuestas por Levinson. Su principal conclusión fue que las declaraciones de los profesores:

> "... sugieren una secuencia común de desarrollo en estados o fases cada una de las cuales parece estar asociada a una evaluación y quizás a una redefinición y/o re-organización de intereses, compromisos y actitudes, frecuentemente como respuesta a acontecimientos y experiencias que no están directamente conectados con la situación de trabajo" (Sikes, 1985, p. 29).

Los datos disponibles permitían diferenciar cinco ciclos, que Sikes (1985) describe del siguiente modo:

- 1ª Etapa, de 21 a 28 años. En un primer momento el mantenimiento de la disciplina parece ser el área que causa mayor ansiedad a los profesores jóvenes; aunque, a medida que pasa el tiempo, la disciplina pasa a ser un aspecto del trabajo algo menos preocupante, y se va ganando experiencia, estableciéndose una identidad y una reputación dentro del centro. Junto con la disciplina el otro aspecto más importante en esta fase parece ser la preocupación por la materia, a partir de cuyo dominio puede obtenerse cierta sensación de seguridad.

  En esta primera etapa los procesos de socialización sirven para que el profesor se adapte a la cultura y a los códigos de conducta adecuada del centro. Sin embargo, el aislamiento parece tener un peso importante en este período:

  > "Los profesores dicen que la mayoría de las conversaciones que tienen lugar en la sala de profesores se quedan en el nivel de la anécdota y que pueden dar cuenta de las clases terribles y de los peores alumnos que son la punta del iceberg. Pero, los problemas reales, los que pueden causar la mayor parte de la ansiedad, se guardan para uno mismo, o se cuentan a la persona en la que uno confía, y con el que se siente seguro para abrirse" (Sikes, 1985, pp. 37-38).

- 2ª Etapa, de 28 a 33 años. En esta época es probable que los profesores sientan que tienen la suficiente experiencia y capacidad como para adoptar mayores responsabilidades. En cuanto a la práctica de la clase, los profesores tienden a estar más relajados que antes. Normalmente han comenzado a *desarrollarse*, a experimentar y usar sus propias ideas en lugar de depender exclusivamente de lo que se les ha enseñado o aconsejado. Los profesores

de estas edades comienzan a interesarse más por la pedagogía que por el contenido.

- 3ª Etapa, de 30 a 40 años. En estas edades coinciden la experiencia con un nivel relativamente alto de capacidad física e intelectual; y en términos de energía, implicación, ambición y auto-confianza, puede decirse que muchos profesores están en su mejor momento. La experiencia de las mujeres puede ser algo distinta. Muchas de ellas pueden haber decidido que su carrera ocupacional ocupe un lugar secundario frente a la dedicación a la familia.

Por el contrario, los hombres que siguen las posibilidades de promoción estarán trabajando de cara a la jefatura de algún departamento, para ser jefe de estudios, director, etc. En esta fase es muy común el interés por la gestión y la organización. Por otro lado, otros profesores dicen que están menos interesados en la promoción porque supone estar menos tiempo en el aula, lo cual puede constituir un modo de evitar el riesgo de fracasar en los intentos de promoción.

La relación con los alumnos ha cambiado definitivamente. Ya no se pertenece en modo alguno a la misma generación. Comienzan a ser más frecuentes los comentarios negativos sobre los alumnos, sus actitudes, conductas, etc.

- 4ª Etapa, de 40 a 50-55 años. Quienes han tenido éxito en la promoción se encuentran en los puestos más altos y tienen poco contacto con las aulas y los alumnos. Respecto de esta etapa, Sikes (1985) indica que:

> "Existe una evidencia considerable de que aproximadamente los treinta y siete y los cuarenta y cinco años los individuos experimentan una fase que puede ser al menos tan traumática como la adolescencia (...). Resulta decisivo el hecho de que en esta fase queda claro si ha tenido éxito o no la tarea de establecer una carrera ocupacional, una familia y una identidad comenzados con veinte o treinta y pico años; y ello tiende a implicar la revaloración de uno mismo, cuestionando lo que uno ha hecho con su propia vida y buscando modos de expresar, realizarse o satisfacerse a sí mismo en el futuro. Es la fase de transición entre la juventud y la madurez y, de acuerdo con Jaques (1965) la cuestión central es aceptar y llegar a un arreglo con la mortalidad de uno mismo. Esta tarea no resulta más fácil para los profesores quienes están rodeados constantemente por gente joven" (Sikes, 1985, p. 52).

Pero al mismo tiempo, también se señala que la investigación indica que entre los 40 y los 50 muchos profesores viven este período con una moral alta, solamente comparable a los primeros tres a cinco años de enseñanza:

"Esto puede deberse a una combinación de factores que incluyen una relativa confianza en su capacidad para hacer el trabajo, y una ambición en descenso -cuando han aceptado que es poco probable una promoción futura pueden dejar de esforzarse por ello y concentrarse en hacer realmente el trabajo y disfrutarlo" (Sikes, 1985, p. 54).

- 5ª Etapa, 55-60 años o más. La principal tarea parece ser la de prepararse para la jubilación. Este parece ser un período de valoraciones globales de toda la vida docente. En él buena parte de la satisfacción puede ser obtenida en un sentido vicario, cuando los profesores comienzan a verse como parte de un proceso por el que sus ex-alumnos consiguen desarrollarse en la vida adulta.

En esta misma área puede citarse cómo Veenman (1984) revisó 83 trabajos de investigación sobre las experiencias de los profesores en los primeros años de práctica profesional. En conjunto, los problemas más mencionados por los profesores de las muestras resultaron ser, en este mismo orden: la disciplina en el aula, la motivación de los alumnos, la respuesta a las diferencias individuales entre los alumnos, la evaluación del trabajo de los alumnos, y las relaciones con los padres.

Varios años más tarde, Kagan (1992) revisó 40 estudios publicados entre 1987 y 1991, los cuales se ocupaban del desarrollo de los profesores en formación y durante el primer año de docencia.

La principal conclusión fue que ambos periodos forman parte de una única fase del desarrollo, en el cual los profesores cumplen tres tareas básicas: adquirir conocimientos sobre los alumnos, utilizar estos conocimientos para modificar y reconstruir sus imágenes personales de sí mismos como profesores, y desarrollar rutinas de procedimiento normalizadas que integren la gestión del aula con la enseñanza (Kagan, 1992).

Un aspecto apenas abordado en este tipo de investigaciones es el peso de las experiencias previas como alumno sobre la actividad docente del adulto. Para Bodine (1973) la mayoría de las conductas docentes se aprenden por imitación, simulando lo que han hecho otros profesores de uno mismo.

En cuanto al segundo grupo (teorías sobre las *'fases de desarrollo'*), en él se incluyen una serie de teorías cognitivas y de desarrollo-estructural, las cuales sostienen que el desarrollo individual tiene lugar en etapas con varios rasgos comunes:

> "Las teorías cognitivas y de desarrollo-estructural sostienen que el desarrollo individual tiene lugar en etapas que tienen las siguientes características: (1) las etapas representan diferencias cualitativas y estructurales en los modos de pensamiento del individuo, (2) en cada etapa existe una organización subyacente, holística de pensamiento y consciencia, (3) las etapas están integradas jerárquicamente, es decir, cada fase es cubierta y superada (más que reemplazada) por una etapa más diferenciada, compleja e integrada, y (4) las etapas forman una secuencia invariable de sucesión (Piaget, 1960; Kohlberg, 1969; Werner, 1948)" (Witherell y Erickson, 1978, p. 230).

Witherell y Ericskon (1978) llevaron a cabo una revisión de las implicaciones de las teorías de Kohlberg y Loevinger en la vida profesional de los docentes.

3.2.3.2. La reflexión y el desarrollo

En segundo lugar, la calidad de los procesos de mejora docente depende especialmente de la capacidad y hábitos reflexivos del profesor, los cuales se traducen en destrezas y actuaciones concretas. La reflexividad es objeto de nuestro análisis en el último capítulo. En el punto presente únicamente recordaremos la importancia especial de una de las facetas de este concepto: la articulación del conocimiento tácito. Esta articulación es la que posibilita que las destrezas profesionales puedan ser enriquecidas y compartidas (Osterman, 1990). Para Villar (1990):

> "... los programas de perfeccionamiento pretenden describir y descubrir las teorías en uso (conocimiento protocientífico) que gobiernan las acciones de los profesores y que propician o bloquean la incorporación de nuevas proposiciones sobre innovaciones educativas que forman parte de su concepto de enseñanza.
>
> Así, la epistemología que se ha incorporado en la formación del profesorado es aquella que trata no sólo de deslindar el conocimiento producido por el método científico asentado en un *corpus* que llamamos Pedagogía sino el de otro conocimiento producido por el pensamiento ordinario referido a la práctica profesional.

> Elevar este conocimiento a la categoría de científico significa formar los profesionales de la educación como científicos (Schön, 1987)" (Villar, 1990, p.28).

De modo similar, Day (1987) basa sus propuestas sobre desarrollo profesional en cuatro fundamentos:

> "... se asume que (a) buena parte del conocimiento sobre la práctica es implícito, de tal modo que los profesores tienen una visión limitada de sus teorías-en-uso, (b) en la medida en que las asunciones sobre la influencia de factores internos y externos y la naturaleza de la práctica de la clase (y del centro) permanezcan sin cuestionar y sin problematizar, tienden a limitar la capacidad del profesor para evaluar su trabajo y para lograr una mayor eficacia, (c) términos como 'reflexión' y 'elección informada' son tomados para implicar la necesidad de un examen expílcito del pensamiento y de la práctica, (d) los profesores son capaces de ser autocríticos pero están limitados por factores psicológicos y perceptuales y los de la socialización, el tiempo y la energía" (Day, 1987, pp.207-208).

3.2.3.3. El papel activo de quien se desarrolla

En tercer lugar, las teorías del desarrollo nos recuerdan que las personas aprenden y crecen cuando la necesidad para el aprendizaje y el crecimiento surge de ellas mismas:

> "Cuando el desarrollo del personal es una cuestión central, las teorías de las fases apuntan la importancia de comprender cómo los individuos con los que estamos trabajando se comprenden a sí mismos, a su mundo, y a los demás. Esta comprensión nos ayuda a reconocer las principales preocupaciones y asunciones de un individuo, así como a anticipar su estilo interpersonal, afecto y motivación" (Levine, 1989, p. 115).

Uno de los principios más repetidos en la literatura sobre el desarrollo profesional es que el aprendizaje profesional efectivo a largo plazo requiere un acuerdo interno con el proceso de aprendizaje y libertad de elección por parte de quien aprende (Day, 1987; McLaughlin, 1988; Tisher y Wideen, 1990).

Del mismo modo, se habla de nuevas perspectivas sobre la función de los profesores: como profesionales que evalúan constantemente su práctica, innovan y

toman decisiones, sin limitarse a desarrollar pasivamente los programas desarrollados por otros. Para Bradley (1987):

> "La cuestión comienza a ser más la maximización de la creatividad del profesor que la minimización de su falibilidad" (Bradley, 1987, p.188).

Dos de las implicaciones de este tipo de perspectiva en cuanto a las políticas de desarrollo del personal son:

- dar prioridad al desarrollo del personal que proporcione a los profesores las habilidades y las percepciones necesarias para cumplir su función; y
- fijar objetivos referidos al fomento de la motivación, la satisfacción en el trabajo y el sentido de propiedad del problema; esto conlleva el trabajo en cuestiones como las habilidades de gestión, el trabajo con otros adultos, la comunicación y la innovación (Bradley, 1987).

3.2.3.4. La colegialidad

En cuarto lugar, la colegialidad entre los profesores es reconocida como uno de los factores determinantes del éxito de los esfuerzos de mejora y cambio en la enseñanza (Fullan, 1991). Rubin (1987) afirma que:

> "Las teorías contemporáneas sobre el liderazgo sugieren que el verdadero poder de un centro reside en su personal. Ningún director puede esperar lograr una mejora exitosa del centro sin una implicación fuerte del claustro. Consecuentemente, sería ventajoso iniciar nuevos ordenamientos que incrementen el sentido de profesionalidad, autonomía y participación de los profesores" (Rubin, 1987, p.176).

La mayor eficacia relativa de las estrategias cooperativas de mejora frente a otro tipo de estrategias (individualismo y competitividad) ha podido ser contrastada empíricamente en numerosos estudios (Johnson y Johnson, 1987), aunque no se trate de una panacea (Fullan, 1987). Por otro lado, tal y como indica Presseisen (1985):

> "Sin pretender probar o refutar la precisión del modelo de centros eficaces, queda rápidamente a la vista que muchos de los 'factores' de eficacia

identificados por esta literatura están enraizados en la cooperación colegial entre el personal" (Presseisen, 1985, p. 114).

En cuanto a las concepciones de la colegialidad, Smyth (1984) la entiende como un estado mental de ausencia de amenazas que existe entre los profesores que están preparados para apoyarse unos a otros en el logro de una comprensión común de su propia enseñanza y de la enseñanza de sus compañeros. Schonberger (1986) afirma que por lo general los profesores buscan oportunidades para una interacción más cercana con sus colegas profesionales y consideran que sus compañeros han de ser la primera fuente de ayuda profesional. También afirma que:

> "Si los profesores pueden percibir sus centros como seguros, como entornos no amenazadores, que ofrecen alguna autonomía, atención personal, reconocimiento, y un feedback positivo, continuarán creciendo profesionalmente" (Schonberger, 1986, p.252).

Por su parte, Fullan (1991) propone la noción de *'profesionalidad interactiva'* como base de las actividades de desarrollo profesional:

> "Veo a los profesores y a otros profesionales trabajando en pequeños grupos e interactuando frecuentemente en el curso de la planificación, contrastando nuevas ideas, intentando solucionar distintos problemas, evaluando la eficacia, etc. Es interactivo en el sentido de que dar y recibir consejo y ayuda sería el estado natural de las cosas. Los profesores deberían ser aprendices continuos en una comunidad de profesionales interactivos" (Fullan, 1991, p. 142).

Glatthorn (1987) habla genéricamente de un *'desarrollo profesional cooperativo'*, y lo define como:

> "... un proceso en el que pequeños grupos de profesores trabajan juntos, utilizando una variedad de métodos y de estructuras, para su propio crecimiento profesional. El mejor funcionamiento parece darse en los grupos pequeños de dos a seis profesores" (Glatthorn, 1987, p. 31).

Este mismo autor señala que existen al menos cinco formas distintas de trabajo que pueden incluirse en esta amplia categoría. Tales categorías aparecen reflejadas en el cuadro 3-2, con sus respectivos focos y rasgos distintivos.

CUADRO 3-2: Tipos de desarrollo cooperativo (Glatthorn, 1987, p. 32)

TIPO		FOCO	RASGOS DISTINTIVOS
1.	Diálogo profesional	Reflexión sobre la práctica	Discusión guiada, centrándose en la enseñanza en cuanto pensamiento
2.	Desarrollo curricular	Producción de materiales	Desarrollo cooperativo del currículum, utilizando procedimientos naturalísticos
3.	Supervisión entre compañeros	Análisis de la enseñanza	Observación de la enseñanza, seguida por el análisis y el feedback
4.	Preparación entre compañeros	Dominio de destrezas	Desarrollo de destrezas específicas, normalmente basadas en modelos de enseñanza y apoyadas mediante actividades de desarrollo del personal
5.	Investigación acción	Resolución de problemas	Desarrollo e implementación de soluciones factibles a problemas identificados por los profesores

3.2.3.5. El centro como unidad básica

En quinto lugar, ya está muy extendida la idea de que los procesos de desarrollo docente han de adoptar cada centro educativo como marco y como referencia básica (Cardona, 1992). La formación centrada en la escuela es una idea extendida con fuerza a nivel internacional (O.C.D.E., 1985). Básicamente se trata de que cada centro gestione unos recursos e inicie unas actividades de cara al desarrollo profesional, las cuales responden a sus necesidades particulares. Esta noción nos conduce al apartado siguiente.

3.3. LA MEJORA DE LOS CENTROS

El énfasis en el desarrollo cooperativo se complementa con la proliferación de las estrategias de desarrollo *'basadas en los centros'*. Este término fue acuñado para referirse a los esfuerzos dirigidos a responder a las necesidades de mejora de cada centro en particular (Bolam, 1985). A este respecto, Villar (1990) señala que:

> "... la *escuela* es la meta de quienes consideramos que el desarrollo se produce en *contextos*, merced a la *cooperación e interacción* (dimensión socializante del desarrollo) de los participantes con otros profesionales (muchas veces, colegas, inspectores, etc.), de manera que los *aprendizajes* sean complementarios a los recibidos, acumulativos y recurrentes. Esta concepción que hemos expuesto se alinea con otras que ven la escuela como la unidad orgánica del desarrollo docente (Fullan, 1987)" (Villar, 1990, p. 342).

En el capítulo anterior nos hemos referido al origen y al contexto en el que se desarrollan los programas de autoevaluación institucional. Se trata de programas asociados con intentos de mejora de la enseñanza basados en los centros.

3.3.1. Algunas características propias de los buenos centros

Resulta imposible sintetizar aquí cuanto se ha escrito acerca de los buenos centros. Unicamente nos referiremos brevemente a dos líneas de investigación que han estado en la base de este tipo de propuestas de desarrollo: la investigación sobre los centros eficaces y las teorías sobre la vida y el desarrollo de las organizaciones.

En el siguiente capítulo nos referiremos en más detalle a la investigación sobre los centros eficaces. A este respecto pueden señalarse una serie de características que, según Scheerens (1990), aparecen con los logros positivos de los centros:

> "- un clima de centro seguro y ordenado;
> - altas expectativas con respecto al logro de los alumnos y una estrategia escolar orientada hacia el logro;
> - liderazgo educativo (es decir, un líder escolar que está implicado activamente en el desarrollo y seguimiento de actividades educativas, y siendo más que un mero administrador);
> - una evaluación frecuente del progreso de los alumnos;
> - objetivos claros con respecto a las destrezas básicas;
> - continuidad y consenso entre los profesores" (Scheerens, 1990, p.66).

En relación con estas características, Fullan (1985) señala la existencia de cuatro factores que subyacen en los procesos de mejora de los centros que acaban teniendo éxito:

> "(1) el sentimiento de que el proceso de mejora forma parte del liderazgo, (2) un sistema de valores como guía, (3) interacción y comunicación intensas, y (4) planificación e implementación cooperativas" (Fullan, 1985, p. 400).

En cuanto a la literatura organizativa mencionaremos la revisión que Louis y Smith (1991) llevaron a cabo sobre los estudios acerca de los indicadores de la calidad de vida en el trabajo. Se trata de siete criterios que son consistentes con la literatura sobre la mejora de los centros:

- respeto por parte de otros adultos relevantes, como administradores, padres, y la comunidad en general;
- participación en la toma de decisiones, que incrementa el sentido de control de los profesores sobre su marco de trabajo;
- interacción profesional frecuente y estimulante entre compañeros del mismo centro;
- estructuras y procedimientos que contribuyen a un fuerte sentido de eficacia, como, por ejemplo, mecanismos que permitan a los profesores obtener un feedback frecuente y preciso sobre su actuación y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos;
- oportunidades para hacer un uso completo de las destrezas y conocimientos que ya se tienen, para adquirir nuevas destrezas y conocimientos (auto-desarrollo), y para experimentar;
- recursos adecuados para sacar adelante el trabajo, en un entorno agradable y físicamente ordenado; y
- un sentimiento de congruencia entre los objetivos personales y los objetivos del centro (baja alienación) (Louis y Smith, 1991).

Sin embargo, la coincidencia en cuanto los rasgos organizativos de los mejores centros está lejos de ser absoluta en la literatura de investigación, y menos aún en la

práctica. Actuto y Clark (1986) afirman que en toda organización se dan conflictos entre distintas tendencias, sin que pueda llegarse a una preferencia absoluta por una de ellas. Estos autores enumeran ocho posibles dilemas:

> "1. *Actividad* (rasgos múltiples e innovación) en lugar de *estabilidad* (substancialidad en el marco de trabajo y centrándose en el núcleo técnico de la actividad de la organización).
> 2. *Distinción* (identidad definida a través del consenso, la cultura y el modo de dar sentido a las cosas) en lugar de *intención* (identidad definida mediante la fijación de objetivos de un modo sistemático y a nivel organizativo).
> 3. *Variabilidad* (conducta divergente, la búsqueda de premisas de valor y soluciones alternativas, ajuste a los procesos de representación social del individuo) en lugar de *regularidad* (claridad de funciones laborales, reglas, políticas y estrategias, consistencia de las respuestas entre personas y a lo largo del tiempo).
> 4. *Eficacia* (reforzamiento de la creatividad, productividad, y compromiso del individuo) en lugar de *rendición de cuentas* (un esfuerzo sistemático para asegurarse de la productividad del individuo y del grupo).
> 5. *Facilitación* (gestión no obstructiva, preferencias influyentes, capacidad organizativa de resolución de problemas a nivel del centro) en lugar de *intervención* (el diseño de intervenciones, resolución de problemas, preferencias imperativas).
> 6. *Reforzamiento* (autonomía y logros individuales, actividades de elección por parte de los participantes en la organización, poder y recompensas compartidas) en lugar de *control* (retención de las decisiones críticas, preferencias y actividades de juicio en el centro de la organización).
> 7. *Disgregación* (acoplamiento débil, cambios a trozos, énfasis en los individuos y en los subgrupos) en lugar de *holismo* (reforma o cambio global, control de calidad a nivel de todo el sistema, centralización).
> 8. *Eficacia* (incluyendo las medidas de la productividad actual y de la responsividad ante el cambio) en lugar de *eficiencia* (hacer el máximo con el mínimo)" (Louis y Smith, 1991, pp. 58-59).

Finalmente, hay que señalar que la *'cultura'* de cada centro juega un papel muy importante en sus procesos de mejora. Se trata de una noción que abordaremos en el siguiente capítulo.

3.3.2. Algunas estrategias de mejora de los centros

De entre las estrategias de mejora de los centros de las que se da cuenta en la literatura describiremos tres de los modelos más significativos:

- el *'Desarrollo Organizativo'*,
- la *'Revisión Basada en la Escuela'*, y
- los *'Planes de Desarrollo'*.

El *'Desarrollo Organizativo'* (*«OD»* u *«Organizational Development»*) ha sido una de las estrategias básicas para el auto-desarrollo y la renovación de los centros educativos. Anteriormente fueron citados algunos de sus objetivos: clarificar la comunicación de los miembros de la comunidad educativa, establecer objetivos entre los docentes, destapar los conflictos y la interdependencia, mejorar los procesos grupales, resolver los problemas, adoptar decisiones y evaluar el cambio en la escuela.

Fullan, Miles y Taylor (1980) revisan las principales definiciones que pueden hallarse en la literatura, y concluyen diciendo que:

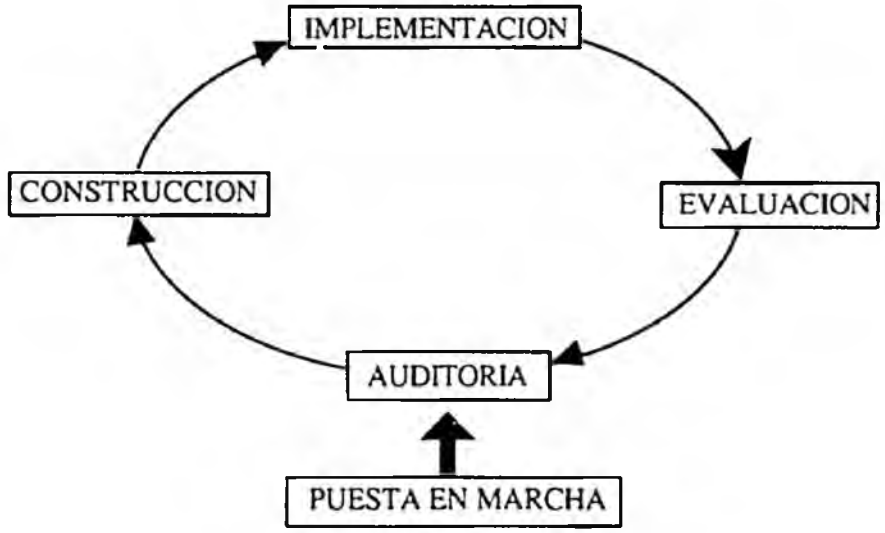
> "... las palabras clave que definen la OD son: *cambio planificado; largo plazo;* mejora organizativa en *la resolución de problemas, comunicación, colaboración, participación, confianza, y descubrimiento y confrontación del conflicto*; un foco en los *procesos humanos* y en los *factores tecnoestructurales* para mejorar tanto el *cumplimiento de las tareas* como la *calidad de vida de los individuos*; asistencia de un *agente de cambio* o *catalizador*; utilización de técnicas de *las ciencias de la conducta* para *recoger datos válidos* de un modo *reflexivo*, autoanalítico" (Fullan et al., 1980, pp. 125-126).

En este punto también hay que recordar los presupuestos, contenidos y procesos del concepto de *'Revisión Basada en la Escuela'*, para lo cual remitimos al lector al último punto del capítulo anterior. Recordemos que, en definitiva, la Revisión Basada en la Escuela aparecía como una condición necesaria pero no suficiente de cara a la mejora de los centros. Holly y Hopkins (1988) se muestran convencidos de que su introducción en los centros como parte integrante de su funcionamiento habitual

acareará cambios positivos en éste. Pero también recuerdan que constituye un primer paso en el proceso de mejora sistemática del centro.

Por otro lado, Hargreaves et al. (1989) se centran en los *'Planes de Desarrollo'* de los centros. Se trata de planes globales, donde se integran las políticas e iniciativas nacionales y locales, los propósitos y valores del centro, sus logros actuales y sus necesidades de desarrollo. El proceso a seguir consiste en un ciclo que aparece representado en la figura 3-2.

FIGURA 3-2: El ciclo de planificación (Hargreaves et al., 1989, p. 5)



Los cuatro procesos se resumen así:

"revisión: un centro revisa sus puntos fuertes y débiles

construcción del plan: se seleccionan prioridades para el desarrollo y se convierten en objetivos específicos

aplicación: de las prioridades y objetivos planificados

evaluación: se contrasta el éxito de la implementación" (Hargreaves et al., 1989, p. 5).

3.4. EL CAMBIO EDUCATIVO

Las teorías predominantes sobre la implementación del cambio en los sistemas educativos parecen haber pasado por tres fases:

> "la perspectiva tecnológica, con su intento de inyectar la innovación en el sistema, aunque sea a pesar de los profesores;
>
> la perspectiva neo-tecnológica, que reconoce la necesidad de generar el acuerdo de los profesores con las ideas de otros;
>
> la perspectiva pos-tecnológica; que expone la importancia del sentido de propiedad del profesor/centro dentro del proceso de cambio tanto como una postura de procedimiento como de valores" (Holly y Hopkins, 1988, p. 226).

En los años sesenta y setenta el cambio educativo era entendido sobre todo como la implementación de conjuntos de ideas provenientes del exterior. La estrategia de cambio era *'racional-empírica'*; de modo que el profesor tenía cabida como un aceptador racional. Se trataba de estrategias con una perspectiva tecnológica. En ellas parecía subyacer la asunción de que las personas son seres racionales, que responderán racionalmente a las innovaciones presentadas, y que se comportarán de un modo racional y sistemático durante su adopción e implementación. Otra característica importante de esta aproximación era su tendencia a infravalorar las presiones contextuales en las que el profesor opera necesariamente, tales como las presiones en cuanto a tiempo o la ausencia de oportunidades para reflexionar y planificar (Bolam, 1985).

Las investigaciones realizadas sobre los resultados de la aplicación de este tipo de modelos señalaban que el éxito en la institucionalización de los proyectos era lento e incierto, y menos probable cuanto más innovador fuera un proyecto (Bradley, 1987).

La perspectiva tecnológica y neo-tecnológica han sido superadas por el desarrollo de una línea de investigación sobre el cambio educativo que ha desechado muchos de los supuestos de aquéllas y ha establecido nuevos focos de interés. Bolam (1985) extrae seis conclusiones a partir de una revisión de la literatura sobre el cambio educativo:

> "Primero, ahora está ampliamente aceptado que el cambio, aunque en último término es una experiencia y un proceso individual, tiene lugar invariablemente dentro de un contexto del sistema social, normalmente en el centro, pero a veces en un departamento, una clase e incluso una autoridad educativa local; por lo tanto, el cambio debería ser concebido como un proceso que tiene lugar en el contexto de un sistema social. Segundo, el cambio es un proceso dinámico y no un acontecimiento; en otras palabras, tiene lugar a lo largo del tiempo. Tercero, las distintas personas, agentes y sistemas implicados en un proceso de cambio interactúan unos con otros a lo largo del tiempo y son cambiados por la propia experiencia de cambio. Cuarto, a esto le sigue que una innovación no debería ser vista como algo inmutable, sino que debería ser referida como algo destinado a cambiar a lo largo del tiempo. Quinto, que la fase de implementación es la más crucial en todo el proceso y continúa siendo omitida por los planificadores y los profesionales. Sexto, que la implementación eficaz normalmente implicará un proceso de adaptación mutua por parte de los agentes de cambio y los miembros del grupo de usuarios que son objeto de la innovación" (Bolam, 1985, p. 252).

Desde una perspectiva aún más reciente, Fullan y Stiegelbauer (1991) distinguen tres tipos de factores que afectan al grado de éxito de los programas de innovación:

- características del cambio, como su necesidad, claridad, complejidad, y calidad/practicabilidad;
- características locales, del distrito, la comunidad escolar, el director y el propio profesor; y
- factores externos, como el gobierno y otras instituciones.

Por nuestra parte, a continuación nos centraremos en tres núcleos de interés que pueden enriquecer nuestra comprensión del planteamiento y la eficacia de los procesos de cambio educativo en relación con el P.A.D.. Se trata de tres cuestiones que aparecen repetidamente en la literatura actual sobre este tema:

- las características de las propias propuestas de cambio y para su implementación que ofrecen mayores perspectivas de éxito;
- su vinculación con la vida organizativa de los centros; y

- el peso de las perspectivas y valoraciones del profesor en la realización última del proceso de cambio.

3.4.1. Características óptimas de las propuestas de cambio

Con respecto al primer punto, comencemos recordando que para Fullan y Stiegelbauer (1991) al menos hay tres componentes o dimensiones de cualquier nuevo programa o estrategia:

> "(1) La posible utilización de *materiales* nuevos o revisados (recursos instructivos directos como materiales curriculares o tecnologías), (2) la posible utilización de nuevas *aproximaciones docentes* (es decir, nuevas estrategias y actividades de enseñanza), y (3) la posible alteración de *creencias* (ej., asunciones o teorías pedagógicas subyacentes en nuevas estrategias o programas particulares)" (Fullan y Stiegelbauer, 1991, p. 37).

Estas dimensiones pueden concretarse de modos diversos. Bolam (1985) señala que los criterios característicos de las innovaciones que parecen tener éxito son:

> "... debería ser suficientemente relevante para los miembros del grupo de usuarios de la innovación;
>
> debería acarrear beneficios importantes para ellos (por ejemplo, para los alumnos y para el personal);
>
> debería ser sencillo y flexible, de modo que los profesores puedan entender lo que tienen que hacer de modo que la innovación pueda ser dividida en sus partes componentes y, lo que es más importante, de modo que la innovación pueda ser adaptada a las necesidades de las circunstancias locales;
>
> sus valores subyacentes deberían ser congruentes con los del grupo de usuarios, particularmente para los profesores, alumnos, estudiantes y sus padres;
>
> finalmente, debería ser factible en términos de sus costos, implicaciones para los profesores (por ejemplo, para su status o definición del trabajo) y sin requerir demasiado trabajo y tiempo extra" (Bolam, 1985, p. 253).

Este mismo autor añade un listado de criterios recomendables derivados de las estrategias de implementación que han resultado más eficaces:

"... debería implicar una planificación adaptativa y continua por parte de los principales grupos participantes e interesados implicados, dando la oportunidad de adaptar los propósitos y el contenido de la innovación y proporcionando mecanismos para el feedback sobre el progreso;

las personas con funciones clave de liderazgo (por ejemplo, directores, consejeros, y miembros de las oficinas de educación) deberían apoyar públicamente y apoyar directamente cuando resultara adecuado;

el entrenamiento del personal debería ser proporcionado de un modo relevante y continuo, debería dar información específica y práctica sobre 'cómo hacerlo', siendo proporcionada cuando fuera posible por compañeros y profesionales y en un marco práctico de clase cuando resultara apropiado;

se debería proporcionar un apoyo externo continuado que debería ser personal y práctico;

debería haber oportunidades para el grupo de usuarios para desarrollar y modificar la innovación localmente adaptando los materiales y aprendiendo sobre las características de la innovación y desarrollando un sentido de 'posesión' sobre la misma;

debería desarrollarse una 'masa crítica' de personas implicadas de modo que los individuos no se sientan aislados y puedan encontrarse con personas entusiastas que piensen de modo similar en equipos para el diálogo, compartir información y el entrenamiento" (Bolam, 1985, p. 253).

3.4.2. Vinculación con la vida organizativa de los centros

En cuanto a la vinculación del cambio con la vida organizativa de los centros, Hopkins (1989) señala que la experiencia práctica y de investigación habida en los últimos años ha producido tres conclusiones principales:

"Primera, el logro del cambio es mucho más una cuestión de implementación de nuevas prácticas a nivel de centro que de simplemente decidir adoptarlas. En segundo lugar, la mejora del centro es un proceso cuidadosamente planificado y gestionado que tiene lugar a lo largo de un período de varios años; el cambio es un proceso, no un acontecimiento. En tercer lugar, es muy difícil cambiar la educación -incluso en una sola clase- sin cambiar también el centro como una organización; la cooperación de los profesores compañeros y el respaldo del director suelen ser también necesarios.

Por lo tanto la mejora del centro es más que un mero cambio de clase; también presupone la atención a otras 'condiciones internas relacionadas' tales como el currículo, la estructura organizativa del centro, la política local,

el clima del centro, las relaciones con los padres y otras" (Hopkins, 1989, p.185).

Una distinción importante es la que establece Fullan (1985) entre dos tipos de estrategias a nivel de los distritos escolares para fomentar el cambio en los centros educativos:

- las estrategias centradas en la innovación, cuyo elemento central es la mejora a través de la identificación, adopción o desarrollo de nuevos programas prometedores o que ya han sido probados;
- las estrategias basadas en los centros, que en lugar de poner en marcha una innovación dada en unas pocas clases, implica a todo el centro o a sus partes más importantes, y pretende alterar directamente algunos de sus factores organizativos y de proceso.

En el segundo caso se trataría de la innovación *del* centro, y no sólo de la innovación *en* el centro. En este artículo Fullan (1985) describe los pasos típicos, ventajas e inconvenientes de ambas aproximaciones.

Para Fullan y Stiegelbauer (1991) el conocimiento surgido a partir de la investigación sobre las estrategias centradas en la innovación sigue siendo útil, pero:

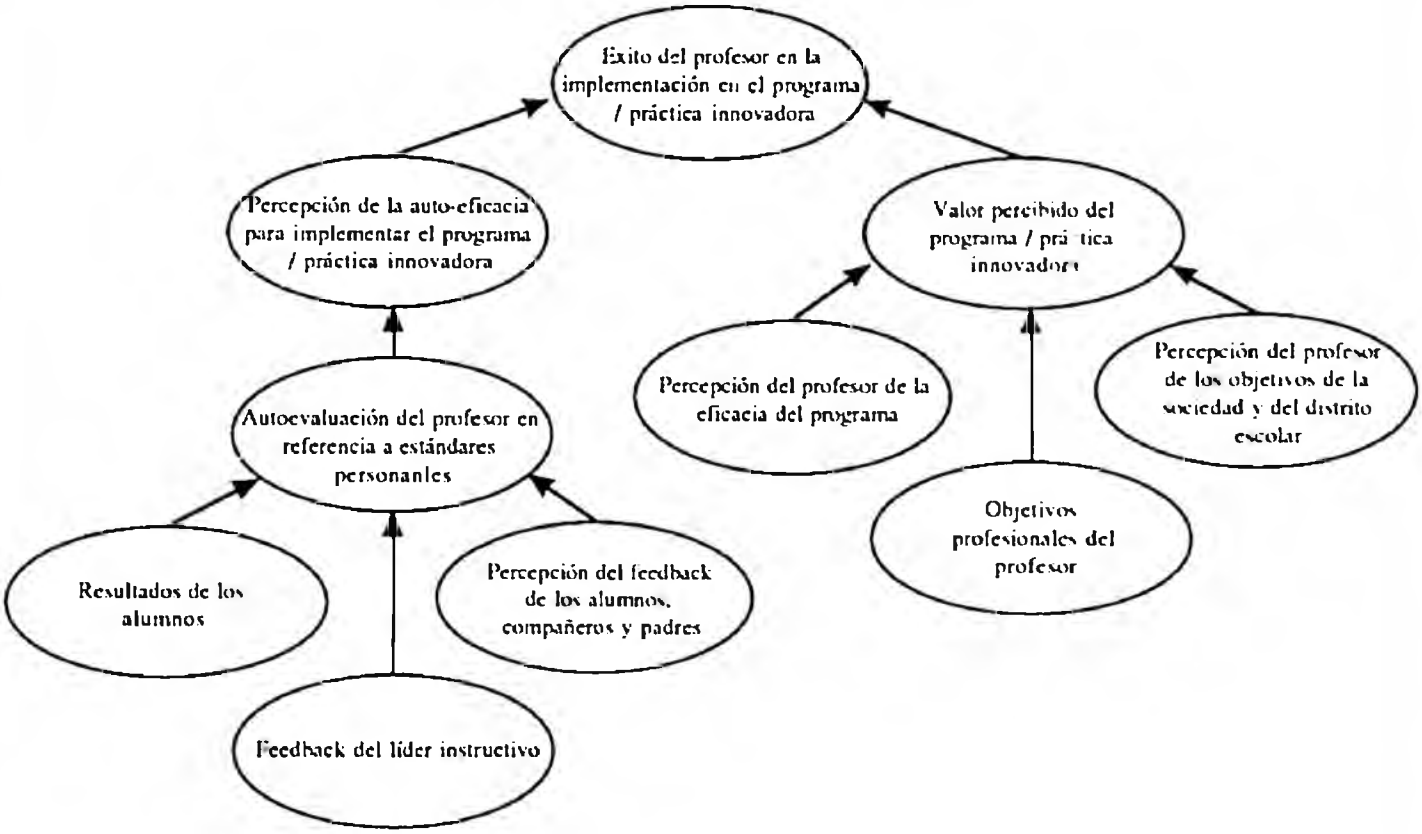
> "... hay un mensaje más fundamental en el nuevo modo de pensar que dice que pensar en términos de innovaciones sencillas es inherentemente limitador, porque en la realidad tratamos con el intento de cubrir múltiples innovaciones simultáneamente. También hemos concluido que es imposible implementar todas estas innovaciones, aunque lo quisiéramos. La solución ha sido encontrada en dar sentido a esta multiplicidad reduciéndola -mediante la priorización, la temporización y la síntesis- a proporciones manejables" (Fullan y Stiegelbauer, 1991, p. 349).

3.4.3. Importancia de las perspectivas del profesor

Son varios los modelos que vinculan el éxito en la puesta en marcha de determinadas prácticas o programas innovadores con la perspectiva sostenida por el profesor en este proceso. Stein y Wang (1988) proponen el modelo que reproducimos

en la figura 3-3. Sus dos factores centrales son: la percepción de los profesores de su autoeficacia en la implementación de la innovación y el valor percibido en el programa de innovación. Ambos autores afirman haber obtenido datos empíricos que confirman la validez de su modelo.

FIGURA 3-3: Un modelo conceptual para el estudio de los factores relacionados con el exito del profesor en la implementación de programas/prácticas innovadoras (Stein y Wang, 1988, p. 173)



La receptividad de los profesores es un factor central en estos procesos. Sparks (1988) perfila algunos recursos para fomentarla:

> "(a) diálogos sobre cómo las prácticas propuestas difieren de los hábitos actuales del profesor, (b) la influencia esperada de la nueva estrategia sobre los alumnos, (c) discusiones en pequeños grupos, en las cuales los profesores compartan sus reacciones positivas y negativas hacia las prácticas recomendadas, (d) exposiciones de la teoría y de la investigación subyacente

en las estrategias, y (e) testimonios de quienes utilizan las nuevas prácticas" (Sparks, 1988, p. 117).

Para Fullan y Stiegelbauer (1991) independientemente de que la fuente de cambio sea interna o externa con respecto al centro, son los profesores quienes, como profesionales en interacción, deben estar en posición de decidir *finalmente* si el cambio les incumbe o no. Esto significa que deben considerar una serie de cuestiones antes de decidirse a invertir su esfuerzo en un programa de cambio. Como pueden ser:

- asegurarse de que el cambio responde a necesidades importantes y prioritarias, y de que existen evidencias de que puede conducir a los resultados deseados;
- asegurarse de que los administradores apoyan el cambio, de modo que se vaya a disponer de los recursos necesarios, aunque tampoco haya que resignarse automáticamente ante su aparente falta de interés ni rechazar de entrada la posibilidad de introducir cierto cambio sin su apoyo activo;
- evaluar el grado de interés y de apoyo de los compañeros, ya que puede representar uno de los aspectos más satisfactorios del proceso de cambio, aunque en este aspecto tampoco haya por qué resignarse automáticamente ante su ausencia;
- los profesores individuales tienen la responsabilidad de contribuir al desarrollo de culturas de trabajo colaborativas;
- los profesores que asumen algún tipo de liderazgo en el cambio deben evitar que su implicación excesiva en el proceso les lleve a ignorar el modo en el que lo experimentan los demás profesores, que puede caracterizarse por diferencias en el punto de partida y en sus prioridades personales;
- los sindicatos y asociaciones de profesores deben adoptar un liderazgo activo ayudando a que se establezcan condiciones para la mejora y haciendo un seguimiento de los cambios (Fullan y Stiegelbauer, 1991).

Capítulo 4:

UN MODELO DE AUTOEVALUACION DEL PROFESOR:

EL PROGRAMA DE AUTOEVALUACION DOCENTE (P.A.D.)

4.1. DEFINICION Y CARACTERIZACION DEL P.A.D.

El Programa de Autoevaluación Docente (P.A.D.) fue elaborado por Aurelio Villa Sánchez y Josu Solabarrieta Eizagirre con el objeto de ofrecer a los profesores un recurso valioso para su desarrollo profesional y la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en sus aulns.

Se trata de un modelo de autoevaluación asistida para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y de los tramos educativos actuales que corresponden a esta etapa; es decir, ciclo superior de E.G.B., B.U.P., C.O.U., y Formación Profesional.

El P.A.D. es una herramienta para la autoevaluación docente: es decir, un conjunto de procesos e instrumentos de auto-análisis utilizados por los profesores, cuyos juicios individuales pueden ser agregados para una parte o para la totalidad del equipo docente, se centran principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y posteriormente conducen a la reflexión y a la toma de decisiones con vista a la mejora de la enseñanza.

A continuación procedemos a describir el P.A.D. en tres vertientes. En primer lugar, lo hacemos tomando como referencia las concepciones y modelos de evaluación y autoevaluación revisados en los dos primeros capítulos. En segundo lugar, caracterizaremos el P.A.D. en cuanto proceso de mejora de la enseñanza. En tercer lugar, describiremos su relación con nuestro sistema educativo y su contexto.

4.1.1. El P.A.D. en cuanto modelo de autoevaluación docente

Considerando algunas de las concepciones de la evaluación ya vistas, podemos decir que el P.A.D. propone un tipo de evaluación en el que se combinan un componente de juicio o valoración con otro de descripción. Asumimos que la posición valorativa que adopta el profesor incide sobre la evaluación resultante; pero también creemos que la autoevaluación conserva un componente descriptivo realista, y que

constituye una *'fuerza positiva'* (Stufflebeam y Shinkfield, 1985) en el camino hacia la mejora.

Por otro lado, el P.A.D. no encaja propiamente en ninguna de las cinco categorías de modelos de evaluación del profesor identificados por McGreal (1983), ni puede equipararse con el modelo propuesto por West y Bollington (1990). Sin embargo, comparte ciertos elementos comunes con los modelos de fijación de objetivos y el modelo de West y Bollington (1990), y en menor medida con los modelos naturalistas. Con los primeros comparte varios puntos: la idea básica de que cuanto más claro tiene un profesor qué es lo que tiene que conseguir tiene más posibilidades de éxito, la formulación de objetivos de mejora como resultado de la evaluación, y el diseño de planes de acción para llevarlos a cabo. Con los segundos comparte la creencia de que la perspectiva de quien conoce el contexto de la enseñanza que se está evaluando resulta especialmente valiosa. En el P.A.D. partimos del supuesto de que el cambio o el perfeccionamiento se darán en la medida en que el profesor, individual y/o colectivamente se dé cuenta de lo que hace bien y de lo que hace mal, tomando conciencia de que puede mejorar y del modo en el que puede hacerlo.

En el segundo capítulo recogíamos varias definiciones de autoevaluación docente. El P.A.D. pretende concretar fundamentalmente la segunda. Es decir, dar lugar a un proceso:

> "... que implica la mejora de la enseñanza mediante el hecho de que los profesores reflexionen sobre su propia enseñanza y la modifiquen de acuerdo con ello" (Levin, 1979, p. 243; citado por Bailey, 1981, p. 11).

Esta reflexión se apoya en una actividad de autoevaluación correspondiente a la primera de aquellas definiciones, en la que se concebía la autoevaluación como un proceso en el que los profesores:

> "... puntúan su eficacia en una escala o proporcionan una breve evaluación escrita de su actuación docente" (Centra, 1979, p. 48; citado por Bailey, 1981, p. 11).

Posteriormente estas actividades pueden conducir, aunque nunca necesariamente, a procesos de autoexamen en los que se recurra a estrategias de feedback (es decir, al tercer tipo de definición de la autoevaluación docente).

En ese mismo capítulo introducíamos la distinción entre la *'autoevaluación docente'* y la *'autoevaluación institucional'*. El P.A.D. es una herramienta de autoevaluación docente; es decir, sirve para que los profesores lleven a cabo un proceso de autoanálisis en base a juicios individuales, centrados principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que genera una información que posteriormente puede ser agregada para una parte o para la totalidad del equipo docente. Por lo tanto, el P.A.D. no es una herramienta de autoevaluación institucional, si bien en algún caso podría tener cabida, junto con otros elementos, en el marco de la autoevaluación institucional.

Tomando como referencia las dimensiones descritas por James (1987) para caracterizar los distintos modelos de autoevaluación y que fueron citados en el segundo capítulo, puede decirse que el P.A.D.: se basa en la implicación de una parte o de la totalidad del equipo de profesores, contando con asistencia externa (en este caso del Instituto de Ciencias de la Educación) para la obtención del instrumento de autoevaluación, el procesamiento de los datos y la elaboración de los informes; persigue la mejora de la calidad de la enseñanza a través del desarrollo profesional docente; propone una gestión colegiada del proceso de autoevaluación, de modo que haya un esfuerzo deliberado por fomentar la participación completa e igual de todos los implicados; adopta como foco la planificación y los procesos de enseñanza y aprendizaje; recurre a una metodología basada en la utilización inicial de un cuestionario de autoevaluación y reuniones posteriores; y genera informes con una audiencia interna.

De entre los modelos de autoevaluación revisados el propuesto por Moyles (1988) es el que tiene una mayor similaridad con el P.A.D.. Algunos de los aspectos en los que coinciden son: el tratarse de modelos de autoevaluación docente que son utilizados como base de encuentros sucesivos del equipo de profesores; inicialmente cada profesor revisa su actuación en relación a cada punto del cuestionario de

autoevaluación, consultando a otros compañeros para resolver los dilemas en la interpretación de las preguntas contenidos en el mismo; y ello conduce a la identificación de las necesidades de mejora y a la formulación de objetivos y medios de mejora de la actuación docente.

4.1.2. El P.A.D. en cuanto proceso de mejora de la enseñanza

Holly y Hopkins (1988) establecen un buen marco de referencia inicial para reflexionar acerca de las relaciones entre el P.A.D. y los procesos de mejora de la enseñanza cuando distinguen entre tres aproximaciones:

- la evaluación ***de*** la mejora de la escuela, que frecuentemente ha tomado la forma de medida del logro de los objetivos;
- la evaluación ***para*** la mejora de la escuela, es decir, lo que normalmente suele entenderse como evaluación formativa, centrada fundamentalmente en facilitar el cambio, pero sin llegar a ser un proceso de cambio en sí mismo; y
- la evaluación ***como*** mejora de la escuela, cuando la evaluación tiene una finalidad explícita de mejora escolar, las funciones del evaluador y del usuario están claramente unidas, y la evaluación se convierte en una parte del funcionamiento del centro.

Aplicando esta distinción a la cuestión de la autoevaluación, puede pensarse primero en la *'autoevaluación de la mejora del centro'*, o en la *'autoevaluación de la mejora de la enseñanza'*. Es decir, la autoevaluación entendida como un medio para que los propios protagonistas de la mejora valoren el nivel o éxito de la misma.

En segundo lugar, podemos pensar en la *'autoevaluación para la mejora de la enseñanza'*, de modo que conduzca a informaciones, que ayuden en la toma de decisiones sobre procesos posteriores que a su vez mejoren la práctica docente.

En tercer lugar, cabe concebir la *'autoevaluación como mejora de la enseñanza'*, cuando constituye de por sí un propósito explícito de mejora del quehacer del centro,

de modo que los procesos de autoevaluación y desarrollo del centro llegan a confundirse.

Coincidiendo con el segundo y el tercer punto, cabe recordar cómo Dean (1991) sostiene que la revisión del centro es importante especialmente desde dos puntos de vista. En primer lugar, permite ser especialmente consciente de las áreas más débiles y de los problemas, de cara a su reforzamiento y resolución, respectivamente. En segundo lugar, supone una oportunidad para el desarrollo profesional, ya que los profesores que toman parte en ella se vuelven más analíticos e inventivos de cara a los problemas que se viven en el centro, y obtienen una visión más amplia y rica de lo que está sucediendo.

Retomando la referencia de Holly y Hopkins (1988), aun cuando no descartemos totalmente el primer uso, el P.A.D. pretende cubrir especialmente los dos últimos. Es decir, se trata de una herramienta o medio que tiene sentido dentro de procesos más amplios de mejora, y al mismo tiempo pretende ser una mejora en sí mismo.

En primer lugar, podemos aplicar al P.A.D. lo que señalara Hopkins (1989):

> "El proceso de evaluación necesita estar unido a los planes de desarrollo de la escuela, ayudar en la identificación de prioridades y objetivos, establecer los criterios del éxito y proporcionar feedback sobre el progreso el cual contribuya a un próximo ciclo de trabajo de desarrollo" (Hopkins, 1989, p.100).

El P.A.D. ofrece la posibilidad de integrarse de este modo en las estrategias de desarrollo basadas en los centros, ya que permite llevar a cabo una revisión sistemática de algunos de los aspectos más importantes del trabajo de cada equipo de profesores. En consecuencia, el P.A.D. se adapta a las propuestas de Desarrollo Organizativo, Revisión Basada en la Escuela, y elaboración de Planes de Desarrollo que hemos mencionado con anterioridad.

Este tipo de procesos de utilización y aprovechamiento del P.A.D. no pueden reducirse a patrones cerrados. Cada equipo docente habrá de decidir cuál será el camino a seguir, teniendo en cuenta sus circunstancias y *'cultura'* particular. Lo que sí cabe es

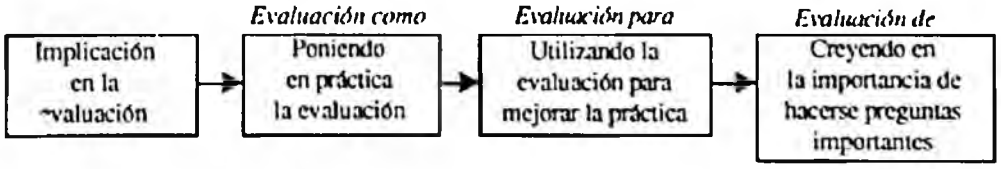
ofrecer algunas sugerencias al respecto, tal y como haremos en uno de los siguientes apartados.

En segundo lugar, el P.A.D. puede tener cabida entre los procesos de desarrollo profesional. Pretende constituir en sí mismo una actividad de desarrollo profesional, al fomentar el cambio, la mejora y el refinamiento de las competencias docentes (Villar, 1990), especialmente cuando la autoevaluación es concebida como una más de estas competencias.

Podemos ser más precisos si recurrimos a los niveles de impacto descritos por Joyce y Showers (1980). Así, creemos que el P.A.D. puede incidir de modo directo especialmente en el primer y segundo nivel (concienciación y conocimiento organizado), y de un modo mucho más indirecto o mediatizado en el tercero y en el cuarto (principios y destrezas, y aplicación y resolución de problemas).

Holly y Hopkins (1988) proponen la integración de las tres aproximaciones a las que nos venimos refiriendo. Sostienen que atravesando las fases de la *'evaluación como'* y la *'evaluación para'*, los profesores pueden estar preparados para enfrentarse a los rigores de la *'evaluación de'*, tanto en términos de destrezas como psicológicamente. Estas fases aparecen representadas en la figura 4-1.

FIGURA 4-1: Fases de la evaluación y la mejora del centro (Holly y Hopkins, 1988, p. 240).



De modo similar, entendemos que, en condiciones favorables, la utilización del P.A.D. puede conducir por este mismo camino. Es decir, hacia la evaluación de los procesos y resultados de los esfuerzos de mejora.

4.1.3. El P.A.D. y su contexto

Este modo de concebir y diseñar el P.A.D. viene determinado en parte por las particularidades de nuestro sistema educativo y de su contexto. Podemos señalar cuatro aspectos importantes en este sentido.

A diferencia de otros países, en nuestro caso carecemos de una tradición consolidada o de experiencias oficiales recientes de cierta trascendencia en lo que respecta al desarrollo y la experimentación de modelos de evaluación docente en educación primaria y secundaria. En segundo lugar, también es mucho menor la presencia de la evaluación del profesorado entre los temas objeto de preocupación por parte de la opinión pública y de la administración educativa. En tercer lugar, buena parte del profesorado parece mostrar actitudes negativas hacia la posibilidad de ser evaluados por otras personas, especialmente si no se trata de sus propios alumnos o de sus colegas. Las actitudes hacia la autoevaluación son mucho más favorables, y, en menor medida, hacia la evaluación mediante los alumnos o entre compañeros. Tales posturas pueden ser el reflejo de la valoración de los profesores de su autonomía y de su carácter profesional.

En cuarto lugar, los documentos publicados por la administración educativa excluyen la posibilidad de un uso sumativo de la evaluación docente, y mencionan al profesor como el principal responsable de su propia evaluación. Es decir, plantean la necesidad de llevar a cabo, en primer lugar, una autoevaluación formativa; con la posibilidad de completarla con la evaluación por los compañeros o los alumnos; y dejando en un segundo plano a los padres y a los agentes externos como posibles evaluadores.

Los postulados de partida del P.A.D. están en consonancia con todos estos factores. Sin embargo, no puede descartarse la posibilidad de que a medio o largo plazo se alteren algunas de estas circunstancias. De modo que, por ejemplo, se incremente el interés público o institucional por la evaluación formativa del profesorado, o por algunos tipos de rendición de cuentas del mismo, o crezca el interés de los propios

profesores y centros por su evaluación formativa. En este sentido, el P.A.D. podría formar parte de procesos para fomentar el surgimiento de condiciones favorables para el desarrollo de la evaluación formativa del profesor.

Las circunstancias y características del P.A.D. que lo convierten en una opción atractiva son las mismas que mencionábamos al hablar de la actualidad y del interés que suscitan los sistemas de autoevaluación:

- los supuestos sobre la concepción de la enseñanza y la profesionalización de la docencia que respeta y en los que se apoya, a los cuales nos referimos en el siguiente apartado;
- sus ventajas económicas, ya que el P.A.D. permite cubrir un amplio rango de aspectos de la práctica educativa de un equipo, recogiendo información proveniente de todos los participantes, y fomentar los procesos de reflexión y mejora con un costo sustancialmente menor que otros procedimientos que precisan la utilización de técnicas y personal más costosos en medios materiales y humanos, y en tiempo;
- la importancia de los procesos de rendición de cuentas en la enseñanza, cuestión que ya ha sido abordada en los dos primeros capítulos y que vuelve a ser tratada en el siguiente apartado;
- la necesidad de procesos alternativos de mejora de la enseñanza, aprovechando los beneficios potenciales de la autoevaluación, los cuales han quedado enumerados en el segundo capítulo y serán concretados en referencia al P.A.D. en el presente capítulo.

4.2. FUNDAMENTOS DEL P.A.D.

El P.A.D. es un proyecto que abarca varios campos de trabajo e investigación relacionados con la enseñanza. Por ello, y para poder formular sus fundamentos teóricos, hemos recurrido a la revisión de una parte de la literatura de investigación en los campos de la evaluación docente, la autoevaluación docente, los procesos de mejora de la enseñanza, y la investigación sobre la enseñanza.

Básicamente, y en cuanto que es un modelo de evaluación formativa, el P.A.D. se apoya en la creencia de que los profesores se esfuerzan por mejorar de un modo continuo, siendo capaces de evaluarse a sí mismos y modificar sus acciones cuando se les proporcionan medios para ello (Iwanicki, 1981; Barber, 1990).

Junto con esta, las ideas básicas que constituyen la fundamentación del P.A.D., y que se han derivado de aquella revisión, son las siguientes:

1.- La enseñanza es concebida como una labor profesional y compleja en un contexto complejo, lo cual implica la superación de nociones de tipo *'técnico-racional'* o burocrático. Los profesores son profesionales que actúan en un entorno complejo, inestable y único, es decir, planifican y desarrollan sus propias estrategias de enseñanza interactuando con un entorno que limita y condiciona el control y la intencionalidad de su actuación (Shavelson y Stern, 1983; Clark y Peterson, 1990). Entendemos que la perspectiva del profesor resulta especialmente valiosa, en cuanto que constituye el medio a través del cual se enfrenta a la complejidad de la enseñanza y mediante el cual tienen efecto los procesos de desarrollo profesional. En este sentido, el P.A.D. asume que la buena enseñanza, además del dominio de ciertas técnicas, implica el conocimiento y los juicios profesionales sobre el modo y las circunstancias en las que deben utilizarse estas técnicas, y sobre el modo de adaptarlas cuando sea necesario (Peterson y Comeaux, 1990).

2.- Diversas fuentes teóricas y empíricas justifican un énfasis en la enseñanza en cuanto proceso de comprensión y razonamiento, y de transformación y reflexión (Shulman, 1987a; Stout, 1989). Por lo tanto, la reflexión docente es un elemento central de los procesos de desarrollo profesional. La reflexividad pretende ser uno de los aspectos más directamente abordados por el P.A.D.; tanto por el hecho de ser una de las variables psicológicas que se valoran, como por la naturaleza de las actividades que implica para el profesor la utilización del P.A.D. El encuentro del profesor con un conjunto de criterios de autoevaluación provenientes en último término de la literatura de investigación educativa puede favorecer la articulación del conocimiento tácito y de

las *'teorías en uso'*. Las actividades posteriores también son beneficiosas en este sentido.

3.- Los profesores son capaces de realizar juicios sobre su propia actuación válidos, fiables y útiles en grado suficiente como para obtener un perfil lo suficientemente realista de su labor, y a partir del mismo formular objetivos de mejora factibles y valiosos. Esta capacidad puede verse estimulada y mejorada mediante la práctica de la autoevaluación y el contraste de los resultados en los equipos de profesores. En este sentido, el P.A.D. pretende contribuir a la mejora del auto-conocimiento del profesor, tanto a nivel individual como colectivo, y tanto en lo que respecta a las variables pedagógicas como a las profesionales. De entre las variables profesionales destaca el sentido de eficacia del profesor, por el papel central que ocupa en modelos relacionados con su éxito en la implementación de los cambios educativos (Stein y Wang, 1988).

4.- El profesor es considerado como un adulto capaz de desarrollarse continuamente (Bullough, 1989), y que atraviesa una serie de etapas o momentos característicos en su vida profesional. En este sentido el P.A.D. permite la identificación de aspectos en los que el profesor está interesado y puede reflejar los intereses propios de cada fase del desarrollo a lo largo de su vida laboral; se apoya en los conocimientos y perspectivas del propio profesor, y posibilita su explicitación y contraste con los de otros compañeros; y permite reflejar las diferencias en las perspectivas propias de cada persona.

5.- Los profesores, tanto a nivel individual como de equipo, son capaces de iniciar y llevar a cabo procesos de desarrollo profesional y de mejora de la enseñanza, siendo esta una capacidad susceptible de ayuda externa y de crecimiento mediante el asesoramiento y la práctica. Por lo tanto, es necesario que los propios profesores asuman cierta responsabilidad en su desarrollo profesional, especialmente cuando éste se asocia a procesos de evaluación, y que se traduciría en su implicación y sentido de propiedad respecto a ellos. En este sentido, el P.A.D. favorece la implicación y el sentido de propiedad de los profesores con respecto a la autoevaluación, ya que habitualmente sus actitudes son mucho más favorables hacia la autoevaluación que hacia otro tipo de

evaluaciones, y se les ofrece la posibilidad de tomar parte en un proceso en el que protagonizan tanto la entrada (sus propios juicios) como el propio proceso y el resultado (la reflexión y la toma de decisiones en base a la información recogida) del proceso de autoevaluación.

6.- Las actividades de evaluación y desarrollo profesional que promueven la colegialidad y el desarrollo cooperativo ofrecen claras ventajas sobre otro tipo de actividades. Especialmente el intercambio de creencias, puntos de vista y prácticas con otros compañeros sirve para enriquecer la propia actuación (Simmons y Schuette, 1988). Las actividades de utilización y aprovechamiento del P.A.D. pueden servir para fomentar la autonomía, la participación, la cooperación y la *'profesionalidad interactiva'* de sus usuarios.

7.- El centro y/o sus subsistemas constituyen el foco más adecuado para los procesos de mejora y desarrollo profesional. En este sentido el P.A.D. adopta los equipos de profesores ya existentes como unidad básica de desarrollo profesional permitiendo la autogestión de los procesos de mejora.

8.- La rendición de cuentas es una cuestión compleja, necesaria y siempre presente, en alguna de sus vertientes, en la enseñanza. En cuanto al peso de la rendición de cuentas en el uso del P.A.D., creemos que hay que tener en cuenta que la complejidad, multidimensionalidad, simultaneidad, inestabilidad y unicidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje sólo pueden atenderse de un modo adecuado por parte de un profesional. Este ha de ser competente desde el punto de vista de las destrezas, los conocimientos y los juicios profesionales; y trabajar en un marco en el que coexistan el reconocimiento de su autonomía con la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos. Hablando en términos generales, y tomando como referencia los cuatro tipos de rendición de cuentas que distinguía John Elliott (1981a) diríamos que se precisa que coexistan la rendición de cuentas personal y profesional, siendo además posible la existencia de la rendición de cuentas orientada hacia el consumidor y la rendición de cuentas burocrática.

Sin embargo, en lo que respecta al P.A.D., en su planteamiento se excluye expresamente la rendición de cuentas de tipo burocrático. Su utilización podría ser considerada quizás como un modo de rendición de cuentas personal; y, con muchas más precauciones y matizaciones aún, como relacionada con una rendición de cuentas de tipo profesional u orientada hacia el consumidor, dependiendo de la postura que adopte cada equipo de profesores en su uso.

Las constantes garantías de anonimato que se ofrecen durante su proceso de aplicación sirven, entre otras cosas, para asegurar que las autoevaluaciones no serán utilizadas en ningún caso con consecuencias para el profesor en un sentido burocrático.

9.- La puesta en marcha de cualquier programa de evaluación docente supone la consideración de los aspectos éticos y de derechos relacionados con ella. En este sentido, el P.A.D. respeta muy especialmente los principios éticos de privacidad y de confidencialidad, ya que los datos de la autoevaluación se recogen y procesan de un modo completamente anónimo y confidencial. El P.A.D. también intenta respetar los demás principios enumerados por Strike (1990a) (procesos justos, igualdad, humanidad, beneficio del cliente, libertad académica y respeto por la autonomía), aunque en el caso de la transparencia pública, ésta alcanza a los propósitos y a los procedimientos, mientras que la posible publicidad de los resultados queda exclusivamente en manos de quienes proceden.

10.- Los distintos paradigmas de investigación sobre la enseñanza ofrecen criterios valiosos para la evaluación de la calidad de la actuación docente, sin olvidar que la mayoría de tales criterios tienen una posibilidad de generalización limitada, y se obtienen a partir de supuestos y mediante procedimientos cuestionables en distinto grado. También sostenemos que las aportaciones de la investigación sobre la enseñanza adquieren su máxima utilidad cuando son aceptadas, comprendidas y compartidas por los profesores que las van a aplicar, siendo éstas las personas que mejor conocen el contexto y el sentido de la vida de sus aulas, y, por lo tanto, pueden juzgar la conveniencia de usar aquellas aportaciones en cada situación (Fenstermacher, 1982, 1990).

11.- El dominio del conocimiento del contenido y de algunas destrezas técnicas de la enseñanza son elementos presentes en todas las tendencias existentes en el terreno de la formación del profesor (Zeichner, 1983), y del mismo modo están presentes entre los criterios de autoevaluación incluidos en el P.A.D.. Los postulados que venimos sosteniendo remarcan la insuficiencia de estas últimas preocupaciones cuando se les otorga un papel exclusivo, pero de ningún modo implican su exclusión de entre las preocupaciones de desarrollo profesional docente.

4.3. OBJETIVOS DEL P.A.D.

El P.A.D. pretende ser un modo de formalizar y operacionalizar la autoevaluación informal, que está presente en la actividad cotidiana del profesor. Se trata de un sistema formativo, quedando excluida toda posibilidad de utilización sumativa de cuantos datos se obtengan a partir del mismo.

El fin último que da sentido a cualquier actividad de evaluación o perfeccionamiento profesional docente es la mejora de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos. La propuesta del P.A.D. parte de la creencia básica de que la mejora de estas experiencias es posible a través de la mejora de la calidad docente.

Existe la posibilidad de utilizar la evaluación para promocionar a los profesores que demuestran realizar mejor su trabajo o para identificar y tomar decisiones con respecto a aquellos otros cuya actuación queda por debajo de los mínimos que se espera que cumplan. El P.A.D. no ha sido diseñado ni es propuesto en ningún caso con estos propósitos, es decir, como un medio para la evaluación sumativa.

Por el contrario, se trata de un modelo de autoevaluación formativa. Ello significa que, persigue la mejora de la calidad docente por medios que excluyen la toma de decisiones en cuanto a salario, promoción laboral, despido, etc.

Como señalábamos en el segundo capítulo, los modelos y experiencias de autoevaluación buscan la mejora de la calidad docente a través de objetivos intermedios que agrupábamos en torno a cinco propósitos.

En nuestro caso la utilización del P.A.D. pretende iniciar un proceso de autoevaluación sistemática de los equipos de profesores de Educación Secundaria Obligatoria, en el que participen la totalidad o una gran proporción de sus miembros; y con ello favorecer el movimiento de los equipos docentes en nueve aspectos:

1.- favorecer la creación de situaciones en las que los profesores estén implicados y controlen las actividades de evaluación y desarrollo profesional;

2.- incrementar la frecuencia y la calidad de la coordinación y la comunicación entre los miembros de un equipo docente, en base a la utilización de un instrumento de autoevaluación y sus resultados, los cuales proporcionan una visión representativa de la perspectiva del equipo en torno a un conjunto de aspectos significativos de su enseñanza;

3.- compartir y enriquecer el lenguaje profesional del profesorado, participando en actividades en las que el profesor tenga que hacer un esfuerzo por autoevaluarse en base a un conjunto de criterios y posteriormente discutir las implicaciones de los resultados de la autoevaluación con sus compañeros;

4.- ofrecer a los profesores un listado de posibles criterios de calidad de la enseñanza y el aprendizaje, debidamente fundamentados en fuentes válidas (investigación sobre la enseñanza, orientaciones oficiales e instrumentos de evaluación docente) para enriquecer el conocimiento de su propio quehacer y su base conceptual y lingüística y, consiguientemente, sus posibilidades de reflexión y de mejora;

5.- favorecer el conocimiento personal y la explicitación del conocimiento tácito que subyace en la actuación del profesor individual o del equipo docente;

6.- identificar aquellos aspectos que el equipo percibe como verdaderas necesidades de desarrollo profesional; existiendo la posibilidad de hacer una lectura de los resultados de la autoevaluación en cuanto indicadores del grado de éxito o implementación de intenciones formuladas con anterioridad;

7.- tomar decisiones sobre cuáles son los aspectos en los que se va a hacer un esfuerzo de mejora, formulando un pequeño número de objetivos y planificando los medios y situaciones que van a conducir a ellos, y la futura evaluación de su puesta en marcha;

8.- desarrollar la capacidad y la actividad reflexiva, ya que la reflexión docente es la herramienta que permite al profesor actuar de un modo intencional, adecuado, eficaz y en mejora constante;

9.- desarrollar la capacidad de autoevaluación del profesor, puesto que la participación en este tipo de experiencias puede ayudar a mejorar la calidad y el carácter colectivo de la autoevaluación cotidiana.

4.4. CONDICIONANTES QUE AFECTAN A LA EFICACIA Y UTILIDAD DEL P.A.D.

Al igual que con los demás programas de autoevaluación, la eficacia del P.A.D. depende tanto de la calidad (léase validez, fiabilidad y utilidad) de los juicios que los profesores son capaces de aportar, como de las condiciones del grupo y la organización que va a utilizarlo.

4.4.1. Calidad de las autoevaluaciones

Uno de los apartados del segundo capítulo está dedicado a la cuestión de la validez de los autoinformes de los profesores. En su inicio incluíamos una lista de los problemas con los que habitualmente suele relacionarse la autoevaluación docente (Barber, 1990). A partir de cuanto señalábamos en aquél apartado podemos pensar que, en general, las autoevaluaciones de los profesores pueden ver reducida su validez y fiabilidad debido a factores como:

- la percepción que tiene cada profesor de qué es lo que los demás esperan que haga en su trabajo, de modo que tienda a contestar de un modo socialmente deseable;
- los ideales que sostiene el propio profesor sobre cómo debería ser su actuación;

- los mecanismos de equilibrio cognitivo y/o las defensas emocionales que alteran la percepción, interpretación y recuerdo de la información que cada profesor obtiene a modo de feedback sobre su actuación;
- las creencias que cada profesor va elaborando a lo largo de su vida profesional, de modo que pueden existir creencias suficientemente arraigadas en el individuo que tienden a estabilizarse con el tiempo y que pueden estar limitando y seleccionando las informaciones de las que el profesor llega a tener conocimiento;
- los *'estándares interiorizados'*, esto es, las referencias que cada persona utiliza para juzgar una determinada actuación; y
- el modo de interpretar cada pregunta, dado que cada profesor pone en juego unos conocimientos y un lenguaje idiosincrásicos, que pueden no coincidir exactamente con los demás.

Sin embargo, el hecho de que habitualmente en la literatura se relacione la autoevaluación con posibles objeciones no implica que solamente tenga inconvenientes. Tal y como señalaran Shrauger y Osberg (1981), las personas pueden ser observadores activos de su propia conducta, y poseer un cúmulo de información sobre sí mismas mucho más amplio que el que pueda lograr el observador más ambicioso. Además, sus datos no se restringen a un único momento en el tiempo o a un único contexto situacional e incluyen el conocimiento de sus motivos, actitudes o circunstancias vitales.

Aunque los problemas que se han mencionado con anterioridad pueden estar presentes en el uso del P.A.D., éste aporta las ventajas de la propia autoevaluación e incorpora además algunas características que ayudan a reducir su efecto o a superar con posterioridad este tipo de sesgo.

En primer lugar, la confidencialidad es un rasgo del P.A.D. que queda siempre garantizado y en el que se insiste repetidamente durante el proceso de aplicación. Además de facilitar la aceptación inicial de la experiencia, cabe suponer que esta circunstancia hará que sea menor el grado en el que las autoevaluaciones corresponden

a respuestas socialmente deseables o acordes con los ideales sostenidos por cada profesor.

En segundo lugar, en las instrucciones de utilización del cuestionario de autoevaluación del P.A.D. se solicita que la autoevaluación se realice pensando en una determinada área o asignatura y con un grupo concreto de alumnos. Es decir, el profesor evalúa su propia actuación en *una* área con *una* clase, y no su actuación de forma global. También se pide que se trate del grupo y de la asignatura en los que el profesor invierte más horas lectivas al cabo de la semana.

Los autores de algunos de los estudios empíricos citados en el segundo capítulo señalaban que la validez de las autoevaluaciones tiende a ser mayor cuando se enfocan sobre un área particular de contenido. Creemos que, junto con esto, el hecho de referir la autoevaluación a un único grupo también puede favorecer su validez.

En tercer lugar, el cuestionario del P.A.D. está compuesto por un gran número de items relativamente específicos. En este sentido, algunos de los estudios empíricos mencionados concluyen defendiendo la convicción de que un mayor grado de especificidad de los items se asocia a mayores niveles de validez de criterio de las respuestas.

En cuarto lugar, la confección de los informes de autoevaluación se realiza fundamentalmente en función del orden en el que cada profesor y cada equipo valora sus fortalezas y debilidades relativas.

Recordemos que uno de los hallazgos consistentes de los estudios empíricos sobre la validez de los autoinformes de los profesores consiste en que el grado de acuerdo entre los autoinformes y las evaluaciones otorgadas por los alumnos es mucho más alto entre los perfiles resultantes que en el valor absoluto de cada puntuación. Es decir, los profesores y los alumnos coinciden en gran medida en el modo de ordenar los puntos más fuertes y los más débiles de la actuación de cada profesor.

Al basar los comentarios de los informes de autoevaluación sobre todo en el grado de fortaleza o debilidad relativa de cada autoevaluación con respecto a la autoevaluación en los demás aspectos pretendemos aprovechar precisamente el tipo de inferencia que habitualmente muestra una mayor validez de criterio: la consideración de las autoevaluaciones como indicadores del grado de fortaleza o debilidad de cada faceta de las recogidas en el instrumento de autoevaluación.

De este modo se consigue moderar o neutralizar el efecto de las posibles diferencias entre los *'estándares interiorizados'* de cada profesor; es decir, de las diferencias en las escalas o referencias que cada profesor utiliza para evaluar un mismo hecho.

En quinto lugar, la utilización de un instrumento de autoevaluación común y las sesiones posteriores a unos documentos de síntesis comunes constituye una ocasión idónea para que se compartan los conocimientos y el lenguaje idiosincrásico de cada profesor individual.

En sexto lugar, los informes de equipo que se entregan a los miembros que se han autoevaluado sirven para que cada uno contraste sus propias percepciones con el punto de vista del conjunto del grupo. Creemos que de este modo se da una oportunidad al profesor para que cuestione o reflexione en torno a creencias, no necesariamente erróneas ni correctas, que mantiene sobre su actuación individual o sobre la actuación del equipo del que forma parte.

4.4.2. Condiciones internas del equipo

En primer lugar, para poder acceder al P.A.D. se precisa que el centro cuente con unos recursos suficientes para cubrir sus costos directos e indirectos, tanto económicos como humanos y de tiempo que implica su utilización. En este sentido, una condición importante puede ser que el período de aplicación y aprovechamiento posterior del P.A.D. tenga una cierta continuidad temporal y no coincida con acontecimientos o actividades que lo diluyan u obstaculicen.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que el P.A.D. no es una herramienta *'a prueba de centros'*. Al igual que otros programas de autoevaluación, el éxito de su utilización depende en buena medida de las condiciones en que se encuentre previamente el equipo docente. Así, las actitudes mutuas del profesorado implicado y el equipo directivo (confianza, apertura, deseos de colaboración, etc.), las expectativas y actitudes de todos ellos hacia los procesos de mejora docente y hacia el propio P.A.D., y su capacidad y experiencias previas en actividades de diálogo, cooperación, planificación conjunta, revisión, etc. son factores que determinarán el grado de adecuación del P.A.D. como herramienta utilizada en un determinado contexto.

Básicamente, para que la utilización del P.A.D. resulte provechosa en un centro se necesita que se den en el condiciones favorables en cuanto al clima organizativo. De modo que exista un clima de confianza e implicación, y un consenso entre el equipo directivo y los profesores que van a tomar parte en la autoevaluación.

Además, el P.A.D. resultará más útil cuando en un determinado equipo se den esfuerzos para avanzar en las estrategias de crecimiento y desarrollo profesional. Puede decirse que esto sucede cuando hay una implicación tanto de los miembros individuales como de la institución en los procesos de desarrollo, incluyendo la autoevaluación, y se persigue el perfeccionamiento de la comunicación interna, los procesos de toma de decisiones, la coordinación, la planificación y el seguimiento de estrategias de mejora, etc.

La autoevaluación puede contribuir a que haya un mayor consenso en cuanto a normas de actuación, diagnóstico de problemas, objetivos y otras cuestiones educativas. Sin embargo, en los equipos que viven situaciones conflictivas no resulta aconsejable la utilización directa del P.A.D.; al menos mientras no se alcancen unos niveles mínimos de consenso y compromiso en los principales temas.

Finalmente señalaremos que el P.A.D. resulta especialmente valioso en su relación con los demás procesos de revisión y mejora que tienen lugar en cada centro. Esto sucede cuando la autoevaluación se complementa o se integra en procesos más amplios

de revisión del centro, y cuando conduce al planteamiento de objetivos y actividades de mejora del equipo que se autoevalúa.

4.5. PROCESO DE UTILIZACION DEL P.A.D.

El proceso de aplicación del P.A.D. comienza con su oferta a los centros de enseñanza como un servicio que permite perseguir ciertos objetivos en cada equipo docente.

Los objetivos formulados concretamente son:

- *ayudar en la mejora del proceso educativo y del perfeccionamiento docente;*
- *favorecer un mejor conocimiento por parte del profesor de:*
  - *la calidad de su trabajo en el aula y en el centro,*
  - *sus puntos más o menos fuertes, y sus principales necesidades de formación y mejora,*
  - *un conjunto lo más completo y global posible de criterios de calidad de la enseñanza y el aprendizaje;*
- *estimular la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje;*
- *posibilitar y fomentar la autoevaluación de la propia enseñanza.*

En aquellos casos en los que el equipo de profesores decide iniciar el proceso de autoevaluación, se comunica desde el centro el número de profesores que van a tomar parte. A continuación cada centro recibe la cantidad correspondiente de cuestionarios. Cada uno de los cuestionarios va en un sobre cerrado y lleva impreso un número de cuatro cifras que en adelante será el número de identificación de cada profesor.

En el mismo sobre se adjunta una hoja con el mismo número impreso para que pueda ser guardada por cada profesor, y facilitar así el posterior recuerdo de su propio número en la recepción de los informes; además de otro sobre en el que introducir el cuestionario una vez contestado.

Las contestaciones al cuestionario se realizan de modo individual y anónimo. La evaluación docente tiende a ser una cuestión problemática, que puede provocar suspicacias, inquietudes o preocupaciones aún entre los mejores profesionales. En este sentido, la garantía del respeto del anonimato de las respuestas pretende mejorar la calidad de las mismas, fomentando la sinceridad en las contestaciones.

Dada la longitud del cuestionario del P.A.D. (355 items) se aconseja que se dediquen dos sesiones para contestarlo, que pueden tener entre una hora y hora y media de duración.

Una vez realizada la autoevaluación los datos son analizados y se redactan informes a distintos niveles:

- para cada profesor individual, adjuntando un conjunto de perfiles gráficos en los que se comparan las medias obtenidas por el profesor en cuestión con las obtenidas por los equipos en los que trabaja (equipo de ciclo, equipo de área, y equipo de centro) en la totalidad de los apartados del P.A.D.;
- para cada equipo de ciclo, siendo éste el informe que abarca más aspectos, ya que, además de abarcar todas las variables pedagógicas, lo hace con una mayor profundidad; ello se debe a que el equipo de ciclo constituye la unidad de trabajo más importante en la mayoría de los centros, y a que son muchos los casos en los que no hay un número suficiente de profesores de una misma área en un mismo centro como para garantizar la confidencialidad de los resultados (más de dos);
- para cada equipo de área, menos extenso que el anterior, aun cuando contiene datos referidos a la programación y gestión de la enseñanza, y el entorno de aprendizaje;
- para cada equipo de centro, el cual se refiere sobre todo a los resultados en cuanto a las variables profesionales y a la planificación de la enseñanza.

La estructura interna de cada apartado de los informes refleja la fortaleza o debilidad relativa expresada por el profesor o el equipo en cada apartado. En ellos se incide especialmente en aquellas variables tanto pedagógicas como profesionales en las que las autoevaluaciones son más o menos fuertes. La constatación de cuáles son los

aspectos más positivamente valorados por cada profesor y cada equipo puede resultar favorable de cara a su propia percepción como profesor y a su sentido de eficacia. En el otro extremo, la enumeración y comentario de los aspectos considerados como más débiles sirve de base al análisis posterior, de cara a la formulación de intenciones, objetivos y planes de mejora. También se adjuntan algunas explicaciones sobre la importancia, el sentido y las funciones de los distintos criterios expuestos; así como algunas posibles orientaciones de cara a la mejora.

Cada informe individual es entregado en un sobre cerrado que lleva el número de cada profesor. En cuanto a los informes colectivos, solamente reciben informes escritos aquellos equipos compuestos por más de dos personas. Con esta medida y con las anteriores también se pretende garantizar el anonimato de las contestaciones.

En cuanto a las actividades de aprovechamiento del P.A.D., podemos distinguir dos tipos: las que se llevan a cabo a nivel individual y las que se llevan a cabo a nivel de equipos docentes.

A nivel individual existe la posibilidad de que la utilización del P.A.D. por parte de cada profesor sea seguida por la formulación de pequeños planes individuales de desarrollo. Pueden tomarse como referencia los *'Planes de Desarrollo Profesional'* (P.D.P.) (Valentine, 1992), que comparten algunos elementos básicos con los modelos de evaluación docente centrados en la fijación de objetivos que fueron descritos en el primer capítulo. Valentine (1992) propone que los P.D.P. sean redactados por el director en colaboración con cada profesor, cubriendo los siguientes puntos:

- identificación del criterio de actuación, limitando a uno solo su presencia en el P.D.P.;
- formulación de los objetivos de mejora, es decir, los resultados deseados del plan;
- procedimientos para el logro de los objetivos, en este punto Valentine señala que:

> "Cuando se redacta un PDP con objetivos de conocimiento o destrezas, los procedimientos deberían incluir, pero no limitarse a (1) recursos y actividades apropiadas de aprendizaje, (2) estrategias para contrastar la comprensión, (3) oportunidades para la práctica y la puesta en marcha, y (4) planes para el diálogo y el feedback. Para los PDP que intenten mejorar un problema de actitudes, el plan también debería incluir actividades para: (1) determinar la significación de la cuestión de las actitudes y desarrollar un compromiso con el cambio, (2) clarificar la cuestión de las actitudes y alcanzar un acuerdo para proceder con las estrategias de modificación, y (3) desarrollar y poner en marcha estrategias para modificar la actitud" (Valentine, 1992, p. 115).

- métodos y fechas de evaluación, a corto y largo plazo;
- comentarios de cualquiera de las partes y sus firmas.

Valentine (1992) adjunta cuatro ejemplos, uno de los cuales reproducimos en el cuadro 4-1.

Este tipo de aprovechamiento puede resultar interesante, especialmente si recordamos cuanto hemos dicho acerca de la necesidad de responder a la individualidad de los profesores. Sin embargo, también sucede que tales procedimientos resultan muy costosos en cuanto a medios humanos y materiales, y resultan insuficientes cuando la colegialidad y el trabajo cooperativo y coordinado están en el centro de los objetivos de mejora.

Por otro lado, la utilización de los P.D.P. tal y como propone Valentine (1992) choca con algunos de los fundamentos del P.A.D., sobre todo en lo que respecta a la confidencialidad, y a la autonomía e implicación del profesor. En consecuencia sería necesario adaptar su funcionamiento a las peculiaridades de cada equipo y de modo que se respetaran estos fundamentos.

Una opción de aprovechamiento individual más adecuada a nuestro contexto consiste en la lectura y análisis por parte de cada profesor de su informe de autoevaluación individual. El propósito de esta lectura es la reflexión personal y la consideración de su relación con la autoevaluación y las actividades colectivas que lleva a cabo el equipo.

CUADRO 4-1: Un ejemplo de un plan de desarrollo profesional (Valentine, 1992, p. 119)

Plan de Desarrollo Profesional
(Completado para el Perfeccionamiento)

Profesor: B.J. Hatfield Centro: Wadsworth Junior High Fecha: 2-15-91

CRITERIO: Pone en marcha técnicas de enseñanza eficaces

OBJETIVO(S):

1. Establece el marco de la lección eficazmente.
2. Proporciona un resumen/cierre de cada lección o unidad.
3. Incrementa la variedad de estrategias de enseñanza utilizadas regularmente.

PROCEDIMIENTOS PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVO(S)

Las siguientes actividades se aplican a todos los objetivos:

1. El profesor leerá "Estrategias de Enseñanza con Exito", de Brophy, *Kappan*, Abril, 1992.
2. El profesor verá *Enseñanza Eficaz para un Mayor Logro*, Vídeo de ASDC, 1984.
3. El profesor leerá "Estrategia Instructiva", de Valentine, NASSP *Instructional Leadership Handbook*, Sección 73, 1984.
4. El profesor leerá "Cierre, El Fino Arte de Hacer el Aprendizaje Duradero", de Phillips, *Instructor*, Octubre, 1987.
5. El profesor leerá "Poniendo a Trabajar las Estrategias de Aprendizaje", de Derry, *Educational Leadership*, Enero, 1989.
6. El profesor observará las clases de Robert Hudson en tres ocasiones durante el siguiente curso escolar. El profesor tomará notas durante las observaciones, fijándose en las estrategias utilizadas en las lecciones. Los profesores discutirán las lecciones tras cada observación.
7. El director proporcionará copias de los materiales anteriores y discutirá las observaciones con Robin Hudson.
8. El director y el profesor discutirán las lecturas/grabaciones/observaciones en la medida en que se disponga de tiempo durante el siguiente curso.
9. El profesor pondrá en marcha independientemente varias de las estrategias discutidas.
10. El profesor observará al menos cuatro lecciones durante los próximos dos años y discutirá las actuaciones observadas.

METODOS DE EVALUACION Y FECHAS: Las observaciones y diálogos en clase serán los métodos de evaluación. Los procedimientos 1, 2, 3, 4, 5 y 7 serán completados antes de diciembre de 1991. Los procedimientos 6, 8, 9 y 10 serán completados antes de mayo de 1992. La integración consistente y efectiva de los objetivos debería ser evidente para mayo de 1992. Si es así, el plan estará completado en esta fecha.

COMENTARIOS:

Este Plan de Desarrollo Profesional es desarrollado para: (marcar uno)

X Perfeccionamiento de la actuación eficaz _ La mejora de la actuación que está por debajo de lo esperado

Plan desarrollado: B.J. Hatfield 2-15-91 Leslie Thompson 2/15/91
Fecha y Firma del profesor Fecha y Firma del Director

Si el plan es revisado (Fecha/Iniciales): _____

Si se desarrolla un plan alternativo (Fecha/Iniciales): _____

Plan completado: _____ _____
Fecha/Firma del Profesor Fecha/Firma del Director

Se utiliza un PDP para cada criterio. El cuestionario es completado por el director durante el diálogo con el profesor. Cualquier comentario adicional será añadido permanentemente en este cuestionario y confirmado por el director y el profesor con sus iniciales. Las firmas/iniciales implican que este plan ha sido discutido.

Es importante señalar que, desde nuestro punto de vista, las actividades de aprovechamiento posterior del P.A.D. más importantes son las que se llevan a cabo de un modo colectivo.

A nivel de equipo, las posibilidades de aprovechamiento que pueden sugerirse son más amplias. Prácticamente cualquiera de las propuestas de revisión y mejora basadas en el centro tienen cabida en este punto, así como las distintas formas de desarrollo cooperativo que señalara Glatthorn, y que aparecían representadas en una figura anterior. Tales propuestas ya han sido descritas con anterioridad. Así, el P.A.D. pretende ser una oportunidad para que el equipo de profesores recoja y sistematice información sobre sus propios procesos de enseñanza a partir de un conjunto de indicadores de su calidad; y para que a esto le siga un trabajo de reflexión y planificación en equipo de las posibles mejoras.

Esta primera recogida de información puede conducir a otros procesos similares con un foco más restringido, o bien a la formulación de planes de mejora. Cuanto se ha dicho en el primer capítulo acerca de algunos modelos y procedimientos de evaluación recogidos en la literatura puede resultar especialmente útil en el caso de que, como resultado de la autoevaluación, el equipo crea necesario llevar a cabo algún otro tipo de evaluación de su enseñanza; es decir, en el primer caso.

Como resultado de las reflexiones posteriores al uso del P.A.D., el equipo de profesores puede decidir llevar a cabo una nueva revisión de su actuación en torno a un número más limitado de cuestiones más específicas. En esta nueva revisión pueden utilizarse una o varias de las técnicas de evaluación y de autoevaluación descritas en los dos primeros capítulos, tales como:

- utilización de otros cuestionarios de autoevaluación más específicos o de adaptaciones del cuestionario del P.A.D.;
- observaciones mediante compañeros o consultores externos;
- grabaciones de vídeo o de sonido;
- consultas a los alumnos; y

· realización de diarios y registros narrativos.

En el segundo caso habrá que determinar dentro del plan cuáles son los objetivos perseguidos, con qué medios se cuenta, y de qué modo y con qué criterios va a valorarse su logro. En este punto resultan especialmente útiles las conclusiones generadas por la investigación sobre el cambio educativo, en cuanto a las características y procedimientos que se asocian a un mayor nivel de éxito. El P.A.D. puede resultar útil para fomentar la aparición de algunas condiciones de partida favorables, especialmente en cuanto al sentimiento de propiedad y a la receptividad de los profesores hacia la conveniencia, utilidad y eficacia del cambio.

Recordemos también cómo Fullan (1987) concluía en que el planteamiento en términos de innovaciones sencillas es inherentemente limitador. En su lugar, defiende el recurso a estrategias de priorización, temporización y síntesis de la multiplicidad que se encuentra en el lado práctico del cambio, para reducirla a proporciones manejables. Las actividades de aprovechamiento del P.A.D. pretenden centrarse precisamente en este tipo de estrategias.

Estos planes alcanzan su máxima eficacia cuando conectan con los procesos de diseño y desarrollo curricular que se llevan a cabo en cada centro. En la actualidad los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro se están extendiendo a la práctica totalidad de los centros. Por lo tanto, resulta especialmente valioso buscar y procurar que haya elementos comunes entre ambos procesos de mejora docente y de mejora curricular, tanto en los propósitos como en los medios.

4.6. EL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACION DEL P.A.D.

La eficacia de cualquier programa de evaluación docente depende en gran medida del valor y la trascendencia de los criterios de calidad de la enseñanza en los que se apova. La selección y la formulación de tales criterios debe ser fruto de un proceso de revisión y reflexión serios sobre cuanto conocemos acerca de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El proceso ideal quizás consistiera en el planteamiento de un modelo teórico de enseñanza y aprendizaje sobre el cual se apoyaran los criterios. Pero la complejidad y la riqueza de los conocimientos existentes en este terreno nos han animado a intentar abarcar la máxima cantidad de aportaciones a nuestro alcance.

En las últimas décadas se ha contado con multitud de modelos para el estudio de la enseñanza. En ellos se plantean definiciones e interrelaciones de variables que explican desde la teoría cuáles son y cómo actúan los factores que intervienen en la enseñanza, dando pie al planteamiento de los estudios empíricos.

En un intento de sintetizar estas variables, no podemos dejar de citar el modelo propuesto por Dunkin y Biddle en 1974, el cual sirvió como referencia obligada a los investigadores de la enseñanza de la década siguiente a su publicación. En este modelo se distinguen cuatro tipos de variables:

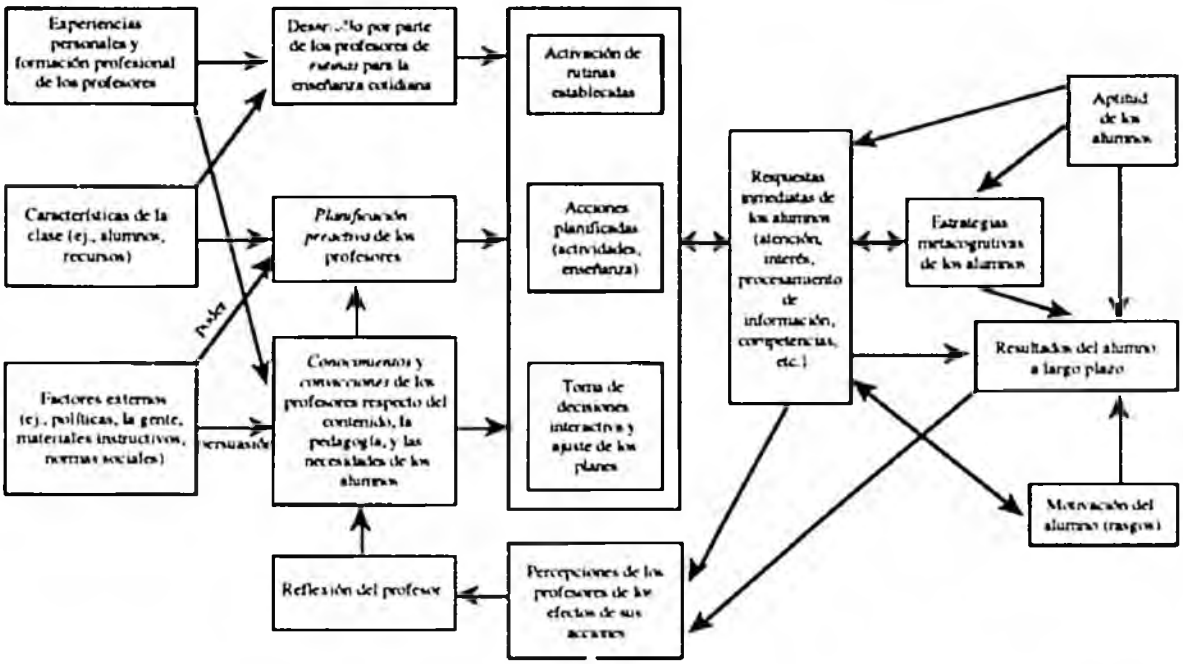
- de presagio: las experiencias formativas del profesor, las experiencias de formación del profesor, y las propiedades del profesor;
- de contexto: las experiencias formativas del alumno, las propiedades del alumno, el contexto de la escuela y de la comunidad, y el contexto del aula;
- de proceso: las conductas del profesor y el alumno en la clase, y los cambios observables en la conducta del alumno;
- de producto: el desarrollo inmediato del alumno y los efectos a largo plazo sobre el alumno.

Sin embargo, a medida que se enriquecía el cuerpo de investigación existente, se fue dando una evolución en este terreno. Otras variables y relaciones ausentes en el modelo anterior fueron ganando protagonismo.

El modelo de factores que influyen en la enseñanza propuesto por Porter y Brophy (1988), reproducido en la figura 4-2, refleja estos cambios.

Los rasgos de este modelo que reflejan las tendencias recientes en el modo de concebir el pensamiento del profesor y su papel en la planificación y en la puesta en

FIGURA 4-2: Modelo de factores que influyen en la enseñanza de los profesores a sus alumnos en un contenido particular (Porter y Brophy, 1988, p. 76)



práctica de la enseñanza son los siguientes:

- aparecen representados tanto los orígenes como los resultados del pensamiento del profesor;
- los efectos a largo plazo sobre el aprendizaje del alumno aparecen mediatizados por las reacciones inmediatas de los alumnos a la enseñanza; ya que el buen profesor estimula a los alumnos para que activen estrategias cognitivas y metacognitivas que conducen al aprendizaje significativo;
- la materia aparece representada como un contexto esencial para entender los pensamientos y las acciones del profesor;
- las rutinas de los profesores aparecen junto con su planificación consciente y sus decisiones interactivas como determinantes de la enseñanza;
- el conocimiento del profesor es representado como compuesto por el conocimiento del contenido, el conocimiento de las estrategias pedagógicas para enseñarlo, el conocimiento de los alumnos, especialmente sus conocimientos previos;

- se reconoce la influencia de factores externos sobre el pensamiento y la acción del profesor, que en ocasiones pueden prevalecer sobre las propias ideas del profesor;
- se distingue entre las influencias directas (poder) e indirectas (persuasión);
- las experiencias personales, especialmente las experiencias del propio profesor como alumno se representan como determinantes importantes del modo en el que el profesor piensa y actúa;
- los pensamientos y las acciones del profesor son representados como algo dinámico, reflejando el hecho de que los profesores pueden aprender a partir de la experiencia.

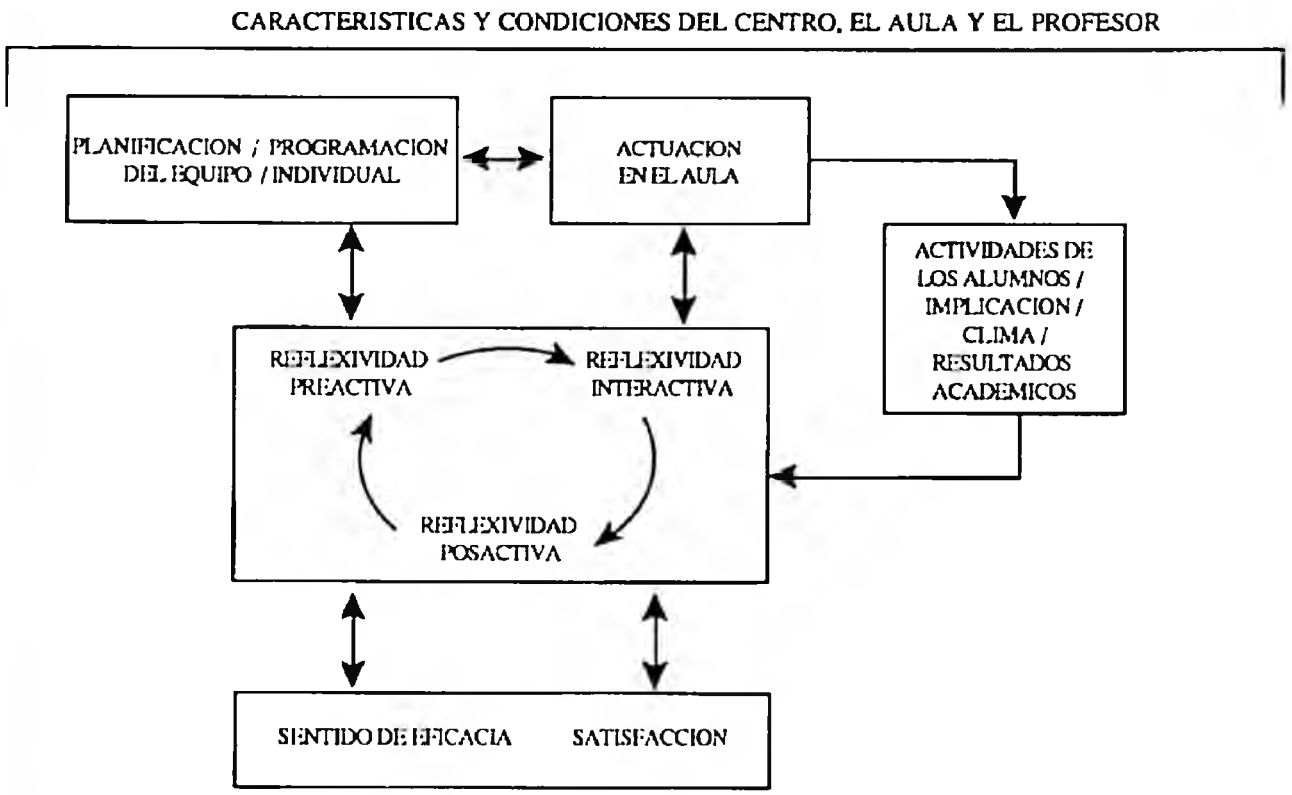
Tal y como señalan Gage y Needles (1989) en los últimos años se han añadido dos nuevos tipos de variables a las cuatro anteriores: los procesos mediadores de los alumnos y los procesos de pensamiento del profesor. Ambos tipos están recogidos en el modelo de Porter y Brophy (1988).

El presente estudio se centra en algunas de las variables identificadas por Porter y Brophy (1988) en su modelo. Pero nuestro planteamiento es más modesto, ya que prácticamente se limita a las variables referentes al profesor. Así, abarcamos un número más reducido de variables y las integramos en el modelo que aparece representado en la figura 4-3.

En el modelo aparecen representados cinco elementos principales:

- los procesos de planificación y programación de la enseñanza colectivos e individuales;
- los procesos de reflexión que tienen lugar antes de, durante y tras la interacción con los alumnos;
- la actuación que el profesor lleva a cabo en el aula;
- las valoraciones y creencias que el profesor va desarrollando a la luz de su actuación y sus resultados, incluyendo dentro de este elemento constructos como el sentido de eficacia y la satisfacción profesional;

FIGURA 4-3: Un modelo de relaciones entre las variables pedagógicas y profesionales del P.A.D.



- los resultados de la actuación del profesor, incluyendo las actividades académicas que llevan a cabo los alumnos, su implicación, sus aportaciones al clima del aula, y los resultados académicos.

Los resultados de la actuación del profesor aparecen recogidos en este modelo de un modo global ya que no constituyen el objeto del presente estudio. Este punto aparece mucho mejor desarrollado en el modelo propuesto por Porter y Brophy (1988). En él se distingue entre las respuestas inmediatas de los alumnos, sus estrategias metacognitivas, aptitud, resultados y motivación.

Haciendo una lectura del modelo de izquierda a derecha, en primer lugar nos encontramos con los procesos grupales e individuales de planificación y programación. Estos procesos están muy relacionados con las reflexiones que lleva a cabo cada profesor. En cierto modo, cabe pensar incluso que la reflexividad preactiva y posactiva

pueden englobarse dentro de un mismo conjunto, si se piensa en ellos como partes de un mismo continuo con distintos grados de formalidad.

Todos estos procesos (planificación, programación y reflexión) son el paso previo que conduce a la actuación del profesor en el aula. En consecuencia, creemos que determinan en gran medida la naturaleza y la calidad de esta actuación.

A su vez, la actuación del profesor en el aula incide en las respuestas de los alumnos, que pueden expresarse en forma de actividades de los alumnos, implicación, aprendizajes, etc.

En último lugar, los constructos como el sentido de eficacia y la satisfacción profesional son el fruto de las valoraciones y reacciones del profesor ante su propia actuación y sus consecuencias. Estas valoraciones y reacciones se producen a través de su reflexión, de un modo más o menos implícito o explícito.

Los dos capítulos siguientes están dedicados a la fundamentación y descripción de cada una de estas variables. A grandes rasgos estamos distinguiendo dos grupos de variables:

- *variables pedagógicas o de la enseñanza,*

- *variables profesionales.*

Ambas categorías recogen a su vez variables que han sido abordadas de modos muy distintos dentro de la investigación sobre la enseñanza. Las variables que aquí denominamos *pedagógicas o de la enseñanza* han sido objeto de estudio por parte de corrientes de investigación interesadas por el conocimiento de cuáles son los factores que explican, y que por tanto pueden favorecer, una enseñanza y un aprendizaje eficaz y de calidad.

Por el contrario, las que aquí denominamos variables profesionales han sido abordadas desde otras tendencias de investigación, preocupadas básicamente por un

mejor conocimiento de la vida profesional de los profesores, especialmente desde una perspectiva psicológica.

Esta distinción es muy similar a la que Porter y Brophy (1988) realizaron al sintetizar las aportaciones del Instituto de Investigación sobre la Enseñanza de la Universidad del Estado de Michigan. En ella subdividen los frutos de estas actividades en dos apartados: las *'orientaciones de los profesores hacia la enseñanza'* (refiriéndose a los orígenes y las consecuencias de las acciones docentes en y sobre el profesor) y las *'características de la enseñanza eficaz'*.

Tanto en el caso de Porter y Brophy (1988) como en el nuestro, se trata de una división impuesta desde los planteamientos de la investigación. Podemos decir que hay interacciones claras entre las distintas áreas. Las divisiones que se plantean no pretenden ser perfectas, sobre todo cuando se trasladan al terreno de lo práctico o lo empírico; pero resultan útiles para nuestros propósitos y creemos que están justificadas desde el punto de vista teórico.

En ambas categorías de variables, pero especialmente en el caso de las pedagógicas, hemos intentado recoger el conjunto de las variables más importantes identificadas desde la investigación y desde la práctica. En consecuencia, hemos recurrido a fuentes y paradigmas de investigación muy distintos. Creemos que este hecho conlleva dos ventajas. La primera es la de su potencialidad y valor para conocer de un modo más global coherente cuáles son los procesos que se dan en la enseñanza, sobre todo desde la perspectiva del profesor. La segunda es la de su utilidad como herramientas de reflexión y mejora para el profesor que se autoevalúa.

Bajo el epígrafe de *'variables pedagógicas'* incluimos cuatro grupos de funciones docentes: planificación, programación, gestión del aula y entorno de aprendizaje. Todas ellas se refieren a los procesos pedagógicos que corresponde llevar a cabo al profesor, y están compuestas por listados de indicadores de calidad de cada una de ellas. Las preguntas incluídas en estos bloques son originales y fueron diseñadas específicamente para el presente estudio.

Por el contrario, las *'variables profesionales'* incluyen tres constructos: sentido de eficacia, satisfacción profesional del profesor, y reflexividad. Se trata de variables referidas al modo en el que los profesores *viven* su docencia; es decir, al modo en el que perciben, valoran e interactúan con ella. Cada uno de ellos incluye a su vez varios constructos que introducen matices importantes en su definición teórica y operativa. El cuestionario sobre la reflexión docente también fue diseñado con ocasión de este trabajo. Los items referidos al sentido de eficacia del profesor son una adaptación al castellano y al euskera del *«Teacher Efficacy Scale»* de Gibson y Dembo (1984). Para la parte referida a la satisfacción profesional recurrimos a una escala que había sido diseñada y aplicada con anterioridad por el director de esta tesis.

Todas estas variables serán descritas en los capítulos quinto y sexto.

4.7. EVALUACION DEL P.A.D.

El P.A.D. no ha sido concebido como un producto definitivo, sino que está prevista la adaptación y la realización de ajustes a medida que vaya siendo utilizado. Una primera estrategia para determinar cuáles son las mejoras a introducir consiste en analizar algunos rasgos del conjunto de datos producidos. Para ello hay que prestar una atención especial a la estructura factorial que muestran las respuestas a cada parte del cuestionario de autoevaluación, la consistencia interna de las respuestas, etc.

Sin embargo, en el caso del P.A.D. querríamos añadir otro tipo de análisis. Para poder evaluar el funcionamiento del programa, el P.A.D. incorpora un procedimiento de metaevaluación. Mediante el mismo se pretende que los profesores informen sobre sus percepciones del proceso de utilización del P.A.D.

Para ello diseñamos un cuestionario de evaluación del P.A.D. que recoge como criterios algunos de los estándares de metaevaluación que aparecen en la literatura y que fueron descritos en el primer capítulo, y algunos de los objetivos perseguidos mediante el P.A.D.

Estos criterios giran en torno a tres grupos de cuestiones:

- las actitudes previas hacia la evaluación y hacia la autoevaluación de los profesores;
- la calidad de los criterios de autoevaluación, los procedimientos y los informes; y
- el impacto en cuanto a la utilidad, cambios en las actitudes, mejora de conocimientos, reflexividad y comunicación, y mejora de la práctica.

Capítulo 5:

DESCRIPCION Y FUNDAMENTACION DE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS

Durante el proceso de planificación y diseño del cuestionario de autoevaluación del P.A.D. hemos procurado que las variables pedagógicas que recoge sean aquéllas que se relacionan con una mayor calidad y eficacia de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Existen muchas posibles maneras de llevar a cabo esta selección. La determinación de cuáles son las variables pedagógicas más eficaces o convenientes es una cuestión compleja que ha sido tratada desde distintos ámbitos y utilizando perspectivas diversas.

En este capítulo describiremos e intentaremos fundamentar los criterios para la autoevaluación de las variables pedagógicas de nuestro cuestionario. Para ello el capítulo se divide en dos partes. En primer lugar trataremos algunas cuestiones sobre las fuentes utilizadas en la determinación de las variables pedagógicas más eficaces. En segundo lugar haremos un repaso de los bloques y apartados entre los que se reparten las variables pedagógicas seleccionadas, señalando en cada caso dónde puede encontrarse una base que justifica su inclusión en el cuestionario.

5.1. EN TORNO A LA DETERMINACION DE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS MAS EFICACES

La selección de variables pedagógicas para el P.A.D. se llevó a cabo en base a tres ámbitos: la investigación sobre la enseñanza, las prescripciones y orientaciones pedagógicas difundidas desde la Administración educativa con motivo de la actual reforma del sistema educativo, y los criterios de evaluación docente que se utilizan en algunos modelos de evaluación ya existentes.

Junto con estas fuentes no podemos dejar de reconocer el peso de nuestra propia perspectiva personal. Del mismo modo que el paradigma mediacional centrado en el profesor (Pérez Gómez, 1983a) reconoce la trascendencia de los esquemas de conocimiento del profesor en los procesos de mejora de la enseñanza e implementación

de cambio; en nuestro caso podemos pensar que los conocimientos y creencias adquiridos durante años de experiencia como alumnos, como profesores y como investigadores han estado presentes en nuestro trabajo.

A continuación pasamos a describir cada uno de los tres ámbitos arriba mencionados, centrándonos muy especialmente en las aportaciones de la investigación sobre la enseñanza.

5.1.1. Aportaciones de la investigación sobre la enseñanza

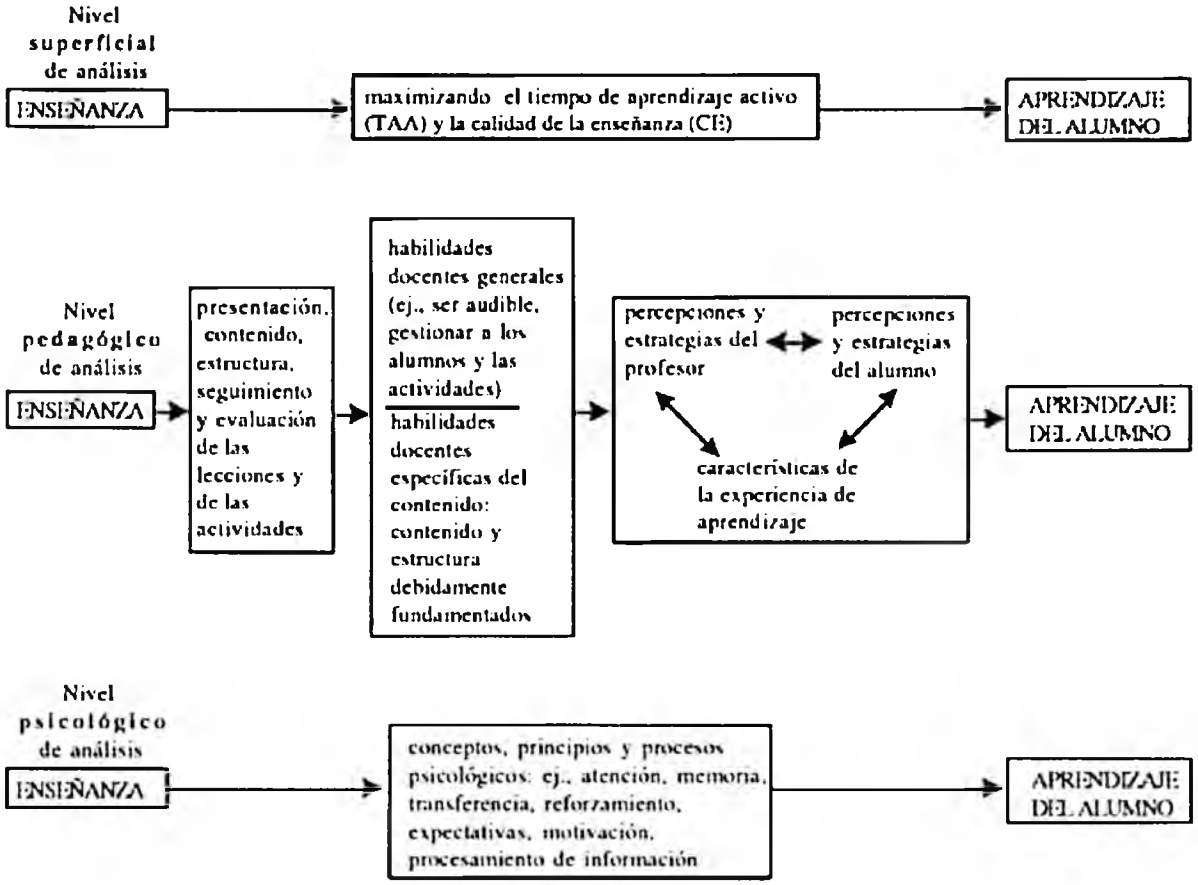
En la elaboración del cuestionario de autoevaluación del P.A.D. hemos hecho un esfuerzo de integración de aquellas aportaciones de la investigación más valiosas en el contexto actual. En cualquier caso, debe quedar claro el carácter limitado y revisable de la fundamentación de los criterios aquí propuestos. Creemos que la evolución de las perspectivas y los conocimientos sobre la enseñanza debe conducir necesariamente a la reformulación futura de tales criterios. Veamos ahora cuáles han sido las corrientes de investigación consideradas en nuestro caso.

Posiblemente, la más importante revisión de los paradigmas de investigación sobre la enseñanza realizada en la última década es la publicada por Shulman en el "*Handbook of Research on Teaching*" editado por Wittrock en 1986. En ella distingue los siguientes programas de investigación sobre la enseñanza: la investigación del proceso-producto, el tiempo y el aprendizaje, la cognición del alumno, la ecología del aula, el proceso del aula y la investigación de la ciencia cognitiva, y la cognición del profesor y la toma de decisiones.

Kyriacou (1985) organiza su propia revisión de un modo distinto, y propone distinguir tres niveles de investigación sobre la enseñanza eficaz, tal y como aparece en la figura 5-1.

Un primer nivel denominado *'superficial'* incluye los trabajos sobre el Tiempo de Aprendizaje Académico, al que nos referiremos más adelante, y sobre el grado en el que la interacción del profesor y las tareas facilitan el desarrollo de los resultados deseados.

FIGURA 5-1: Tres modos de "desgajar" el proceso (Kyriacou, 1985, p. 150)



Un segundo nivel denominado *'pedagógico'* que ve la enseñanza como una actividad de gestión y que explora las interacciones entre las percepciones y estrategias del profesor, del alumno y las características de las tareas, actividades y experiencias de aprendizaje. Un tercer nivel denominado *'psicológico'* en el que se quieren conocer las relaciones entre las variables de proceso y las condiciones necesarias para que ocurra el aprendizaje; para lo cual se recurre a una serie de conceptos, principios y procesos psicológicos.

En nuestro caso los constructos que aparecen en las próximas páginas proceden sobre todo de los siguientes paradigmas de investigación y sus aportaciones:

- el proceso-producto,
- los centros eficaces,

- la ecología del aula,
- la cognición del alumno.

Ello no implica que en el P.A.D. no aparezcan aportaciones de otros paradigmas. Sino que lo harán en menor medida. Este capítulo no incluye un apartado sobre el paradigma de investigación sobre el pensamiento del profesor. Ello se debe a que sus aportaciones inciden más sobre la *forma* que sobre el *contenido* del P.A.D., y a que pensamos que tienen una relación más clara con la reflexividad docente que con lo que aquí denominamos *variables pedagógicas*.

Por otro lado, muchos de los criterios de autoevaluación contenidos en el cuestionario se fundamentan en las ideas expuestas por Kyriacou (1991), en un trabajo en el que sintetiza de un modo global y coherente muchos de los hallazgos de la investigación sobre la enseñanza.

5.1.1.1. La investigación del proceso-producto

Este paradigma ha tenido una gran influencia en el campo de la investigación educativa, de tal forma que lo ha dominado durante varias décadas; pudiendo decirse que ha sido el motor principal del desarrollo de la investigación científica de la enseñanza (Pérez Gómez, 1983a; Shulman, 1986a).

En las siguientes páginas se recogen los principales postulados, críticas y justificaciones posteriores del paradigma de investigación del proceso-producto. Creemos que muchos de ellos siguen vigentes para los planteamientos, funcionamiento y resultados del resto de corrientes de investigación que han inspirado esta parte del P.A.D. Y, lo que es aún más importante, nos parece que suponen un marco de reflexión bien fundamentado sobre cuáles han de ser los supuestos de partida asumidos y las limitaciones a tener en cuenta a la hora de incorporar y utilizar aquellas aportaciones en el P.A.D.

Este programa de investigación tomó el relevo de un paradigma anterior centrado en identificar aquellas características o rasgos personales de los profesores que estuvieran relacionadas con un mayor rendimiento de los alumnos. Los hallazgos en cuanto a estas características resultaron débiles e inconsistentes y la preocupación de los investigadores se desplazó hacia los procesos y actuaciones que desarrollan los profesores en el aula. Así, tomó cuerpo el paradigma del proceso-producto.

Su objetivo básico es el de identificar aquellas conductas del profesor (proceso) que muestren mayores correlaciones con el aprendizaje de los alumnos (producto). Los típicos estudios de proceso-producto aparecieron hacia finales de los años cincuenta y principios de los sesenta. Por lo general, comparten algunas características comunes:

- se estudian clases de centros típicos de primaria y secundaria,
- observados bajo condiciones normales,
- las medidas se realizaban mediante sistemas de codificación de baja inferencia,
- por observadores entrenados que realizaban entre 4 y 20 visitas espaciadas en períodos desde unas pocas semanas hasta el curso entero,
- los datos eran agrupados en medias de clase como unidad de análisis y analizados para ver la relación entre las frecuencias o porcentajes de la conducta docente medidos y puntuaciones de logro ajustadas a partir de pruebas estandarizadas que eran administradas a los alumnos al cabo del curso (Brophy, 1986).

En una importante revisión, Gage y Needles (1989) delimitan y dan respuesta a cuatro ámbitos en la crítica al movimiento de investigación proceso-producto, distinguiendo entre críticas conceptuales, críticas a la metodología, críticas a la productividad, y críticas a la interpretación y aplicación:

> "Las críticas conceptuales se centran en los supuestos filosóficos y esenciales que subyacen en la investigación proceso-producto. Las críticas metodológicas se ocupan de los diseños, la recogida de datos, y los métodos de análisis de los mismos. Las críticas a su productividad cuestionan la producción teórica y práctica. Las críticas a sus aplicaciones se refieren a las interpretaciones efectivas y potenciales y a los usos de los hallazgos de la investigación del proceso producto en la formación del profesor" (Gage y Needles, 1989, p. 254).

De modo similar, en este capítulo partimos de la agrupación de la problemática en torno a cuatro cuestiones, y nos referiremos a la descripción y al cuestionamiento de:

- sus supuestos básicos y planteamientos,
- su metodología,
- los resultados a los que conduce, y de
- la utilización que se hace de dichos resultados.

5.1.1.1.1. Supuestos básicos y planteamientos

El planteamiento de las investigaciones del proceso-producto ha sido objeto de discusión y cuestionamiento en torno a tres temas que desarrollamos a continuación:

- los supuestos teóricos en los que se apoya;

  su capacidad explicativa de los fenómenos que estudia; y
- su modo de considerar el contexto en el que tiene lugar la enseñanza.

a) Supuestos teóricos

Las investigaciones del proceso-producto se han caracterizado por sus intentos de aplicar el método científico al estudio de la enseñanza y el aprendizaje. Estos trabajos se basan en un modelo cuantitativo y conllevan algunos supuestos como

la uniformidad de la naturaleza, causalidad, cuantificación de los fenómenos que son objeto de la indagación, etc. que pueden impedir la resolución de aspectos cruciales de la enseñanza (Villar, 1990).

Posiblemente,el supuesto más criticado es el de la relación causal entre la conducta docente y los resultados de aprendizaje de los alumnos. En relación con este punto se insiste en:

- el cuestionamiento de la estabilidad de la conducta docente;
- la inconveniencia de intentar relacionar las conductas docentes que ocurren en un determinado momento y contexto, y el logro de los alumnos en momentos relativamente distantes;
- la interacción entre las conductas del profesor y del alumno, y sus respectivas percepciones;
- la existencia de variables intervinientes significativas en la relación proceso-producto, pudiendo pensarse en la utilización del tiempo, o los procesos cognitivos del alumno, o su *'definición de la situación'* como mediadores;
- el peso limitado de la conducta del profesor en el rendimiento del alumno, frente a la incidencia de otras variables (léase capacidad del alumno, entorno social y familiar, etc.);
- la necesidad de llevar a cabo estudios experimentales para verificar las relaciones causales.

Como respuesta a estas críticas Gage y Needles (1989) arguyen que la baja estabilidad de la conducta docente no tiene por qué afectar a sus relaciones con otras variables, y que el hecho de que las variables intervinientes *puedan* variar e inducir variaciones en el aprendizaje no significa que *deban* hacerlo.

Respecto a la estabilidad de la conducta del profesor, para que las conclusiones de las investigaciones tengan sentido es necesario que las conductas individuales del profesor y las diferencias entre profesores sean consistentes a lo largo del tiempo.

La literatura de investigación empírica muestra resultados mixtos al examinar tal consistencia. No faltan estudios que confirman la estabilidad de la conducta del profesor individual (Spaulding, 1982; Ayers, 1983; Sanford y Everston, 1983); ni quienes muestran lo contrario (Crahay, 1988). Pero el conjunto de los trabajos habidos no llega a ser lo suficientemente completo y fiable.

Ya en 1976, Shavelson y Dempsey-Atwood (1976) concluían una revisión de los estudios en este campo indicando la inadecuación metodológica de la mayoría de los estudios, el carácter equívoco que predominaba en los hallazgos, y la necesidad de un esfuerzo sistemático para solucionar los problemas de medida. A mediados de la siguiente década Rogosa, Floden y Willett (1984) repitieron una revisión similar. Sus conclusiones fueron igualmente críticas:

> "La consecuencia más notable de la confusión y la ambigüedad en la investigación sobre la estabilidad de la conducta docente es la ausencia de investigación sobre la consistencia de la conducta de los profesores individuales" (Rogosa et al., 1984, p. 1020).
>
> "Dado que apenas existe investigación empírica sobre la conducta del profesor individual, es imposible juzgar si la presunción de consistencia es razonable" (Rogosa et al., 1984, p. 1001).

Los estudiosos de los procesos de pensamiento de los profesores y la ecología del aula han sido posiblemente los que han arrojado más luz sobre esta cuestión. Desde esta perspectiva las limitaciones impuestas por las situaciones prácticas son vistas como origen de inestabilidad en la conducta docente. Esto significaría que:

> "· las conductas interactivas de los profesores rara vez son resultado de una decisión tomada de un modo completamente racional;
> · las conductas de enseñanza de los profesores varían de una situación a otra y ello independientemente de sus características personales;
> · si se modifican los parámetros de la situación de enseñanza, se modificará por el mismo hecho la naturaleza de los intercambios profesor-alumnos" (Crahay, 1988, p. 221).

Parece que la investigación sobre la estabilidad y la generalizabilidad de la conducta docente nos lleva a una visión de la enseñanza como algo específico del

contexto (Darling-Hammond et al., 1983). La propia naturaleza adaptativa de la docencia también marca esta dirección:

> "El concepto de estabilidad del comportamiento docente está sometido a cuestionamiento debido a que múltiples estrategias metodológicas implican flexibilidad y cambio. Es decir, que algunos comportamientos que se consideran realmente importantes son básicamente inestables y flexibles, o son estables en unas condiciones y no en otras" (Pérez Gómez, 1983a, p. 101).

Junto con ello, varios de los modelos de la toma de decisiones en el aula señalan que casi la totalidad de las decisiones tomadas durante la enseñanza consisten en la adaptación o la readaptación del plan inicial, cuando los cambios y ajustes habituales no consiguen mantener las cotas de aceptabilidad de la situación (Shavelson y Stern, 1983). En tales modelos las rutinas y los planes preespecificados son los que rigen en principio la conducta docente, al menos mientras no surjan señales o *'claves'* de factores inesperados o *'no aceptables'*. En consecuencia, cabría esperar que las rutinas marcaran la estabilidad de la actuación docente, en ausencia de tales señales o *'claves'*.

Volveremos sobre esta cuestión con más detalle en el capítulo dedicado a la reflexividad del profesor.

Una de las consecuencias del cuestionamiento de la estabilidad de la conducta docente es la crítica de la combinación de datos de distintos momentos y materias impartidas, lo cual ha sido una práctica habitual en las investigaciones del proceso-producto. En consecuencia:

> "... el grueso de la investigación del proceso-producto, si bien se basa en correlaciones producidas naturalmente, definía la enseñanza eficaz a través de un acto de síntesis realizado por el investigador o analista, en el cual las conductas individuales asociadas al rendimiento deseable del alumno se agrupaban para formar una nueva combinación. Había, por otra parte, escasa evidencia de que alguno de los docentes observados se hubiese comportado en el aula de una manera congruente con el modelo colectivo del compuesto" (Shulman, 1986a, p. 32).

Gage y Needles (1989) responden a esta crítica sosteniendo que en cualquier investigación sobre la enseñanza que busque relaciones trans-situacionales se precisa alguna clase de agregación; aunque se muestran partidarios de controlar y reducir su tamaño.

b) Capacidad explicativa

El programa de investigación del proceso-producto ha tenido una índole eminentemente empírica y no teórica:

> "Aun cuando el programa avanzó hacia tratamientos experimentales, el énfasis siempre estuvo pragmáticamente puesto sobre lo que funcionaba, y no sobre por qué funcionaba. Se buscaban las causas en los comportamientos y no en explicaciones o mecanismos teóricamente significativos" (Shulman, 1986a, p. 33).

A partir de los resultados de este paradigma han destacado dos modelos conceptuales sobre la definición de la enseñanza eficaz: el estilo de la *'enseñanza directa'* y el *'tiempo de aprendizaje académico'* (*«Academic Learning Time»* o *«ALT»*) (Pérez Gómez, 1983a).

Las variables de proceso docente más frecuentemente relacionadas con los buenos resultados de los alumnos eran las de la enseñanza directa:

> "Las clases están enfocadas académicamente, dirigidas por el profesor utilizando materiales estructurados y organizados secuencialmente, son clases formales con objetivos académicos concretos y claras actividades dirigidas y supervisadas por el profesor, existe poco espacio para la improvisación y espontaneidad, se mantienen un clima disciplinado, libre de interrupciones, las actividades se organizan para el grupo amplio o trabajo individual y las cuestiones en clase se mantienen a un nivel bajo de exigencia (Brophy, 1975; Medley, 1977; Rosenshine, 1979; Berliner y Rosenshine, 1977; Rosenshine y Berliner, 1978)" (Pérez Gómez, 1983a, p. 103).

Por otro lado, el *'Tiempo de Aprendizaje Académico'* se refiere a:

> "El tiempo que un alumno está implicado con materiales o actividades instructivas que se encuentran a un nivel bajo de dificultad y, por tanto, favorecen la consecución de éxitos" (Pérez Gómez, 1983a, p. 104).

Mediante este constructo se intentó resolver algunas inconsistencias de los resultados de las investigaciones. Originalmente se trata de una variable derivada del modelo de enseñanza propuesto por Carroll (1963; citado por Shulman, 1986a):

> "El modelo de Carroll plantea cinco variables que, en sus efectos e interacciones directas explican la cantidad de aprendizaje basándose en determinadas tareas escolares. Tres de estos conceptos describen atributos del alumno: capacidad, aptitud y perseverancia. Dos conceptos describen atributos de la instrucción: oportunidad de aprender y calidad de la instrucción. Y lo que es más importante, los valores de tres de las variables pueden ser expresados como unidades de tiempo. Así, la *aptitud* se define por la cantidad de tiempo que necesita un alumno para alcanzar el dominio de determinada tarea escolar. La *oportunidad* de aprender se define como la cantidad de tiempo proporcionada por el profesor para el aprendizaje de determinada tarea por parte de un determinado estudiante. La *perseverancia*, que es el equivalente de la oportunidad pero desde el punto de vista del estudiante, es la cantidad de tiempo que un alumno dedica al trabajo de dominar la tarea en cuestión" (Shulman, 1986a, pp. 38-39).

Las hipótesis sobre la existencia de variables intervinientes significativas en la relación proceso-producto llevaron a algunos investigadores a desarrollar programas sobre variables mediacionales alternativas (Shulman, 1986a). El primer programa fue el B.T.E.S. (*«Beginning Teacher Evaluation Study»*), que apoyándose en el ya mencionado modelo de Carroll (1963, citado por Shulman, 1986a) de aprendizaje escolar se centró en las actividades de los alumnos en busca de explicaciones para la eficacia de la instrucción directa. Otros investigadores no se conformaron con el tiempo como mediador, y se apoyaron en campos limítrofes para su trabajo: las perspectivas del procesamiento de la información de la ciencia cognitiva, con un modelo de alumno como asimilador activo. Otros especialistas buscaron explicaciones en la ciencia social y en la sociología, y en la 'definición de la situación' (Shulman, 1986a).

c) Consideración del contexto

En cuanto al modo de considerar el contexto en el que tiene lugar la enseñanza los investigadores del proceso-producto habitualmente:

> "... han utilizado una metodología científica, la cual, en esencia, es un intento de controlar o eliminar de la consideración todas aquellas variables excepto aquellas cuya interdependencia está siendo examinada. A la luz de esto, ¿podría ser que el fracaso estuviera asociado con el uso de una metodología inapropiada?
>
> Dunkin y Biddle no pensaban así, pero uno puede sostener que la enseñanza es una actividad tan idiosincrásica que intentar hacer generalizaciones para revelar verdades universales es poco probable que sea muy productivo.
>
> (...) Doyle (1977) decía algo similar cuando discutía tres aspectos de la complejidad de la clase: multidimensionalidad, simultaneidad e impredictibilidad" (Haysom, 1985, pp. 9-10).

En este sentido, las investigaciones del proceso-producto son criticadas por tratar el contexto en el que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje como un conjunto de variables a controlar o neutralizar. Para sus críticos la descontextualización del comportamiento docente hace que cualquier relación hallada entre éste y el aprendizaje de los alumnos pueda ser inútil cuando varía considerablemente el contexto en el que se produce la enseñanza (Pérez Gómez, 1983a).

Este cuerpo de investigación es criticado además por haber dejado a un lado al menos cuatro elementos esenciales para la comprensión de la enseñanza y su eficacia:

- Las acciones anteriores y posteriores a la conducta observada, ya que la investigación del proceso-producto se limita a estudiar la frecuencia de ciertas categorías de conductas o secuencias muy cortas, ignorando el carácter secuencial de la enseñanza y la calidad dinámica de las interacciones profesor-alumno, y reduce el seguimiento de los acontecimientos de la clase a categorizaciones toscas (Kyriacou y Newson, 1982). Como reacción a este punto algunos investigadores han

introducido secuencias de conductas más largas y complejas en sus estudios de proceso-producto.

- La intencionalidad de las acciones del profesor, ya que la conducta docente solamente puede ser entendida en su relación con las intenciones del profesor y la complejidad situacional (Lowyck, 1988). Sin embargo, Gage y Needles (1989) afirman que sí existe cierto grado de inferencia por parte de los investigadores en cuanto a los significados y a las intenciones de las conductas, habiéndose encontrado coeficientes de acuerdo altos entre observadores en esta cuestión.

- El influjo del comportamiento explícito o latente de los alumnos sobre la actuación del profesor (Pérez Gómez, 1983a). Para Kyriacou y Newson (1982) las acciones del profesor pueden conllevar un amplio rango de posibles significados para los alumnos, siendo este carácter fenomenológico el que tiene una eficacia causal.

- El contenido que se está tratando cuando se produce una determinada conducta del profesor. Aunque en algunos casos la materia fue tratada como una variable de contexto:

> "... nadie se preguntó de qué manera la materia era transformada a partir del conocimiento del profesor en el contenido de la enseñanza. Tampoco se preguntó cómo unas formulaciones particulares de ese contenido se relacionaban con lo que los alumnos llegaban a saber o a interpretar erróneamente (a pesar de que las preguntas se habían convertido en la interrogante central de la investigación cognitiva sobre el *aprendizaje*)" (Shulman, 1986b, p. 6).

Shulman (1987) se refiere al tema del *'conocimiento pedagógico del contenido'* (*«subject matter knowledge»*) como *'el paradigma ausente'*, y lo define del siguiente modo:

> "El conocimiento pedagógico del contenido representa una mezcla de contenido y pedagogía en una comprensión de cómo los temas, problemas o cuestiones particulares se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y habilidades de los alumnos, y se presentan para la instrucción. El conocimiento pedagógico del contenido es la categoría más adecuada para distinguir la comprensión de un especialista en el contenido de la de un pedagogo" (Shulman, 1987a, p. 8).

Gage y Needles (1989) afirman que en algunos estudios sí pueden hallarse referencias específicas al contenido en cuanto al modo en que fue

presentado y al grado en el que fue cubierto. Pero reconocen que no ha habido una preocupación por la estructura del contenido de la materia: los modos en que sus conceptos, hechos, principios, temas y similares son formulados, organizados, presentados, y examinados por el profesor y los alumnos. Pero sostienen que las diferencias en cuanto al conocimiento pedagógico del contenido pueden ser descritas en términos de variables e incorporadas a la aproximación del proceso-producto; relacionándolas cuantitativa y cualitativamente con las variables de producto.

5.1.1.1.2. Metodología

La metodología utilizada en este tipo de investigaciones ha sido criticada en torno a un conjunto de cuestiones, las cuales por un lado relativizan el valor de sus resultados, y por otro muestran importantes aspectos a tener en cuenta también en otros contextos. En este apartado señalaremos tres aspectos metodológicos.

En primer lugar, algunos autores consideran que las variables de proceso que cubren estos estudios están demasiado limitadas, tanto en lo que respecta al foco de sus indagaciones como al modo en el que las conductas son medidas. Algunas variables docentes importantes no han sido debidamente consideradas desde este paradigma. En este sentido, Good y Mulryan (1990) critican a quienes interpretan los resultados del proceso-producto como si los profesores solamente necesitaran buenas habilidades de gestión y de comunicación:

> "... también supone la aplicación de principios del desarrollo cognitivo humano; una comprensión de la motivación humana; un conocimiento del contenido de la materia; al igual que las habilidades pedagógicas necesarias para ayudar a los alumnos a entender el currículum (Doyle, 1988; Shulman, 1986)" (Good y Mulryan, 1990, p. 205).

En segundo lugar, el modo de medir estas variables por lo general ha consistido en la utilización de instrumentos basados en categorías de observación predeterminadas. En consecuencia, tienden a imponerse la interpretación previamente especificada por el investigador sobre los elementos esenciales de la conducta (Kyriacou y Newson, 1982):

> "Dentro del paradigma del proceso-producto, los resultados atípicos son tratados como ruidos, desconsiderados y marginados en los esquemas de explicación. El observador busca patrones y generalizaciones y sus sistemas conceptuales y métodos de recogida de datos pueden dificultarle la toma en consideración de sucesos inesperados y poco usuales, pero probablemente relevantes y significativos" (Pérez Gómez, 1983a, p. 112).

Por el contrario, Gage y Needles (1989) piensan que estas categorías han ofrecido evidencias sobre los acontecimientos de clase suficientes para ser utilizadas por los profesores en la mejora de los resultados; pero que en cualquier caso no son una parte imprescindible de la investigación del proceso-producto:

> "Las variables de proceso pueden medirse mediante observaciones estructuradas en vivo de variables de baja inferencia. Sin embargo, las variables de proceso también pueden ser descritas mediante el análisis de grabaciones de audio (Needles, 1984), grabaciones de vídeo (Friedman y Stomper, 1983), cuestionarios rellenados por los profesores (Bennett, 1976; Tamir, 1983) o por los alumnos (Anderson y Walberg, 1974), entrevistas con profesores (Crocker y Brooker, 1986), puntuaciones con escalas de puntuación de alta inferencia (Brophy y Everston, 1974) o descripciones etnográficas (Au y Jordan, 1980; Benhardt, 1982; Edelsky, Draper y Smith, 1984)" (Gage y Needles, 1989, pp. 292-293).

En tercer lugar, frecuentemente se señala que los estudios del proceso-producto están limitados en cuanto a los *'productos'* que contemplan y controlan (Brophy, 1986, 1988), por haberse centrado en incrementos a corto plazo en los resultados cognitivos o en los resultados afectivos (ej. incrementos en el autoconcepto). Con ello se estaría reforzando la idea de que el objetivo de la enseñanza es el éxito en los exámenes (Kyriacou y Newson, 1982).

Según Pérez Gómez (1983a) puede hablarse de una definición restrictiva de la variable *'productos de la enseñanza'*, ya que se dejan de lado los efectos más profundos de la enseñanza:

> "Los conocimientos adquiridos se organizan en *cuerpos significativos*, las experiencias realizadas provocan el desarrollo de *estrategias de pensamiento* y de *disposiciones o actitudes* afectivas, que quizá no se manifiesten a corto plazo ni en pruebas estandarizadas de inteligencia o rendimiento académico,

que son, sin embargo, el eje de futuras comprensiones y actuaciones" (Pérez Gómez, 1983a, p. 112).

Sin embargo, Gage y Needles (1989) entienden que nada intrínseco al proceso-producto excluiría la consideración de tales variables. Sostienen además que los test que vienen siendo utilizados han servido para comprobar la comprensión y la capacidad de los alumnos, y que no necesitan enfocarse en objetivos cognitivos de bajo nivel, ni dejar de lado productos como la independencia o la creatividad, o ciertas actitudes, sensibilidades o apreciaciones, ni tener formatos de elección múltiple.

5.1.1.1.3. Los resultados

Como hemos señalado en el apartado anterior, este paradigma ha sido pobre en cuanto a aportaciones teóricas y de mejora de la comprensión de la enseñanza. En su lugar, las aportaciones más importantes han tenido un carácter empírico. En conjunto:

> "Los estudios realizados bajo su dirección programática lograron todos los importantes objetivos especificados para ellos. Los profesores que eran constantemente asociados con logros de rendimiento más altos tendieron a comportarse de modo diferente de los que no lo eran. Los datos se acumularon a través de estudios correlacionales y superaron los tests experimentales de campo. Los profesores parecían capaces de aprender a comportarse del modo que sugería el programa de investigación y los comportamientos tendían a producir un rendimiento más elevado entre sus alumnos" (Shulman, 1986a, p. 29).

Las aportaciones realizadas por la gran cantidad de estudios que se han llevado a cabo en esta línea han sido resumidas e integradas en algunas revisiones publicadas durante las décadas de los setenta y de los ochenta. Una de las síntesis más importantes fue la que llevaron a cabo Rosenshine y Stevens (1990) para perfilar un conjunto de seis funciones docentes, que se desglosan en grupos de funciones más concretas. Otra revisión más breve pero igualmente interesante fue publicada por W. Doyle (1987b).

Posiblemente la revisión más significativa en este terreno es la que realizaron Brophy y Good (1986), parte de cuyo contenido aparece desarrollado también en otra publicación de Brophy (1986).

En este trabajo se hizo un intento por sintetizar las investigaciones del proceso-producto que pudieran generalizarse con más facilidad a los típicos centros de educación primaria y secundaria. En él ha habido un mayor énfasis en la replicación de los hallazgos que en el tamaño de las correlaciones; ya que incluso los hallazgos más replicados se basan por lo general en correlaciones bajas o moderados que fluctúan en torno al límite de la significatividad estadística. Brophy y Good (1986) también recuerdan que muchos de los hallazgos deben ser matizados con referencias al nivel, área, características de los alumnos u objetivos de la enseñanza.

Brophy y Good (1986) organizan su resumen en seis aspectos generales de la enseñanza, que a su vez se desglosan en varios componentes más específicos:

1.- CANTIDAD Y RITMO DE LA ENSEÑANZA.

La relación entre el ritmo y la cantidad de enseñanza con los logros de los alumnos fue el hallazgo repetido con mayor consistencia.

A) Oportunidad para aprender / Contenido cubierto.

La oportunidad para aprender, medida en términos de páginas de currículum cubierto o porcentaje de puntos enseñados durante la exposición del profesor, está relacionada con la cantidad de logro de los alumnos. La oportunidad para aprender viene determinada en parte por las variables que se discuten a continuación, además de por las limitaciones de horario y calendario.

B) Definición del rol / Expectativas / Distribución del tiempo.

Los logros de los alumnos son mayores cuando los profesores enfatizan el aspecto académico de su enseñanza como la parte principal de su rol, esperan que sus alumnos dominen el currículum, y utilizan la mayor parte del tiempo disponible para las actividades relacionadas con el mismo.

C) Gestión de la clase / Tiempo de implicación del alumno.

La proporción de tiempo en el que los alumnos están implicados se relacionan con la habilidad del profesor para organizar y gestionar la clase de modo que las actividades se sucedan con fluidez, las transiciones sean breves y ordenadas, y se invierta poco tiempo para en estar organizados o en tratar con la falta de atención o la resistencia. Para ello resulta útil una clara fijación de normas y procedimientos a principios de curso, variedad y un nivel apropiado de desafío en las tareas, procedimientos de responsabilidad consistentes, un seguimiento en lo referente al trabajo individual, y claridad sobre cuándo y cómo los alumnos pueden obtener ayuda y sobre las opciones de las que pueden disponer cuando acaben.

D) Exito consistente / Tiempo de aprendizaje académico.

Para aprender eficazmente, los alumnos deben estar implicados en actividades que sean adecuadas en su grado de dificultad o adecuadas a sus necesidades y niveles actuales de logro; dando pequeños pasos con altos índices de éxito (o moderados), y una mínima confusión o frustración. En este tema se plantea un dilema muy común:

> "... hay una tensión entre el objetivo de cubrir el máximo de contenido mediante un ritmo de los alumnos a través del currículum tan rápidamente como sea posible, y las necesidades de (a) moverse en pasos pequeños de tal manera que cada nuevo contenido pueda ser aprendido fácilmente y sin frustración; (b) ver que los alumnos practican el nuevo aprendizaje hasta que logran consolidar el dominio marcado por la suavidad y las respuestas correctas consistentes; y (c) cuando es necesario, ver que los alumnos aprenden a integrar el nuevo aprendizaje con otros conceptos y destrezas y a aplicarlo eficazmente en situaciones de resolución de problemas" (Brophy y Good, 1986, p. 361).

E) Enseñanza activa.

Los datos disponibles indican que los alumnos tienen mayores logros en las clases donde la mayor cantidad de tiempo se invierte en que sea el profesor quien enseña o supervisa a los alumnos, en lugar de trabajar por sí mismos.

Los siguientes variables se refieren al modo y la calidad en la organización de la clase por parte del profesor.

2.- ENSEÑANZA A LA CLASE-GRUPO PEQUEÑO-INDIVIDUAL.

Una de las conclusiones más claras es que la enseñanza a la clase en conjunto es más simple y económica. Por el contrario la utilización de grupos pequeños:

> "... implica la preparación de lecciones y asignaciones diferenciadas, y mantiene al profesor ocupado enseñando a los grupos pequeños la mayoría del tiempo (y por lo tanto no está disponible para controlar y asistir a la mayoría de los alumnos que están trabajando en las tareas). Por lo tanto, la aproximación de los pequeños grupos requiere asignaciones bien elegidas en las cuales los alumnos desean implicarse y que son capaces de completar con éxito, así como reglas y procedimientos que capacitan a los alumnos para obtener ayuda (si tienen dudas) o directrices (sobre qué hacer cuando acaban) sin interrumpir el ritmo de las lecciones del profesor en el pequeño grupo" (Brophy y Good, 1986, p. 361).

3.- DANDO INFORMACION.

A) Estructuración.

En cuanto a la estructuración de la materia Brophy y Good (1986) señalan que:

> "El logro es óptimo cuando los profesores no solamente presentan activamente el material, sino que lo estructuran comenzando con revisiones, organizadores avanzados o revisión de objetivos; subrayando el contenido y señalando las transiciones entre las partes de la lección; llamando la atención en las ideas principales; resumiendo las subpartes de la lección a medida que se avanza; y revisando las ideas principales al final. La organización de los conceptos y de las analogías ayuda a los alumnos a relacionar lo nuevo con lo que ya es familiar" (Brophy y Good, 1986, p. 362).

B) Redundancia / Secuenciación.

Los estudios revisados señalan que el logro es mayor cuando la información es presentada con un cierto grado de redundancia, en forma de repeticiones y revisiones de reglas generales y conceptos clave.

C) Claridad.

La claridad en las exposiciones del profesor ofrece una correlación consistente con el logro.

D) Entusiasmo.

El entusiasmo que muestra el profesor parece estar más relacionado con los logros afectivos que con los cognitivos, aunque también ofrece correlaciones con éstos, especialmente en el caso de los alumnos de los cursos superiores.

E) Ritmo / Tiempo de espera.

Los datos de los cursos iniciales aconsejan un ritmo rápido. Por el contrario:

> "... en los niveles más altos, donde los profesores hacen exposiciones más largas o más abstractas o con contenidos más complejos, puede ser necesario moverse a un ritmo más lento, dando tiempo para que cada nuevo concepto 'cale'" (Brophy y Good, 1986, p. 362).

4.- HACIENDO PREGUNTAS A LOS ALUMNOS.

A) Nivel de dificultad de las preguntas.

En este tema pueden encontrarse resultados mixtos. El nivel de dificultad adecuado varía mucho con el contexto:

> "Cuando se enseña un contenido cognitivo complejo, o cuando se intenta estimular a los alumnos para que generalicen a partir de, evalúen o apliquen su aprendizaje, los profesores necesitarán hacer preguntas que unos pocos alumnos puedan responder correctamente (así como preguntas que no tengan en absoluto una única respuesta correcta)" (Brophy y Good, 1986, p. 363).

B) Nivel cognitivo de las preguntas.

Los resultados también son inconsistentes en este aspecto:

> "Los datos refutan la noción simplista (pero frecuentemente asumida) de que las preguntas de más alto nivel cognitivo son categóricamente mejores que las de más bajo nivel cognitivo. Varios estudios indican que las preguntas de bajo nivel facilitan el aprendizaje, incluso el de objetivos de más alto nivel (...). Por lo tanto, en general, podríamos esperar que los profesores realizaran más preguntas de bajo nivel que de alto nivel, incluso cuando se trate de contenidos de alto nivel y se intenten fomentar objetivos de más alto nivel" (Brophy y Good, 1986, p. 363).

Sin embargo, esto son solamente normas de frecuencia, que dependerán del contexto y de los objetivos que se persigan.

C) Claridad de las preguntas.

Cada pregunta del profesor debería producir una respuesta del alumno. En la práctica, los alumnos a veces no pueden responder porque las preguntas son vagas o ambiguas, o porque el profesor hace dos o más preguntas sin esperar a obtener una respuesta de la primera.

D) Tiempo de espera tras la pregunta.

En la enseñanza de las ciencias se han encontrado mayores logros en los casos en los que los profesores esperaban unos tres segundos tras cada pregunta, para dar a los alumnos tiempo de pensar. Esto no se ha hallado en otros contextos. Parece que la longitud de la espera debería variar con la dificultad y la complejidad o nivel cognitivo de la pregunta.

E) Selección de quien responde.

Los hallazgos varían según los niveles, y según se trate de enseñar a toda la clase o a grupos pequeños. En cuanto a los cursos superiores se señala que conviene fomentar las intervenciones voluntarias y pedir los que no participan que lo hagan, especialmente cuando se prevé que son capaces de responder correctamente.

F) Esperando a que respondan los alumnos.

A veces las pausas continuas ponen en peligro el ritmo de la lección, y será necesario interrumpir algunas de las esperas mediante alguno de los movimientos que se mencionan a continuación.

5.- REACCIONANDO ANTE LAS RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS.

A) Reacciones a las respuestas correctas.

Las respuestas correctas deberían ser reconocidas como tales, ya que aunque ese alumno sepa que la respuesta es correcta, puede que los demás no. Sin embargo parece que es menos importante el hecho de reforzar al alumno que ha respondido correctamente.

B) Reacciones a las respuestas parcialmente correctas.

La estrategia más eficaz parece ser la de afirmar la parte correcta, y para el resto dar claves o replantear la lección.

C) Reacciones a las respuestas incorrectas.

En estos casos se propone comenzar indicando que la respuesta no es correcta, pero sin críticas personales (excepto cuando la falta de atención o preparación es repetida); y seguir luego intentando elicitar una respuesta mejorada mediante el replanteamiento de la pregunta o dando claves. Cuando sea el profesor el que la dé se aconseja explicar el por qué es correcta y cómo se puede llegar a ella a partir de la información de la que se dispone.

D) Reacciones a la falta de respuestas.

Pare prevenir estas situaciones se puede entrenar a los alumnos para responder, aunque sea para decir que no saben.

E) Reacciones a las preguntas y comentarios de los alumnos.

Los trabajos revisados aconsejan responder a las preguntas relevantes de los alumnos o redirigirlas a la clase, e incorporar los comentarios relevantes de los alumnos en la lección.

6.- MANEJANDO EL TRABAJO INDIVIDUAL Y LAS TAREAS PARA CASA.

En aquellas tareas en las que los alumnos tengan que trabajar solos se señala la conveniencia de que los índices de éxito deberían sean cercanos al 100%, pudiendo obtener ayuda rápidamente en el caso contrario

La revisión concluye con un apartado dedicado a sintetizar algunos hallazgos que han aparecido vinculados a determinados contextos:

> "Incluso las relaciones de proceso-producto más ampliamente replicadas normalmente deben ser matizados en referencia al contexto de la enseñanza. (...) Ciertos efectos de interacción aparecen repetidamente y constituyen hallazgos bien establecidos" (Brophy y Good, 1986, p. 365).

Las diferencias entre cursos se reflejan en una menor necesidad de enseñar rutinas y procedimientos:

> "... pero resulta especialmente importante dejar claras las expectativas y hacer un seguimiento de las demandas de responsabilidad. (...) En los cursos superiores las lecciones normalmente se realizan con toda la clase e implican aplicaciones de habilidades básicas o la consideración de contenidos más abstractos. La participación pública es menos importante que factores tales

> como la estructuración del contenido por parte del profesor, la claridad de sus afirmaciones y preguntas, y su entusiasmo. Las alabanzas y los refuerzos simbólicos comunes en los primeros cursos dan paso a la enseñanza más impersonal y centrada en lo académico común en los cursos superiores, aunque es importante que los profesores de los últimos cursos traten las contribuciones de los alumnos con interés y respeto" (Brophy y Gocd, 1986, p. 365).

Las diferencias de los alumnos en cuanto a capacidad, situación afectiva y status socio-económico también implican diferencias entre las correlaciones proceso-producto. Así, los alumnos de logros más bajos necesitan más control y estructuración por parte de sus profesores, más feedback, más redundancia, y pasos más pequeños.

En tercer lugar, posiblemente la matización más importante es la que se refiere a las intenciones y a los objetivos educativos perseguidos por cada profesor. Lo que constituye una conducta docente apropiada varía según estos objetivos:

> "En general, la naturaleza y el nivel cognitivo de la información dada y las preguntas que se realicen durante la actividad deberían depender de los objetivos que se persigan y del lugar de la actividad dentro de la progresión anticipada a través del currículum" (Brophy y Good, 1986, p. 365).

Así, por ejemplo, el énfasis en la actividad del profesor frente a la del grupo o el alumno pierde valor cuando se consideran fines educativos como la autonomía en el aprendizaje o el aprendizaje de hábitos y destrezas de cooperación en el grupo.

En conjunto, este panorama de investigación es valorado negativamente por muchos autores, quienes entienden que:

> "Vale la pena considerar la posibilidad de que las concepciones truncadas y moleculares del proceso se adapten muy bien a las medidas limitadas del producto, inventando así una realidad del aula que sólo 'funcione' dentro de los límites de este programa de investigación" (Shulman, 1986a, p. 35).

Así, para Shulman (1986a) hay que pensar además que la utilización del meta-análisis implica la estimación de un parámetro o ley trascendiendo los límites de

determinados profesores, determinadas clases y determinados estudios. Este autor cree que tal generalización es muy problemática y cuestionable, ya que supone un alejamiento de la realidad y la creación de nuevos estudios distintos de los originales.

5.1.1.1.4. Utilización de los resultados

Los distintos posicionamientos de los investigadores frente al paradigma del proceso-producto tienen su reflejo en el modo de valorar y enfocar la utilización de los hallazgos tanto en la formación y desarrollo del profesor como en su evaluación.

a) Actividades de formación y desarrollo

La utilidad real de los resultados de la investigación del proceso-producto ha sido contrastada mediante numerosos estudios experimentales. En ellos un grupo de profesores recibía formación en un conjunto de prácticas y otro grupo actuaba como grupo de control. Ambos eran observados y se evaluaban los resultados de los alumnos. Algunas revisiones de estos estudios informan de incrementos sustanciales en el uso de las prácticas de enseñanza recomendadas y efectos positivos en el rendimiento de los alumnos (Rosenshine y Stevens, 1990; Stallings, 1987; Gage y Needles, 1989).

Sin embargo, Shulman (1986a) recuerda que en estos estudios en la mayoría de los casos los profesores experimentales no siempre realizaban las conductas deseables con más frecuencia que los de control; y no todas las conductas para las que fueron formados continuaron mostrando correlaciones con los criterios de rendimiento de los alumnos en los experimentos de campo, por lo que se puede inferir que no todos los elementos de la combinación eran necesarios para lograr una actividad eficaz. Al mismo tiempo resulta que seguía estando sin explicar el por qué de esta relación.

Algunos tipos de error presentes en estos trabajos parecen relacionarse con: el origen de los programas y materiales de entrenamiento, que pueden ser distinto de la investigación del proceso-producto; el efecto de los factores sociales asociados a las reuniones y seminarios; y la incidencia directa de las propias observaciones sobre la actuación del profesor en el aula (Stringfield, 1983; citado por Gage y Needles, 1989).

A pesar de ello, algunos autores consideran que esta corriente ha producido un cuerpo de conocimiento que describe la realidad de la enseñanza eficaz y que sirve como base para la formación y la evaluación del profesorado (Beach y Reinhartz, 1982, 1984; Pintrich et al., 1986). Otros están de acuerdo en que sus conocimientos cada vez son mejor entendidos e integrados, y constituyen una fundamentación sólida para la formación y la evaluación; pero señalan que las aportaciones en cuestión tienen sus limitaciones, y que ignorarlas conduce a un mal uso (Brophy, 1988; Gage y Needles, 1989; Chauvin et al., 1990). Otros consideran que en la práctica este tipo de literatura resulta inadecuada e insuficiente para la elaboración de listas de competencias útiles (Coker, Medley y Soar, 1980).

Las críticas en el ámbito de la aplicación de los resultados del proceso-producto se centran en tres puntos:

- las cuestiones básicas del desarrollo del personal quedan fuera del foco de atención del paradigma del proceso-producto, en él no se atiende a cómo se establecen las condiciones de la enseñanza eficaz en las clases, ni al modo en el que los profesores adquieren las habilidades docentes; en consecuencia, este tipo de investigación no conduce a orientaciones sobre cómo conseguir que sus hallazgos puedan ser accesibles para los profesores (W. Doyle, 1987b);
- en las experiencias de implementación profesores no suelen utilizar todas las prácticas recomendadas, aunque Gage y Needles (1989) no lo consideran necesario para mejorar los resultados, siempre que la tendencia de la evidencia apoye la hipótesis causal; y

- la conversión de los resultados de la investigación del proceso-producto en reglas para la práctica.

Este último punto es el que tiene un mayor interés para el P.A.D.. Mientras algunos autores critican que el paradigma del proceso-producto tiene implícito un modelo de desarrollo del personal en el que los profesores han de aplicar directamente los hallazgos (W. Doyle, 1987b), para otros los investigadores del proceso-producto no hablan de sus hallazgos en términos de reglas, ni de la enseñanza como un conjunto de habilidades técnicas o algoritmos a aplicar mecánicamente y sin deliberación (Gage y Needles, 1989).

Esta dicotomía se refleja en el modo en el que los tres autores siguientes categorizan los tipos de utilización de estos hallazgos.

Fenstermacher (1982) compara tres posibles tipos de vinculación entre la investigación y la práctica de la enseñanza: *'las reglas'*, *'la evidencia'* y *'los esquemas'* (*«schemata»*). Podemos hablar de *'reglas'* cuando los resultados de la investigación se convierten en imperativos a seguir por los profesores. En este caso se espera que una persona modifique su conducta de acuerdo con la interpretación que hace otra de un hallazgo de la investigación. Para este investigador ello conlleva cinco tipos de inconvenientes: la interpretación errónea de los hallazgos, que los hallazgos en sí mismos ofrezcan pocas garantías, su generalización a toda persona sometida a la regla, que la propia regla sea una interpretación no válida del hallazgo, o su efecto negativo sobre la percepción que tiene el profesional de su propio status y competencia, ya que se le niega una aparte de su libertad para pensar y actuar independientemente.

La utilización de la *'evidencia'* tiene lugar cuando se utilizan los resultados de la investigación para contrastar las creencias que los profesionales tienen acerca de su trabajo. En este caso no se les pide que cambien su perspectiva, sino que tomen en consideración seriamente la evidencia.

Los *'esquemas'* ofrecen un determinado modo de ver los fenómenos y de pensar en ellos. Un ejemplo sería la noción de *'tiempo de aprendizaje académico'*, y los conceptos que ofrece para clasificar y analizar el tiempo empleado en el aula. Su valor reside en ser un medio para que el profesional estructure su experiencia docente.

Walter Doyle (1987b) distingue dos aproximaciones al desarrollo del personal, cada una de ellas representa una traducción sustancialmente diferente de los hallazgos de la investigación sobre la enseñanza eficaz. Concretamente, se trata de utilizarlos como:

- *'guías'* para la enseñanza, que los profesores pueden aplicar directamente en sus clases;
- *'categorías analíticas'*, que los profesores pueden utilizar para razonar sobre su enseñanza y construir las soluciones a los problemas de la clase.

Según este investigador, las experiencias habidas en cuanto *'guías de la práctica'* han conseguido probar que la traslación de estos hallazgos al conocimiento del profesor constituye un modelo funcional de desarrollo de personal; pero con dos limitaciones muy importantes que ya hemos mencionado anteriormente:

- no todas las informaciones suelen ser utilizadas, ya que no se traducen en prescripciones detalladas para la acción a seguir, sino que deben ser interpretadas a la luz de las circunstancias particulares y conectadas con ocasiones específicas para su aplicación;
- en estas experiencias se ha obtenido muy poca información sobre el modo en el que los grupos experimentales utilizaron la información ofrecida en los materiales de tratamiento (Doyle, 1987b).

Stoiber (1991) comparó los efectos de dos programas de entrenamiento docente distintos, los cuales describimos en detalle en el capítulo dedicado a la reflexividad del profesor. En este estudio, la autora diferencia dos aproximaciones en el modo de fomentar la mejorar la enseñanza a partir de análisis de algunos casos:

> "En la aproximación técnica los casos eran utilizados para ensañar técnicas prescritas utilizadas por profesores ejemplares. Esta aproximación enfatiza el aprendizaje mediante la aceptación, la adquisición y el conformismo con las técnicas ilustradas. En contraste, en la aproximación reflexiva, los casos eran utilizados para capacitar a los profesores en la construcción de concepciones y estrategias útiles de la gestión de la clase (Resnick, 1987, 1989). (...) para implicar, examinar y extender las concepciones de los futuros profesores sobre la gestión de la clase" (Stoiber, 1991, p. 136).

En esta cuestión parece haber un cierto consenso en torno a tres ideas:

- las conductas docentes son medios que conducen hacia fines, y deben ser evaluadas no en sí mismas, sino conforme a si en su momento facilitan el logro de los objetivos que persiguen (Brophy, 1988);
- la información resultante de la investigación debe ser presentada a los profesores en un marco de toma de decisiones, en el que ellos mismos puedan examinar los conceptos críticamente y adaptarlos a los contextos particulares en los que enseñan (Brophy y Good, 1986);
- los profesores, cuando tienen la suficiente experiencia, tienden a ver las proposiciones derivadas de la investigación como informaciones que pueden dar sentido a sus propios planes y decisiones en lugar de como prescripciones directas (W. Doyle, 1987b), tienden a decidir por sí mismos si serán aplicadas a sus clases, y solamente los utilizan cuando pueden ser integrados en un esquema más amplio (Gage y Needles, 1989).

En este sentido, Brophy (1988) señala que el hallazgo de una relación positiva entre una conducta docente y el incremento en el logro de los alumnos no significa que los profesores deban implicarse en ella a la mínima oportunidad, ni viceversa:

> "Para desarrollar normas sensibles, uno debe permanecer dentro del rango de varianza en la conducta docente que fue observada para los datos e identificar un rango o número deseable que parezca reflejar una conducta docente óptima a la luz de lo que se sabe sobre la naturaleza de las relaciones proceso-producto y las razones por las que ocurre. Normalmente, la puntuación media para los profesores con un mayor éxito o el rango en el que se agrupan estas puntuaciones de los profesores será la mejor pauta que pueda desarrollarse a partir de los datos" (Brophy, 1988, p. 14).

Para Peters (1987) la principal dificultad que se encuentra en la traslación de los hallazgos de investigación a la práctica estriba en cómo adquirir una interpretación precisa de la situación de clase:

> "Los alumnos, profesores y las situaciones de aprendizaje pueden ser enormemente diferentes, sin embargo, la 'conducta educacional' se describe como si fuera una actividad aislada, sin relación con una persona en concreto o una situación de clase concreta" (Peters, 1987, p. 192).

Puede hablarse del fomento del *'conocimiento condicional'* («saber cuándo y por qué hacer qué»), en lugar de limitarse al *'conocimiento declarativo'* («saber que») o al *'procedimental'* («saber cómo»). De este modo se enfatiza la utilización de la investigación como una fuente de *'herramientas conceptuales'* en lugar de reglas prescriptivas (Simmons y Schuette, 1988).

b) Evaluación de la enseñanza

En el tema de la evaluación del profesor podemos encontrar posturas tanto contrarias como favorables al uso de los resultados del proceso-producto como criterios de evaluación. Para algunos autores no existen criterios universalmente acordados para diagnosticar el éxito o el fracaso de la enseñanza, y este tipo de evaluaciones *denigran* el arte de la enseñanza (Gordon Elliott, 1982). Para otros la "copa" de la investigación sobre la eficacia del profesor no está medio vacía, sino medio llena (Beach y Reinhartz, 1984).

En este sentido, John Elliott (1986) señala la existencia de dos tipos de preguntas en algunas listas de comprobación que se vienen utilizando para la autoevaluación del profesor.

> "En primer lugar están las reglas precisas que dejan poco espacio a la interpretación y al juicio en circunstancias determinadas. En segundo lugar tenemos principios más abiertos que dejan lugar a la interpretación y al juicio. (...).
>
> Ahora bien, los segundos niveles pueden proporcionar un foco para la investigación deliberativa; como orientación sobre dónde hay que buscar la

fuente de los problemas y asuntos en la práctica de uno" (Elliott, 1986, p. 253).

Los programas estatales de evaluación del profesorado vigentes en la mayoría de los estados norteamericanos se apoyan casi siempre en la noción de *'competencias mínimas'*, la cual se configura en buena medida a partir de los resultados del proceso-producto.

Las razones que explican esta circunstancia pueden ser que:

"1. Hasta el momento parece tener una base de investigación sólida y creciente.
2. Los estudios sobre la eficacia comparten una fuerte validez superficial con la mayoría de los hallazgos aceptados de la práctica.
3. Hay una cantidad considerable de sentido común implicada en las recomendaciones que proceden de la investigación.
4. El número creciente de investigaciones realizadas en una variedad de marcos han producido una consistencia de hallazgos que, especialmente para ciertos tipos de aprendizaje, parece cruzar áreas de asignaturas y niveles" (McGreal, 1983, p. 73).

French et al. (1990) llevaron a cabo una revisión de estos sistemas en la zona sur-este de los Estados Unidos. Una de sus conclusiones fue que evalúan adecuadamente los procesos de enseñanza tal y como aparecen perfilados en los hallazgos de la investigación del proceso-producto. Pero insisten en que las nuevas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje deberían ser tenidas en cuenta en ellos.

En este sentido, Shulman (1987a) afirma que:

"Mientras que los investigadores entendieron que los hallazgos eran simplificados e incompletos, la comunidad política los aceptó como suficientes para la definición de los estándares" (Shulman, 1987a, p. 6).

En cuanto a la utilización de los resultados del proceso-producto en el P.A.D., partimos de la creencia de que tienen un valor que hay que reconocer. Han permitido identificar determinadas actuaciones docentes de probada eficacia, al menos en ciertos contextos y para determinadas intenciones. Pero conviene considerar sus aportaciones con varios matices.

Los cuestionamientos conceptuales, metodológicos y de los resultados que venimos mencionando han de ser tenidos en cuenta. Pero ello no impide que este tipo de estudios ofrezcan suficientes garantías en cuanto a la minimización del sesgo, y la optimización de la utilidad, validez y fiabilidad de sus medidas y hallazgos.

Creemos que es conveniente incorporar algunos de estos hallazgos al cuestionario de autoevaluación del P.A.D., aunque recordando las limitaciones anteriores. Inevitablemente corresponde al profesor tomar las decisiones en este sentido; es decir, dada una situación concreta, valorar la conveniencia o la inconveniencia de su aplicación a la práctica, y el modo y la frecuencia concreta con la que se van a aplicar. Para ello necesita, por un lado, conocer el contexto de la propia clase, y, por otro, tener una idea clara y fundada de cuáles son las pautas y criterios que pueden caracterizar una buena enseñanza.

Estas pautas y sugerencias constituyen un repertorio de ideas para comprender y actuar ante las situaciones de enseñanza y aprendizaje e, independientemente de su origen, pueden enriquecer esta comprensión y actuación.

5.1.1.2. Investigación sobre los centros eficaces

Aunque el cuestionario de autoevaluación del P.A.D. no pretende centrarse en las características organizativas e institucionales de los centros, sí recoge algunas variables cuya importancia es apuntada por las investigaciones sobre los centros eficaces.

Con este tipo de investigaciones se intenta conocer cuáles son las características de los centros que se asocian positivamente con los buenos logros de los alumnos. Se trata de un conjunto heterogéneo en el que confluyen varias tradiciones de investigación (Scheerens, 1990).

La investigación sobre la eficacia de los centros se ha desarrollado sobre todo en los últimos veinte años en los Estados Unidos y en el Reino Unido. En buena medida se trató de una respuesta a la percepción crítica de los fracasos de los

centros educativos, tal y como fueron identificados por el informe Coleman (1966; citado por Townsend, 1991). En el mismo se afirmaba que las diferencias entre los centros solamente explicaban un 10% de la varianza de los logros de los alumnos, una vez que se neutralizaba estadísticamente la influencia de las características socioeconómicas de los alumnos.

Como respuesta, mediante esta línea de investigación se pretendía demostrar la premisa básica de que, dadas ciertas condiciones, los centros pueden y de hecho marcan una diferencia para que la capacidad de un alumno tenga éxito (Townsend, 1991). Sin embargo:

> "Esto no sugiere que el entorno familiar no sea importante. Los logros educativos de los niños de la clase media en un centro en concreto todavía parecen ser más altos que los de un entorno de clase obrera. Pero en un centro que funcione en un área deprimida, el progreso de los niños de un entorno de clase trabajadora puede ser mayor que el progreso de los niños de clase media en un centro menos eficaz" (Riddell y Brown, 1991a, pp. 1-2).

Purkey y Smith (1983) distinguen cuatro tipos de estudios dentro de la literatura sobre los centros eficaces: estudios sobre los centros excepcionales, estudios de caso, estudios de evaluación de programas, y otros estudios. El primer tipo es el que mejor caracteriza al conjunto del paradigma. La estrategia seguida en estos casos consiste en determinar estadísticamente cuáles son los centros altamente eficaces (sobresalientes positivos) y centros inusualmente ineficaces (sobresalientes negativos):

> "Aunque existen variaciones metodológicas, la mayoría de tales estudios emplean el análisis de regresión de las puntuaciones medias de logro de los centros, controlando los factores socioeconómicos del conjunto de alumnos. Basándose en la ecuación de regresión, se calcula una puntuación 'esperada' de logro para cada centro. Esta puntuación 'esperada' es restada del nivel de logro real del centro para obtener una puntuación 'residual' para cada centro. Entonces el investigador selecciona las puntuaciones residuales más positivas y más negativas y etiqueta los centros a los que representan como inusualmente eficaces o ineficaces. Entonces se evalúan las características de estos dos tipos de centros mediante encuestas o estudios de caso para

determinar las razones de los resultados del centro" (Purkey y Smith, 1983, p. 430).

Levine y Lezotte (1990, citados por Levine, 1992) examinaron la literatura existente acerca de los centros de una eficacia fuera de lo común. Como resultado identificaron las siguientes características o "correlaciones":

"*Clima y cultura productivos del centro.*

Entorno ordenado.

Acuerdo del personal en cuanto a una función compartida y articulada centrada en el logro.

Orientación hacia la resolución de los problemas.

Cohesión, colaboración, consenso, comunicación y colegialidad del personal.

Participación del personal en la toma de decisiones.

Enfasis a nivel de centro sobre el reconocimiento de la actuación positiva.

Foco sobre la adquisición por parte del alumno de las habilidades de aprendizaje básicas.

Máxima disponibilidad y uso del tiempo para el aprendizaje.

Enfasis en el dominio de las habilidades de aprendizaje centrales.

Seguimiento apropiado del progreso de los alumnos.

Desarrollo del personal orientado hacia la práctica en el propio centro.

Liderazgo sobresaliente.

Selección y reemplazo vigoroso de los profesores.

Orientación y amortiguación de las disidencias.

Seguimiento frecuente y personal de las actividades escolares, dándoles un sentido.

Fuerte inversión de tiempo y energía en las actividades de mejora del centro.

Apoyo a los profesores.

Adquisición de recursos.

Liderazgo instructivo superior.

Disponibilidad y utilización eficaz del personal de apoyo instructivo.

Implicación sobresaliente de los padres.

Preparativos e implementación eficaz de la enseñanza.

Agrupamientos y disposiciones grupales relacionadas exitosas.

Ritmo y secuenciaciones adecuadas.

Aprendizaje activo y enriquecido.

Prácticas de enseñanza eficaces.

Enfasis en el aprendizaje de orden superior en la evaluación de los resultados instructivos.

Coordinación en el currículum y en la enseñanza.

Fácil disponibilidad de materiales instructivos abundantes y variados.

Adaptación de la clase.

Reservar tiempo para la lectura, el lenguaje y las matemáticas.

Altas expectativas y requerimientos operacionalizados para los alumnos.

Otros posibles correlatos.

Sentido de eficacia/utilidad de los alumnos.

Instrucción y sensibilidad multi-cultural.

Desarrollo personal de los alumnos.

Prácticas y estrategias de promoción rigurosa y equitativa de los alumnos" (Levine, 1992, p. 30).

Con un foco más limitado, Creemers (1992) afirma que algunas características de lo que él denomina materiales curriculares (libros de texto, manuales del profesor, y programas y materiales de enseñanza y aprendizaje) han demostrado su importancia en la determinación de la eficacia de los centros. Estas características deberían traducirse en que:

"· debería formularse un conjunto restringido de objetivos y ordenarlo jerárquicamente, de tal manera que quede claro qué objetivos deberían alcanzar los alumnos antes de que puedan comenzar a dominar otro objetivo;

· el contenido del material curricular debería ser ordenado a lo largo de la línea de objetivos -la estructura del contenido debería estar clara y corresponderse con el orden jerárquico de los objetivos;

· un aspecto de la estructuración del contenido es hacer uso de organizadores avanzados, en los que los objetivos de una tarea de aprendizaje y el modo en el que se estructura vengan dados;

· la evaluación del aprendizaje de los alumnos es importante -ésta puede realizarse de distintos modos, tales como preguntas en el libro de texto y evaluaciones tras la realización de las tareas" (Creemers, 1992, p. 59).

Pueden encontrarse otras revisiones y síntesis de resultados en Borger et al. (1985), Scheerens (1990), Mortimore (1991b), y en una de las publicaciones de la O.C.D.E. (1990).

Pero tampoco faltan las críticas y quienes señalan la existencia de puntos débiles en este movimiento de investigación. Las aportaciones de Purkey y Smith (1983) son especialmente reseñables en este sentido cuando señalan las siguientes debilidades:

> "· muestras limitadas y relativamente pequeñas utilizadas para estudios intensivos,
> · errores en la identificación de los centros sobresalientes,
> · agregación de los datos a nivel de centro, sin que se examinen los niveles de logro sobre diferentes grupos o tipos de alumnos dentro del centro,
> · comparaciones inapropiadas,
> · utilización de criterios subjetivos para determinar el éxito escolar" (Purkey y Smith, 1983, pp. 431-432).

A esta crítica se añaden las vertidas por otros autores en cuanto a que:

- muchas de las variables estudiadas se solapan y son ambiguas (Borger et al., 1985);
- habitualmente se utilizan los logros académicos de los alumnos como un índice de eficacia de los centros, y no se cuestiona qué es lo que realmente se busca con la actividad de los centros (Glickman, 1987);
- es necesario que además de los resultados académicos se evalúen un rango de destrezas relacionadas con la manipulación y gestión de información, junto con las habilidades sociales y de trabajo en grupo (Reynolds, 1991b), y destrezas de orden superior (Levine, 1992).

Otro aspecto importante a mejorar dentro del paradigma es el de la utilidad de sus hallazgos. La excesiva abstracción, la jerga especializada y la poca claridad de las implicaciones administrativas de la investigación son algunos de los problemas que pueden encontrarse en ellos (Reynolds, 1991).

Sin embargo, estas aportaciones han ido evolucionando y enriqueciéndose, y parece que algunas de las asunciones iniciales más simplistas han dejado de ser sostenibles gracias al mismo paradigma de investigación cuyo desarrollo facilitaron. Los datos de estos trabajos parecen reforzar las siguientes hipótesis:

- solamente entre un 8 y un 15% de la variación en los resultados de los alumnos se debe a diferencias entre centros;
- la mayor parte de la variación entre centros se debe a la variación entre profesores;
- el grado de eficacia de cada centro parece que puede variar con cierta rapidez cada dos o tres años;
- un mismo centro puede mostrar grados de eficacia diversos en distintos aspectos de rendimiento o eficacia;
- un mismo centro puede mostrar grados de eficacia diversos con respecto a distintos subgrupos de alumnos (según la etnia, capacidad, estatus socioeconómico, etc.);
- los factores que explican la eficacia de un centro varían de acuerdo con el entorno social que provee los alumnos, de la fase de desarrollo del propio centro, y de la medida de los resultados que se esté considerando; y
- no hay un acuerdo intercultural sobre qué es lo que hace un centro eficaz (Reynolds y Packer, 1992).

Por otro lado, los aspectos psicológicos e interpersonales que tienen cabida en cada centro han sido infravalorados por esta línea de investigación. La noción de *'cultura del centro'* ha servido para superar esta limitación.

La noción de *'cultura del centro'* resulta especialmente productiva en cuanto a perspectivas e implicaciones. Erickson (1987) ofrece una revisión de las concepciones del término que aparecen en la literatura, y señala tres razones para el interés de este concepto:

> "Una razón principal es que la noción de cultura en cuanto modos compartidos de dar sentido revela patrones de acción y las asunciones subyacentes en la conducta de la práctica educativa que de otro modo pasarían desapercibidos, o que serían descalificados como triviales debido a que son algo tan común. Otra razón es que cuando uno ve cómo los educadores profesionales dan sentido a las cosas como algo aprendido y que implica elecciones arbitrarias dentro de un rango de posibilidades alternativas

> uno adquiere un sentido de un rango más amplio de opciones estratégicas. Una razón final es que viendo los patrones de organización social como basados en la cultura y en la acción humana identificamos una base razonada para confiar en la posibilidad de la reforma educativa" (Erickson, 1987, pp. 23-24).

Por su parte, Purkey y Smith (1983) proponen integrar los conceptos de contenido y procesos del centro para llegar a la noción de *'cultura'*:

> "El contenido se refiere a cosas tales como la estructura organizativa, funciones, normas, valores, y técnicas instructivas de un centro y la información enseñada en el currículum. Los procesos de centro se refieren a la naturaleza y el estilo de las relaciones políticas y sociales y al flujo de información dentro del centro. Una perspectiva del centro como cultura rechaza la visión de los centros como constructos relativamente estáticos de variables inconexas. En su lugar, los centros son concebidos como sistemas sociales dinámicos constituidos por factores interrelacionados (Brookover et al., 1979)" (Purkey y Smith, 1983, p. 440).

De este modo se rechaza una noción de los centros como burocracias clásicas, jerárquicamente estructuradas, susceptibles a un control racional, y con una gran responsividad en los niveles más bajos (aula) a los objetivos fijados por la administración; y en su lugar son descritos como 'sistemas débilmente acoplados' con mucha independencia entre sus miembros, poca supervisión y control organizativos, y sin una rendición de cuentas estricta (Purkey y Smith, 1983).

5.1.1.3. La cognición de los alumnos

Las dos corrientes de investigación que hemos revisado hasta el momento están enfocadas sobre la conducta docente y sobre la entidad y la vida de la organización del centro. Ninguna de ellas se ha preocupado por los procesos cognitivos de los alumnos como un elemento central de sus planteamientos. Este interés es más propio de las investigaciones que podríamos agrupar bajo el título de *'cognición de los alumnos'*.

Mediante estos trabajo se han podido formular nuevas preguntas, hipótesis y explicaciones sobre los efectos de la enseñanza. Wittrock (1990) describe el paradigma del siguiente modo:

> "La investigación reciente sobre los procesos de pensamiento de los alumnos se ocupa de los efectos de los docentes y la instrucción sobre las percepciones, expectativas, procesos de atención, motivaciones, atribuciones causales, recuerdos, producciones, comprensiones, creencias, actitudes, estrategias de aprendizaje y procesos metacognitivos de los estudiantes que intervienen en el rendimiento. (...) Esta perspectiva característica pone de relieve el papel decisivo que desempeñan en la enseñanza los conocimientos previos del alumno, sus percepciones de la instrucción, la atención que presta al docente, su motivación y atribución para el aprendizaje, sus procesos afectivos y su capacidad para generar interpretaciones y comprensiones a partir de la instrucción, entendiendo también otros elementos como factores que influyen en el rendimiento del alumno" (Wittrock, 1990, p. 541).

Es posible que la contribución más significativa de las teorías cognitivas sea el lenguaje común que proporcionan para poder analizar y explicar un amplio rango de fenómenos educativos; ya que ha introducido la teoría en un área que ha carecido mayormente de la misma (Pintrich et al., 1986).

Coll (1990) propone un marco de referencia de teorías y explicaciones provenientes de este campo para el diseño de un modelo curricular. Entre ellos destacan:

> "*la teoría genética de J. Piaget* y de sus colaboradores de la Escuela de Ginebra, tanto en lo que concierne a la concepción de los procesos de cambio, como a las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operatorio y las elaboraciones más recientes en torno a las estrategias cognitivas y los procedimientos de resolución de problemas; *la teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky* y sus desarrollos posteriores (...) en particular en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interacción interpersonal; la prolongación de estas tesis en los planteamientos de la *Psicología Cultural*, (...) planteamientos que integran los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultura y educación en un esquema explicativo unificado; *la teoría del aprendizaje verbal significativo* de D.P. Ausubel y su prolongación en *la teoría de la asimilación* de R.E. Mayer,

> especialmente dirigidas a explicar los procesos de aprendizaje de bloques de conocimientos altamente estructurados; *las teorías de los esquemas* (...) que, inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de la información, postulan que el conocimiento previo, organizado en bloques interrelacionados, es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes; y, por último, *la teoría de la elaboración* de M.D. Merrill y Ch.M. Reigeluth, que constituye un intento loable de construir una teoría global de la instrucción, intento todavía inconcluso, pero muy sugerente y útil para aspectos centrales del Currículum como la selección y organización de los contenidos" (Coll, 1990, p. 156).

Wittrock (1990) sintetiza del siguiente modo los resultados de la investigación empírica en cuanto a los procesos de pensamiento de los alumnos que intervienen en su rendimiento:

- *las percepciones y expectativas*,

  > "La investigación demuestra que uno de los factores más importantes relacionados con el rendimiento escolar es la creencia de los alumnos de que pueden desenvolverse con éxito en la escuela. Además, (...) prueba que el efecto de las expectativas del docente, la 'profecía que se autocumple', depende a menudo de la capacidad individual de los alumnos para percibir las expectativas del docente y el trato diferenciado que les da en el aula" (Wittrock, 1990, p. 577);

- *la atención*, mostrando que las mediciones del tiempo asignado al aprendizaje o el tiempo empleado en la tarea predicen el rendimiento en la medida en que se correlacionan con la atención y otros procesos de pensamiento, es decir, con el uso real del tiempo que realizan los alumnos;

- *la motivación*, pudiéndose comprobar que la interpretación que hacen los alumnos de las causas de sus éxitos y sus fracasos inciden mucho en su motivación futura;

- *el aprendizaje y la memoria*, hallándose que:

  > "... la generalización del significado por parte de los alumnos a partir de la enseñanza es lo que verdaderamente influye en el rendimiento. El aprendizaje y el recuerdo se ven facilitados cuando los alumnos construyen imágenes y representaciones verbales que vinculan viejos recuerdos con información nueva, especialmente de forma organizada o sucesiva" (Wittrock, 1990, p. 578);

- *la comprensión y la adquisición de conocimientos*, para Wittrock:

"...la comprensión consiste en esencia en la generación de una representación, estructural o conceptualmente ordenada, de las relaciones entre las partes de la información que se debe aprender, y entre esa información o esas ideas y nuestra base de conocimiento y experiencia" (Wittrock, 1990, p. 569);

- *las estrategias de aprendizaje y los procesos metacognitivos*, ya que se ha podido constatar que:

"... el empleo de las técnicas del 'aprendizaje del modo de aprender' para aumentar el rendimiento escolar, parece tener un futuro muy prometedor. A los alumnos se les puede enseñar, por lo menos en algunos casos, estrategias de aprendizaje que perfeccionan considerablemente este último. Cuando los alumnos toman conciencia de los procesos que están utilizando, y cuando aprenden a controlar esos procesos cognitivos, las transferencias realizadas a partir de ellos suelen aumentar (Brown y otros, 1984)" (Wittrock, 1990, p. 576).

Desde un enfoque más teórico Coll (1990) propone tomar como punto de partida una concepción constructivista del aprendizaje escolar de cara al diseño de un nuevo modelo curricular:

"La *concepción constructivista del aprendizaje escolar* sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en general, y el aprendizaje en particular" (Coll, 1990, p. 179).

La propuesta puede sintetizarse diciendo que:

"*El objeto fundamental de la instrucción escolar ha de ser la reconstrucción del conocimiento en el alumno*" (Pérez Gómez, 1983b, p. 323).

Coll (1990) extrae las los siguientes principios psicopedagógicos a partir de las principales aportaciones del análisis psicológico de los procesos de aprendizaje de los alumnos:

"1. Los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo personal del alumno están fuertemente condicionados, entre otros factores, por su competencia cognitiva general, es decir, por su *nivel de desarrollo operatorio*. (...)

2. Los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo personal del alumno están igualmente condicionados en gran medida por los *conocimientos previos pertinentes* con los que inicia su participación en las mismas (...)

3. En consecuencia, tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y aplicación del Currículum exige *tener en cuenta simultáneamente los dos aspectos* mencionados. (...)

4. Debe establecerse una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender *por sí sólo* -fruto de los dos factores señalados- y lo que es capaz de hacer y de aprender *con el concurso de otras personas*, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. (...)

5. La cuestión clave no reside, contrariamente a lo que sugiere la polémica al uso, si la educación escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, sino en asegurar la realización de aprendizajes significativos. (...)

6. Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse dos condiciones. En primer lugar, *el contenido debe ser potencialmente significativo*, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (...) como desde el punto de vista de su posible asimilación (...). En segundo lugar, el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. (...)

7. La significatividad del aprendizaje está muy directamente vinculada con su *funcionalidad*. (...)

8. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere *una intensa actividad por parte del alumno*, que debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva; juzgar y decidir la mayor o menor pertinencia de éstos; matizarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de lo aprendido; etc. (...)

9. (...) Conviene distinguir (...) *la memorización mecánica y repetitiva*, de escaso interés para el aprendizaje significativo, de *la memorización comprensiva*, que es por el contrario un ingrediente fundamental del mismo. (...)

10. *Aprender a aprender*, sin lugar a dudas el objetivo más ambicioso pero irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí sólo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. (...)

11. La estructura cognoscitiva del alumno, cuyo papel central en la realización de aprendizajes significativos ha sido puesto de relieve en los puntos anteriores, puede concebirse en términos de *esquemas de conocimiento* (...)
12. *La modificación de los esquemas de conocimiento del alumno* -su revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva- *es pues el objetivo de la educación escolar.* (...)
13. De lo que precede, se infiere que es el alumno el que, en último término, construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas; él es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje; de él depende en definitiva la construcción del conocimiento" (Coll, 1990, pp. 164-171).

5.1.1.4. El paradigma ecológico de investigación en el aula

La aproximación ecológica da un paso más en la profundización de la comprensión de los acontecimientos del aula. Desde la misma se critica al paradigma del proceso-producto, pero reconociendo el valor de sus aportaciones e intentando comprenderlas mejor; al mismo tiempo que se incorporan algunos de los supuestos y hallazgos de las investigaciones centradas en la mediación cognitiva del alumno.

El objeto central de esta aproximación puede definirse del siguiente modo:

> "El foco, en otras palabras, está en el *valor funcional o el significado adaptativo de las conductas en un entorno*. Esta confianza de la investigación contrasta con la orientación más convencional de la investigación sobre la enseñanza, donde la pregunta es:"¿Cómo puede cambiarse a los profesores para que sean más eficaces?" La contestación a la pregunta más convencional frecuentemente refleja nociones preconcebidas del investigador de un estilo eficaz de clase, nociones típicamente derivadas de estudios llevados a cabo en marcos distintos a una clase. La cuestión diagnóstica -el 'por qué' de la conducta- se ajusta mejor a la construcción de una comprensión de los condicionantes de un marco y centra su atención en las consecuencias humanas más amplias de cambiar las dimensiones físicas o conductuales" (Walter Doyle, 1978, pp. 189-190).

Pérez Gómez (1983b) recoge las siguientes características del enfoque ecológico de la investigación de la enseñanza:

- perspectiva naturalista, ya que pretende captar las redes significativas de influjo que configuran la vida real del aula;

- enfoque directo a las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento;
- perspectiva interdisciplinar;
- el aula es un espacio social de comunicación e intercambio;
- la vida del aula manifiesta las siguientes características genéricas: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad e historia;
- perspectiva diagnóstica, enfatizando el valor funcional o la significación adaptativa de los comportamientos individuales en el medio ambiente natural, y buscando las razones por las cuales alumnos y profesores se comportan de un modo determinado en el entorno del aula.

Para la mayoría de los autores W. Doyle es el representante más caracterizado del modelo ecológico, aun cuando en alguna importante revisión sea omitido (Shulman, 1986a). W. Doyle (1978; citado por Pérez Gómez, 1983b) propone el modelo que aparece en la figura 5-2.

FIGURA 5-2: Modelo ecológico de Doyle (tomado de Pérez Gómez, 1983b, p. 131)



W. Doyle entiende que el concepto de tarea puede utilizarse para aproximarse al estudio de lo que los alumnos hacen en el aula. La clase es vista como un entorno de tareas, y las tareas son vistas como estructuras inherentes dentro de las clases que organizan los fines, las acciones y los recursos (W. Doyle, 1987a):

> "El término 'tarea' centra la atención en tres aspectos del trabajo de los alumnos: (a) los productos que tienen que formular los alumnos, tales como una frase original o respuestas a un conjunto de preguntas de un test; (b) las operaciones que van a ser utilizadas para generar el producto, tales como la memorización de una lista de palabras o la clasificación de ejemplos de un concepto; y (c) lo 'dado' o los recursos disponibles para los alumnos mientras están generando un producto (...). Las tareas académicas, en otras palabras, son definidas por las respuestas que se requiere que los alumnos produzcan y por las rutas que pueden seguirse para obtener estas respuestas" (W. Doyle, 1983, p. 161).

En una publicación posterior W. Doyle añade un cuarto componente general de las tareas: el significado o peso que cada una de ellas tiene en los sistemas de rendición de cuentas de la clase (W. Doyle, 1987a).

Ya en los estudios preliminares sobre las actividades académicas W. Doyle identificó dos importantes conclusiones:

> "1. Los alumnos tienden a pensar sobre los sucesos del aula en términos de las tareas académicas y su realización (King, 1980). En otras palabras, las tareas proporcionan una estructura dentro de la cual los alumnos perciben e interpretan los hechos. Así, la forma en que una particular conducta docente afecta a los rendimientos parecería depender de cómo ella funciona dentro del sistema de tareas de una clase dada.
> 2. Las distintas tareas se encuentran asociadas a las diferentes configuraciones de los procesos en la clase. Por ejemplo, las tareas que requieren la aplicación memorizada o rutinaria de fórmulas conocidas se desarrollan de manera más eficiente y con una participación del alumno mucho más inmediata y continua que aquellas que exigen la comprensión o solución de problemas. De esta forma, encontramos que el tipo de tarea que el docente desea que los alumnos lleven a cabo tiene consecuencias tanto para la utilización de ciertas conductas pedagógicas como para el manejo del orden dentro del aula" (Doyle, 1985, p. 36).

En definitiva, según este paradigma el objetivo del alumno es responder a las demandas de aprendizaje. Como consecuencia, en ocasiones, el alumno tiende a desarrollar el conocimiento necesario para salir al paso de los intercambios del aula, pero con una permanencia y utilidad casi nulas dentro del aula (Pérez Gómez, 1983b). Esto nos hace pensar que el apartado del diseño y gestión de las tareas en el aula debe constituir uno de los objetos de evaluación y reflexión docente. Para ello nos resultan útiles y sugerentes algunas de los planteamientos y hallazgos de este paradigma, tal y como veremos al justificar cada uno de los apartados del P.A.D..

5.1.2. Orientaciones oficiales

Los profesores actúan dentro de una matriz compuesta por elementos como: el currículo oficial, los exámenes, las instituciones con sus jerarquías, los sindicatos, representantes del gobierno a distintos niveles, y mecanismos generales de gobierno y financiación (Shulman, 1987b). Por lo tanto, necesitan conocer las condiciones

contextuales y las herramientas resultantes, que pueden favorecer o inhibir sus esfuerzos.

El P.A.D. integra varios elementos extraídos del marco administrativo vigente en el campo de la educación secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. El elemento más representativo es la propuesta de Reforma del Sistema Educativo. Esta Reforma conlleva, entre otros, cambios en el modelo curricular vigente. Uno de los más importantes es el del reforzamiento y la profundización en la autonomía pedagógica de los centros y de los profesores:

> "El actual proyecto de Reforma educativa se plantea una nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de elaboración, desarrollo y control del currículum, que otorga un protagonismo considerable a los centros educativos y a los profesores. Esto se concreta en la adopción de un modelo curricular abierto y flexible, en el que la Administración educativa define unos aspectos prescriptivos mínimos, que permiten y hacen necesaria una elaboración de los equipos docentes para adecuarlos de una forma creativa a los contextos específicos de aplicación. (...)
>
> El modelo curricular adoptado por el M.E.C. es un modelo abierto, pero que pretende tener una función orientadora y garantizar la adquisición de unos contenidos educativos básicos, considerados socialmente relevantes por toda la población escolar" (Del Carmen, 1990, p. 69).

Este modelo marca la existencia de tres niveles de concreción curricular:

- un primer nivel que corresponde a la Administración educativa, centrada sobre todo en las Enseñanzas Mínimas y en el Diseño Curricular Base, teniendo en cuenta las competencias educativas de cada Comunidad Autónoma;
- un segundo nivel que corresponde al equipo docente de cada centro educativo, plasmada principalmente en forma de Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro;
- un tercer nivel, que corresponde a cada profesor y que conforma la programación del aula.

El P.A.D., tanto en su forma como en su contenido, se adapta a este marco. De tal forma que muchos de los criterios para la autoevaluación están extraídos de las orientaciones contenidas en el Diseño Curricular Base para la Educación Secundaria Obligatoria publicado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco en 1992.

Tal y como se señala en el mismo el Diseño Curricular Base:

> "... es un instrumento útil en el que se clarifican las intenciones educativas y se orienta la práctica docente del profesorado y la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Plantea un currículo abierto susceptible de concretarse y adaptarse a diversas situaciones, y otorga al profesorado un papel activo, más allá de la mera ejecución de programas. Pretende ofrecer pautas para una formación común, integral y polivalente de los y las jóvenes, que les prepare para vivir la transición a la vida adulta y activa.
>
> Es, en definitiva, un marco caracterizado por la apertura, flexibilidad y la orientación, que prescribe aquellos elementos que son considerados como básicos" (Departamento de Educación, 1992, p. 18).

Este Diseño Curricular Base ofrece cinco grupos de pautas generales o principios directores para la definición y la práctica de la Educación Secundaria Obligatoria, que se refieren a:

- el tratamiento lingüístico;
- la selección y secuenciación de los objetivos y contenidos;
- el tratamiento de la diversidad;
- la orientación y la tutoría;
- la organización y el trabajo docente.

Para la formulación de los criterios del P.A.D. hemos tenido en cuenta especialmente los contenidos del segundo, el tercero y el quinto. Asimismo, se revisaron las directrices para la evaluación, las orientaciones para la elaboración del proyecto curricular de centro y las orientaciones para la elaboración de las programaciones de área, contenidas todas ellas en el mismo volumen; y las

orientaciones didácticas y para la evaluación de algunas de las áreas del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, que pueden encontrarse en el resto de volúmenes del D.C.B. para la Educación Secundaria Obligatoria.

En el D.C.B. de la C.A.V. se propone que el Proyecto Curricular de Centro sea el referente para extraer los criterios de evaluación de la práctica docente. Tales criterios habrían de referirse a aspectos como:

- los objetivos,
- los contenidos,
- las actividades docentes,
- el clima y las relaciones del aula,
- los medios y los recursos,
- el funcionamiento del equipo de profesores,
- la funcionalidad de los espacios, y
- el sistema de evaluación que se aplica para valorar al alumnado (Departamento de Educación, 1992).

5.1.3. Instrumentos de evaluación existentes

En los dos primeros capítulos de esta tesis hemos dado cuenta de la existencia de numerosos modelos para la evaluación o para la autoevaluación del profesor. En el cuarto capítulo hemos fundamentado y descrito de un modo general el P.A.D., y nos hemos referido a su relación con otros modelos de evaluación y de autoevaluación. Pero lo hemos hecho desde el punto de vista del planteamiento y los procesos, no en cuanto al contenido de los criterios de evaluación.

Han sido muchos los instrumentos para la evaluación o autoevaluación del profesor a los que hemos tenido acceso durante la elaboración del cuestionario de autoevaluación del P.A.D.. Sin embargo, el S.T.A.R. (System for Teaching and

learning Assessment and Review) elaborado por Chauvin et al. (1990) ha resultado especialmente útil y adecuado para esta tarea. Ello se debe a las características propias del instrumento, especialmente en lo que respecta a su fundamentación y a la incorporación de lo que sus autores denominan *'base de investigación emergente'*.

5.2. REVISION DE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS RECOGIDAS EN EL P.A.D.

En este capítulo hacemos un repaso de los bloques y apartados entre los que se reparten las variables pedagógicas seleccionadas. Asímismo se introduce una justificación de los criterios contenidos en cada apartado del cuestionario de autoevaluación del P.A.D..

Hay que señalar que en las siguientes páginas no aparecen todas las fuentes que han sido consideradas y utilizadas en la formulación de cada apartado. Una descripción absolutamente minuciosa de los procesos que han conducido a su formulación exacta conlleva una dificultad evidente y requeriría un discurso mucho más prolongado que el que podemos permitirnos dentro de los límites de esta tesis. Por esta razón, nos limitaremos a describir y justificar los aspectos más generales o significativos de cada apartado.

También queremos prevenir al lector del hecho de que en algunas ocasiones los argumentos expuestos en referencia a un apartado son igualmente válidos en otros posteriores. En tales casos hemos preferido omitir las reiteraciones sucesivas para moderar la longitud de la exposición.

Dentro de las variables pedagógicas distinguimos cuatro grandes bloques, que a su vez se subdividen en una serie de apartados, los cuales incluyen un cierto número de items. Los cuatro bloques son los siguientes:

- planificación de la enseñanza,
- programación de la enseñanza,
- gestión del aula, y
- entorno de aprendizaje.

Cada uno de ellos se subdivide a su vez en una serie de apartados:

I. PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA
1. Objetivos
2. Contenidos
3. Tiempo
4. Recursos
5. Evaluación
6. Responsabilidades y Funciones

II. PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA
1. Objetivos
2. Contenidos
3. Actividades / Tareas
4. Tiempo
5. Recursos / Materiales
6. Evaluación Formativa / Sumativa

III. GESTION DEL AULA
1. Gestión del Tiempo
2. Rutinas / Asignación de Tareas
3. Autonomía
4. Implicación de los Alumnos/as
5. Comunicación / Feedback
6. Motivación Inicial y Prolongada
7. Metodologías
8. Ayudas y Materiales
9. Tipos de Aprendizaje
10. Atención a la Diversidad
11. Evaluación de la Enseñanza-Aprendizaje

IV. ENTORNO DE APRENDIZAJE
1. Clima
2. Entorno Físico
3. Ritmo / Secuencia
4. Tareas para Casa
5. Implicación Familias / Información Familias
6. Evaluación

5.2.1. PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA

Los criterios del bloque de planificación de la enseñanza están referidos fundamentalmente al modo en el que se planifica el currículo en el conjunto del centro. Tal y como se indica en la Introducción al Diseño Curricular Base para la Educación Secundaria Obligatoria, los elementos básicos del currículo pueden agruparse en torno a cuatro preguntas:

- ¿qué enseñar?
- ¿cuándo enseñar?
- ¿cómo enseñar?
- ¿qué, cómo y cuándo evaluar? (Departamento de Educación, 1992).

En definitiva, con este bloque de criterios se guía la autoevaluación acerca del modo en el que se responde a estas cuatro preguntas en cada centro. Para ello se han diseñado seis apartados con referencias a otros tantos aspectos de la planificación. Una diferencia importante de este bloque de planificación frente a los demás bloques (programación, gestión del aula, y entorno de aprendizaje) es que en él se quiere dar lugar a dos tipos de reflexión.

Se pretende que cada profesor se plantee en qué medida el equipo planifica de un determinado modo en base a cada item; y además, en algunas de las preguntas de este apartado, se les pide que consideren cuál es el nivel o grupo de profesores que se preocupan por determinados aspectos o los llevan a cabo (cada profesor individualmente, el equipo del ciclo, etc.).

5.2.1.1. Objetivos

En todos los apartados del bloque de planificación de la enseñanza hemos querido reflejar dos valores básicos: la explicitación y la coordinación por parte del equipo de

profesores de su oferta curricular. Así, este primer apartado contiene ocho preguntas sobre el grado de explicitación y coordinación de los objetivos.

Uno de las conclusiones de la investigación sobre los centros eficaces es que los mejores centros están más fuertemente unidos que los menos eficaces:

> "Actúan más como una entidad orgánica y menos como un conjunto vago de subsistemas dispersos. Hay un alto grado de consistencia dentro y entre los principales componentes de la organización, especialmente en cuanto a las funciones productivas -el proceso de enseñanza-aprendizaje. El personal, los padres y los alumnos comparten un sentido de dirección. Los componentes del currículum -objetivos, materiales, estrategias de evaluación- están fuertemente alineados. El personal comparte un lenguaje instructivo común. Las expectativas de actuación son similares en la comunidad educativa y los refuerzos y los castigos se distribuyen consistentemente entre los alumnos" (Murphy, 1992, pp. 167-168).

Existe un acuerdo generalizado en cuanto a la conveniencia de que los centros lleguen a un consenso sobre los objetivos de su currículo, exista o no un currículo nacional prescrito:

> "Cualquier serie de directrices del currículo necesita ser interpretada por los profesores implicados, a quienes siempre les será útil debatir abiertamente la traducción de los objetivos del currículo en prácticas de clase y métodos de enseñanza. Sin embargo, tales debates sobre los objetivos del currículo no suponen una especificación de objetivos en términos conductistas" (O.C.D.E., 1990, p. 139).

Podemos pensar en la coordinación como una parte o una consecuencia natural de la explicitación por parte del equipo de profesores de todo un centro de cuál es su oferta curricular. En el D.C.B. se recalca el valor de esta coordinación en la Educación Secundaria Obligatoria:

> "En la enseñanza de esta etapa participan de forma simultánea un buen número de docentes. La coordinación de estas intervenciones es esencial para que el proceso educativo global se coherente.
>
> Esta coordinación se establece en términos de una variedad planificada, útil para enriquecer las oportunidades de aprendizaje y brindar modelos adultos." (Departamento de Educación, 1992, p. 39).

La Administración Educativa tiene formulados un conjunto de objetivos generales para las distintas etapas del Sistema Educativo y para cada una de sus áreas. Sin embargo, esta formulación no es definitiva. El nuevo marco curricular permite la fijación por parte del equipo de profesores de cuáles van a ser los objetivos generales perseguidos por cada área en cada ciclo:

> "El Equipo Docente de cada centro ha de referir a cada contexto, concretar y distribuir por ciclos los Objetivos Generales de Etapa y de Area, de forma que todos los objetivos en conjunto sean trabajados a lo largo de los cuatro años de la E.S.O.. Este debe llegar a ser el punto de partida sobre el que se construya el Proyecto Curricular de Centro" (Departamento de Educación, 1992, p. 86).

También se señala la necesidad de no caer en el aislamiento entre áreas que solamente consideren sus finalidades específicas:

> "El Area tampoco debe entenderse como un lugar de distribución unívoca de los objetivos del currículo: todas sin excepción deben promover el desarrollo del conjunto de capacidades contempladas en los Objetivos Generales de la Etapa. Se trata por lo tanto, de un modelo de organización de los contenidos, que no es sino un medio para alcanzar los fines y los objetivos globales de la etapa" (Departamento de Educación, 1992, p. 47).

Junto con lo anterior, se propone que estos objetivos recojan el conjunto de las capacidades humanas, de tal modo que:

> "Se promueve el desarrollo de un amplio espectro de posibilidades, tanto en el plano cognitivo como en los planos físico, afectivo, de equilibrio personal y de relación. De esta manera se resaltan y asumen en un plano de igualdad aspectos del desarrollo personal tradicionalmente relegados en favor de lo cognitivo, y se da al proceso de enseñanza y aprendizaje una orientación que asume más plenamente la globalidad de cada alumno y alumna" (Departamento de Educación, 1992, p. 58).

5.2.1.2. Contenidos

El apartado sobre la planificación de los contenidos sirve para plantearse en qué medida la oferta de los contenidos de un determinado equipo de profesores se lleva a

cabo de un modo planificado, global, coordinado y coherente.

Tanto en el D.C.B. propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia como en el propuesto por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, comienza a hablarse de la planificación y la programación de tres tipos de contenidos. De modo que:

> "... por contenido curricular, se entiende tanto los contenidos conceptuales, como los contenidos procedimentales y los actitudinales. Se proponen, pues, tres tipos de contenidos como objeto del trabajo sistemático y programado en el aula. Así pues, junto a los contenidos que tradicionalmente se han considerado como tales, los conceptuales, se proponen otros menos explícitos y menos sistemáticamente trabajados o, incluso, ausentes como son los procedimentales y actitudinales" (Departamento de Educación, 1992, p. 20).

Por lo tanto, la selección y secuenciación de los contenidos también habrá de afectar a éstos:

> "La secuenciación consiste en el diseño de un plan que persiga coherentemente el desarrollo de las capacidades definidas en los Objetivos Generales de Area y de Ciclo a lo largo de la Etapa. Esta coherencia debe garantizarse tanto para los conceptos, como para los procedimientos y las normas, valores y actitudes" (Departamento de Educación, 1992, p. 56).

Al formular los criterios de este apartado hemos considerado que la planificación de su progresión es una cuestión central. Así como la previsión de cuál va a ser en cada momento el conjunto de contenidos que el alumno estará trabajando simultáneamente en las distintas áreas.

Si nos atenemos a las orientaciones oficiales, la secuenciación de los contenidos entre los distintos ciclos queda como una tarea que corresponde a los equipos de profesores de cada etapa o de todo el centro. Por el contrario, la concreción de su tratamiento en las unidades didácticas correspondería a los equipos de ciclo o a los profesores individuales. Al hacerlo, los contenidos señalados en los Decretos de Enseñanzas Mínimas habrán de ser tenidos en cuenta y cubiertos en ambos casos; mientras que los que perfila el D.C.B. habrán de ser seleccionados y adaptados por los profesores.

Finalmente, este apartado incorpora algunos criterios referentes a la previsión de cuál va a ser el tratamiento o enfoque con el que se van a tratar los contenidos planificados en cada etapa y en cada área.

5.2.1.3. Tiempo

La enseñanza es una actividad que implica una gran inversión de tiempo, no solamente dentro de las aulas, sino también antes y después de estar con los alumnos. Este tiempo de trabajo no lectivo es uno de los recursos de cuya carencia más se quejan los profesores.

En consecuencia, su racionalización y la priorización de las tareas en las que va a utilizarse es algo necesario.

Al elaborar el P.A.D. hemos entendido que la revisión y la valoración colectiva de la cantidad de tiempo de trabajo no lectivo del que se dispone, de las tareas a realizar en él, y del reparto de ambos, puede ayudar en su clarificación y optimización.

5.2.1.4. Recursos

En este apartado se incluye un conjunto de criterios referidos al grado en el que el aprovechamiento de los recursos es planificado de un modo coordinado, crítico y eficaz, y en base a unos recursos de calidad.

La eficacia de las inversiones en recursos educativos ha sido objeto de frecuentes polémicas en las últimas décadas. Pero parece predominar el consenso sobre la creencia de que la labor de un centro se ve favorecida cuando dispone de buenos recursos y, además, los utiliza de un modo adecuado. Junto con los recursos humanos, la provisión de mayores y mejores recursos materiales es el medio a través del cual la Administración Educativa espera que la Reforma del Sistema Educativo tengan un efecto positivo sobre el desarrollo de los alumnos (Marchesi y Martín, 1991).

La mejora de ambos aspectos puede ser considerada desde los equipos docentes. En el D.C.B. vasco se dan varias orientaciones al respecto:

> "Se deben establecer acuerdos relativos al tipo de materiales que el profesorado va a utilizar. Conviene, en este sentido, analizar el equilibrio y riqueza de las fuentes de información y consulta que se utilizan y la variedad de lenguajes de soporte que contienen, la calidad de los textos, sus características básicas para que puedan asumir la diversidad del alumnado, la implicación que requieren del alumno o alumna, su contextualización con el medio de los escolares, etc." (Departamento de Educación, 1992, p. 96).

Por lo tanto, creemos que es valiosa la idea de elegir, analizar y evaluar los materiales curriculares de cara a su uso (Santos Guerra, 1991; Martínez Bonafé, 1992).

La utilización del espacio es otra de las cuestiones clave dentro del aprovechamiento de los recursos:

> "La organización de espacios debe superar los estrechos límites del reparto de aulas y material, y plantearse con criterios pedagógicos, pensando fundamentalmente en favorecer las condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Departamento de Educación, 1992, p. 105).

5.2.1.5. Evaluación

La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje es un aspecto que frecuentemente queda fuera de la planificación curricular o solamente se trata de un modo tangencial. Los criterios de este apartado están inspirados en la necesidad de planificar este aspecto de cara a su enriquecimiento.

Tanto en las conclusiones de la investigación como en las orientaciones oficiales se remarca la función formativa de la evaluación de los alumnos sobre la utilización sumativa:

> "Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje o desde una visión funcional de la organización, la evaluación forma parte del proceso educativo y tienen como finalidad prioritaria la mejora del mismo y de la calidad de la enseñanza que se imparte, posibilitando una reorientación permanente del propio proceso" (Departamento de Educación, 1992, p. 70).

Uno de los aspectos centrales en este tema es el de la formulación de criterios de referencia comunes, que sirvan para elaborar juicios, y que ayuden en la toma de decisiones para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

> "Para poder realizar la evaluación de estos objetivos es preciso definir unos criterios, que sean observables y medibles a lo largo del proceso educativo y como resultado final del mismo, que sirvan como puntos de referencia a la hora de valorar en cada alumno y alumna el grado de desarrollo de las capacidades deseadas, así como las dificultades que puedan encontrar en alguna de ellas" (Departamento de Educación, 1992, p. 77).

Otro aspecto en el que se insiste desde el D.C.B. es de la coevaluación por parte de todos los profesores de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos:

> "Será también el equipo quien, a lo largo del proceso, vaya aplicando dichos criterios y, a partir de las observaciones y datos que obtenga, realice el acto propiamente evaluador, esto es, valore en qué grado cada alumna y alumno ha desarrollado las capacidades que se proponen en los objetivos" (Departamento de Educación, 1992, p. 78).

5.2.1.6. Responsabilidades y funciones

El contenido de este apartado está referido a la claridad con la que las responsabilidades y funciones de cada persona y equipo están especificadas en el centro, y a la planificación de la comunicación de los profesores con el equipo directivo y con los padres.

Cuando en un centro o bien los profesores individuales o bien los equipos no tienen claramente explicitadas y delimitadas sus responsabilidades y funciones se incrementa considerablemente el riesgo de que las acciones resulten poco eficaces y de que surjan conflictos entre ellos. Puede suceder que un profesor o equipo espere que otro cubra cierta función y que éste no lo haga, o bien que éste *interfiera* en unas competencias que el primero considera propias.

Por el contrario, cuando las responsabilidades están claras, es poco probable que surjan este tipo de conflictos. Menos aún si a esta claridad se le une un buen nivel de

comunicación en el equipo; con ocasiones tanto formales como informales para llevarla a cabo.

Lo dicho puede referirse igualmente a la relación del el equipo directivo con el claustro. La comunicación fluida entre ambos tiende a estar asociada con un liderazgo efectivo del equipo directivo; el cual ha sido identificado repetidamente como un rasgo esencial de los equipos directivos de los centros más eficaces.

La comunicación e implicación de las familias también puede tener su peso en el establecimiento de un clima constructivo y claramente orientado hacia el logro de objetivos educativos.

5.2.2. PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA

De acuerdo con el modelo curricular propuesto por la Administración, la programación de la enseñanza se concreta en una secuencia de unidades didácticas:

> "La unidad didáctica es la base en torno a la que se articula la Programación. Cada unidad didáctica comprende una propuesta de actuación con sentido completo y que se desarrolla en una unidad temporal adecuada a las características del grupo, de los aprendizajes que se quieren lograr y de la actividad que se plantee para ello" (Departamento de Educación, 1992, p. 116).

La programación de las unidades didácticas cumple cinco importantes funciones:

- permite que el profesor piense clara y específicamente sobre el tipo de aprendizaje que desea que ocurra en una lección en particular, relacionándolo con otros objetivos más generales;
- permite al profesor pensar en la estructura y en el contenido de la lección (duración de cada actividad, etc.);
- reduce la cantidad de aspectos en los que el profesor tiene que pensar durante la lección;
- conduce a la preparación de todos los materiales y recursos;

- si se guardan las notas se obtiene un registro valioso para las futuras programaciones (Kyriacou, 1991).

5.2.2.1. Objetivos

Este apartado fue formulado a partir de la creencia de que la explicitación de los objetivos perseguidos con cada unidad didáctica contribuye a mejorar su eficacia. Una de las conclusiones a las que han conducido repetidamente los estudios del proceso-producto es que los mayores logros de los alumnos se relacionan con las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los profesores están orientados hacia la tarea y persiguen objetivos académicos claros (Brophy, 1986).

Por otro lado, las unidades didácticas se inscriben en un proyecto curricular más amplio, por lo que hemos creído necesario introducir una pregunta sobre el grado de concordancia entre los objetivos de ambos.

5.2.2.2. Contenidos

Las preguntas de este apartado giran en torno a tres cuestiones: la necesidad de que exista una coordinación adecuada tanto en un sentido horizontal (contenidos que se trabajan simultáneamente en distintas áreas) como vertical (en la progresión de los contenidos en momentos sucesivos), la necesidad de tener en cuenta las características del grupo de alumnos a los que se van a ofrecer los contenidos, y la importancia del conocimiento por parte del profesor de los propios contenidos que va a impartir.

El primer aspecto ya ha sido justificado con anterioridad, al igual que la referencia constante al tratamiento de tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales, y actitudinales). El segundo será abordado en un apartado posterior.

En esta cuestión hay que tener en cuenta que el modelo curricular vigente prescribe la consideración del D.C.B. como un marco curricular general; pero al mismo tiempo concede a los profesores un alto grado de autonomía para la selección y la

secuenciación de los contenidos. En este contexto resulta imprescindible el tercer aspecto: el conocimiento que tiene el profesor del contenido a impartir.

Tal y como sostiene Coll (1990) para que el aprendizaje de los alumnos sea significativo deben cumplirse dos condiciones:

> "En primer lugar, *el contenido debe ser potencialmente significativo*, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso), como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. Este segundo requisito es una llamada de atención sobre el papel decisivo de los aspectos motivacionales en el aprendizaje escolar" (Coll, 1990, pp. 166-167).

En cuanto a la primera de estas condiciones, es importante que el profesor conozca las claves esenciales de las disciplinas que entran en juego en cada área, y de las relaciones entre sí y con otras áreas. Ello se debe al menos a dos razones:

> "- Por un lado, se han de seleccionar y secuenciar en el currículo aquellos contenidos con mayor potencialidad para aportar las claves básicas del conocimiento y del seguir aprendiendo. Estos han de construir un conjunto coherente y lógico.
> - Por otro lado, sólo un conocimiento profundo de la estructura interna y relaciones del saber implícito en cada disciplina permite comprender y profundizar en los procesos variados de aprendizaje que tienen los y las adolescentes, las leyes que rigen su asimilación. Solamente así se puede observar e intervenir en las complejas operaciones cognitivas y afectivas, en las diferentes formas de acceder al conocimiento que tiene cada alumno y cada alumna" (Departamento de Educación, 1992, p. 34).

5.2.2.3. Actividades / tareas

Este es un apartado central dentro del bloque de programación de la enseñanza. Se trata del principal recurso del profesor para visualizar mentalmente y prever lo que

va a suceder en el aula (Kyriacou, 1991). Además, es un tema respecto al cual los propios alumnos pueden ser muy sensibles:

> "El cuidado y el esfuerzo que los profesores realizan en la preparación puede tener un importante efecto positivo sobre la sensación de los alumnos de que el profesor se preocupa de su aprendizaje y de que las actividades a desarrollar son valiosas e importantes. En contraste, una falta de preparación, (...), no solamente entorpece el flujo de la lección, sino que puede ser percibida por los alumnos como un insulto a su sentido de valor como discentes (si nuestro aprendizaje realmente fuera importante, el profesor habría hecho una mejor preparación)" (Kyriacou, 1991, p. 27).

Una parte importante de este apartado está dedicada a la cuestión de los esquemas previos de conocimiento con los que los alumnos se incorporan a las actividades de enseñanza y aprendizaje.

> "Estos conocimientos pueden ser a su vez el resultado de experiencias educativas anteriores -escolares o no escolares- o de aprendizajes espontáneos; asimismo, pueden estar más o menos ajustados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje, y ser más o menos correctos. En cualquier caso, el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace siempre a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas, utilizándolos como instrumento de lectura y de interpretación que condicionan en un alto grado el resultado del nuevo aprendizaje. Este principio debe tenerse especialmente en cuenta para el establecimiento de secuencias de aprendizaje, pero posee también implicaciones de primer orden para la metodología de la enseñanza y para la evaluación" (Coll, 1990, pp. 164-165).

Para poder evaluar y dar respuesta a estos conocimientos se precisa que el profesor a su vez tenga un adecuado conocimiento pedagógico del contenido, por lo que en este apartado y en otros aparecen algunos items relacionados con este tema. Para su formulación ha resultado útil la distinción del mismo en tres áreas propuesta por Gudmundsdottir y Shulman (1987), cada una de las cuales estaría influida por un tipo de conocimiento:

- por el conocimiento del contenido: incluye el conocimiento de las ideas, conceptos y áreas centrales de la materia, que pueden ser y son enseñados a los alumnos; es necesario para conocer y entender el orden en el que los

conceptos, ideas y áreas pueden ser y son enseñados, y las ventajas y desventajas de cada aproximación; incluye también el conocimiento de las analogías, similitudes, ejemplos y metáforas mediante los que se puede explicar la materia a los alumnos;

- por el conocimiento pedagógico general: el conocimiento de los diversos modos mediante los que pueden enseñarse las ideas, y los pros y contras de cada uno de ellos;
- por el conocimiento de los alumnos: incluye el conocimiento de los preconceptos y conceptos erróneos de los alumnos sobre los temas que aprenden.

Como consecuencia del conocimiento de las particularidades de cada alumno, aparece la necesidad de atender a su diversidad. Este aspecto, al que dedicamos un apartado en el bloque de gestión del aula, es uno de los más valorados en el planteamiento de actividades de enseñanza-aprendizaje en la E.S.O. En el D.C.B. se marcan algunas sugerencias al respecto y se propone establecer:

> "Elementos de flexibilidad que permiten un tratamiento educativo adecuado a la diversidad del alumnado del grupo. Algunos de estos pueden ser: diversidad de acercamiento a los temas, variedad de elaboraciones con distintos enfoques o niveles, secuencias múltiples para atender a diversos ritmos, agrupaciones flexibles, actividades de refuerzo o consolidación, la relación y el apoyo mutuo en el grupo, etc." (Departamento de Educación, 1992, p. 119).

Junto con ello, hemos considerado oportuno incluir tres preguntas referentes a si las actividades de aprendizaje fomentan el desarrollo de distintos tipos de habilidades, favorecen el carácter autónomo del aprendizaje, y si se prevé la utilización de distintas agrupaciones. Volveremos sobre todos ellos en los próximos apartados.

5.2.2.4. Tiempo

Con este apartado se pretende hacer reflexionar al profesor sobre el modo en el que se distribuye el tiempo entre y en las unidades didácticas. Tanto la investigación sobre la eficacia de la enseñanza como la investigación sobre los centros eficaces

coinciden en dos hallazgos: la existencia de grandes diferencias en cuanto a la cantidad de tiempo que los alumnos invierten en varias áreas del currículum, y la asociación de estas diferencias con diferencias correspondientes en los logros de los alumnos. Se trata de una relación evidente desde el sentido común, pero que además ha sido suficientemente contrastada en el terreno empírico.

Los resultados de la investigación:

> "... sugieren que el tiempo dispuesto puede ser una herramienta poderosa para los profesores y los administradores en el incremento del logro de los alumnos. Una razón para esta potencialidad es que la disposición de tiempo, a diferencia del tiempo en el que están implicados los alumnos, puede ser controlado directamente por el profesor. El tiempo que la clase emplea en diferentes actividades es una variable que los profesores mismos pueden evaluar y manipular en la planificación de la enseñanza" (Sanford y Everston, 1983, p. 140).

Estas mismas investigaciones muestran que muchos alumnos aprenden activamente sólo durante una parte del día escolar (O.C.D.E., 1990). Por todo ello, consideramos que un aspecto a recoger en el P.A.D. es la programación racional del tiempo, ajustándolo al estado de atención o de cansancio de los alumnos, y teniendo en cuenta el grado de importancia de las distintas tareas en las que se invierte.

5.2.2.5. Recursos / materiales

En este apartado se concreta la posibilidad, sugerida en el D.C.B., de que el equipo de profesores valore el uso y la rentabilidad que se consigue de los medios y recursos de los que se dispone en el centro (Departamento de Educación, 1992, p. 75).

La confianza ciega en los materiales y en los recursos disponibles hace que el profesor pierda el control de la intencionalidad de su propia enseñanza, sin garantizar que se obtengan resultados valiosos. En contraste con la idea de los *'materiales a prueba de profesores'*, podemos afirmar que:

> "Uno siempre necesita asegurarse de que los materiales utilizados son apropiados para los resultados de aprendizaje que se persiguen, y no se utiliza

> solamente porque están disponibles. En efecto, el H.M.I. (1988b) ha sido crítico con un exceso de confianza en proyectos comerciales que no han sido adecuadamente considerados en términos de su contribución a los objetivos educativos perseguidos mediante el programa de estudios" (Kyriacou, 1991, p. 29).

Los recursos y los materiales de apoyo disponibles en la actualidad ofrecen contribuciones únicas para el aprendizaje y el fomento de ciertos procesos cognitivos. Aun así, el profesor necesita decidir qué atributos quiere para tales recursos, saber cómo interactúan con sus métodos de enseñanza y, por lo tanto cuándo serán más útiles (Pintrich et al., 1986).

Durante muchos años el libro de texto fue el pilar del que dependían las actividades de enseñanza y aprendizaje. Su utilización literal y acrítica viene dando paso a la elección y utilización reflexiva de los materiales curriculares.

5.2.2.6. Evaluación sumativa / formativa

Una primera cuestión en este apartado es si se programa la existencia de una evaluación formativa, destinada a conocer los posibles problemas los problemas que vayan surgiendo en el aprendizaje de los alumnos y darles respuesta.

Partiendo de que el aprendizaje es algo complejo que no se limita al conocimiento, se precisa la evaluación de aspectos variados. Esto a su vez requiere la utilización de distintas clases de instrumentos, como pueden ser: la observación sistemática, el análisis de los trabajos de los alumnos, las pruebas de control, las entrevistas personales, las discusiones y debates programados, las actividades coevaluadoras, y la autoevaluación (Departamento de Educación, 1992).

Ello no significa que haya que recurrir siempre a actividades diseñadas expresamente con un fin evaluativo. Frecuentemente la evaluación formativa puede tener lugar a través de las actividades normales de la clase (Kyriacou, 1991; Departamento de Educación, 1992).

Teniendo en cuenta el valor que concedemos a la autonomía en el aprendizaje y a que el propio alumno vaya ganando responsabilidad en su quehacer, hemos creído necesario preguntar además si los datos de la evaluación son aprovechados para informar y orientar al alumno y si los resultados son considerados desde el proceso que el alumno ha llevado a cabo.

Otras cuestiones incluidas en este apartado son la existencia de unos criterios claros de evaluación, y la planificación de pruebas de evaluación comunes para distintas secciones o grupos de un mismo curso.

5.2.3. GESTION DEL AULA

Este es el bloque más amplio dentro del cuestionario de autoevaluación. En él hemos querido dar cabida a las variables referentes a lo que el profesor hace una vez que se encuentra con sus alumnos en la clase.

5.2.3.1. Gestión del tiempo

Este primer apartado se centra en la eficacia con la que el profesor es capaz de gestionar el tiempo que sus alumnos invierten en las actividades de aprendizaje. Kyriacou (1991) señala la existencia de dos puntos clave en el aprovechamiento del tiempo. En primer lugar, está la puntualidad en el comienzo de las clases, y en segundo lugar la *suavidad* en las transiciones entre actividades, con pocas y reducidas interrupciones. Estas son algunas tareas que caracterizan a un profesor eficaz según un buen número de estudios (Reynolds, 1992).

Estas ideas han sido apoyadas desde al menos tres ámbitos de la investigación. En primer lugar, Brophy (1986) y Brophy y Good (1986) señalan que el tiempo de implicación de los alumnos es una variable que en los estudios del proceso-producto presenta una de las correlaciones más fuertes con los logros de los alumnos. Este tiempo (distinto del tiempo dedicado a las actividades académicas) depende de la capacidad del profesor de organizar la clase como un entorno de aprendizaje eficaz

donde las actividades fluyen sin problemas, y se gasta poco tiempo en organizarse o en tratar conductas desajustadas. Junto con ello destaca también la importancia que tiene para una gestión eficaz el establecimiento de procedimientos claros en cuanto a la rendición de cuentas, y en lo referente a un seguimiento consistente de la calidad y de la cumplimentación de los trabajos.

En segundo lugar, las investigaciones sobre los centros eficaces señalan que éstos se caracterizan por un empleo máximo del tiempo de aprendizaje. En consecuencia:

> "Debe permitirse a los estudiantes que inviertan la máxima cantidad de tiempo en el aprendizaje activo. Tendrán que ser mínimas las interrupciones entre y dentro de las clases. Habrá que emplear una articulación entre las materias y las secuencias de aprendizaje para evitar la duplicidad y una repetición innecesaria" (O.C.D.E., 1990, p. 168).

En tercer lugar, desde el paradigma de la ecología del aula se enfatizan aspectos que también se relacionan con la gestión del tiempo y que mencionaremos en el siguiente apartado.

5.2.3.2. Rutinas / Asignación de tareas

Los criterios contenidos en este apartado se basan en una concepción de la gestión del aula de modo que su elemento central no es el mantenimiento de la disciplina, sino el sistema de trabajo: las actividades con las que se organiza a los alumnos, y las reglas y procedimientos que especifican acciones para los acontecimientos rutinarios.

La función del profesor en la gestión tiene al menos tres dimensiones:

- diseñar sistemas de trabajo sensibles y sensibles al contexto;
- comunicar con claridad los sistemas, mediante explicaciones, materiales escritos, ensayos y sanciones;

- hacer un seguimiento de los acontecimientos de la clase para asegurarse de que el sistema opera dentro de límites razonables y percibiendo signos tempranos de posibles disrupciones (W. Doyle, 1987b).

Desde la investigación del proceso-producto se afirma que en los cursos superiores se necesita una menor insistencia en las rutinas y en los procedimientos, pero que resulta especialmente importante dejar claras las expectativas y hacer un seguimiento de las demandas de responsabilidad (Brophy y Good, 1986).

Del mismo modo, para Kyriacou:

> "Para que las tareas académicas sean empleadas con éxito, es absolutamente crucial que quede claro para los alumnos qué es lo que tienen que hacer, e indicar la relación entre la tarea y el aprendizaje perseguido. (...) El aspecto más importante del éxito es la preparación cuidadosa de las tareas y de los materiales a utilizar (...) unido a un claro resumen de lo que se requiere antes de que comience la tarea. (...) Es muy importante asegurarse de que tantos alumnos como sea posible tengan claro cuál es la tarea antes de que se permita a la clase comenzar el trabajo" (Kyriacou, 1991, pp. 40-41)

A todo ello hemos añadido tres preguntas referentes a la preocupación del profesor por fomentar la motivación, atención e implicación del alumnado.

5.2.3.3. Autonomía

Este apartado está dedicado al modo en el que el profesor favorece el desarrollo de un aprendizaje autónomo por parte de sus alumnos

El fomento de este aspecto es un rasgo común en las recomendaciones oficiales tanto en nuestro país como en otros. Podemos pensar en muchas razones para favorecerlo, como por ejemplo:

- para aprender más;
- como preparación para el siguiente nivel escolar;
- como preparación para el trabajo;

- para poder responder a las obligaciones de la vida ciudadana y de la vida privada;
- para hacer más enriquecedor el tiempo libre (Aebli, 1991).

El fundamento teórico de estas propuestas puede hallarse en las investigaciones sobre la cognición del alumno, y especialmente en las que se ocupan de su metacognición.

En este sentido, Aebli afirma que para poder desarrollar un aprendizaje autónomo los alumnos deben adquirir cinco capacidades:

> "1. Establecer contacto, por sí mismos, con las cosas e ideas.
> 2. Comprender por sí mismos fenómenos y textos.
> 3. Planear por sí mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos.
> 4. Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente.
> 5. Mantener por sí mismos la motivación para la actividad y el aprendizaje" (Aebli, 1991, p. 153).

5.2.3.4. Implicación de los alumnos/as

Una de las tareas básicas del profesor es la gestión y organización de las actividades de aprendizaje de modo que se mantenga la atención, el interés y la implicación de los alumnos. En consecuencia, los items de este apartado aluden al grado de interés e implicación de los alumnos con las actividades de aprendizaje.

En la primera mitad de este capítulo hemos hablado del *'Tiempo de Aprendizaje Académico'*, que fue incorporado por el paradigma del proceso-producto como uno de los principales efectos de la actuación docente a considerar. Tal y como indica Bennett (1986):

> "La variable que aquí denominamos 'participación del alumno' tiene numerosos sinónimos -atención, persistencia en la tarea, tiempo de aprendizaje activo y de dedicación-, pero, prescindiendo de la nomenclatura, la cuestión central reside en saber si dicha variable está relacionada con los logros. (...).

La respuesta corta es que sí" (Bennett, 1986, p. 280).

La implicación del alumno es considerada como un elemento crítico en la generación, estructuración, restructuración y transferencia del conocimiento; por lo que comienza a formar parte de los sistemas de evaluación docente de "nueva generación", como el S.T.A.R. (Chauvin et al., 1990).

5.2.3.5. Comunicación / feedback

Los items que componen este apartado se ocupan principalmente del feedback que el profesor proporciona a sus alumnos. Al formularlos hemos creído conveniente hacer referencias a si: previamente se deja claro a los alumnos qué se espera de ellos; se les proporciona feedback sobre sus aciertos y errores, y también sobre sus conductas inadecuadas; y cuando no se alcanza un objetivo dado se les anima a participar en la búsqueda de las razones y de una posible solución.

A todo ello le añadimos dos preguntas en relación a la coherencia de este feedback con los objetivos y normas que se hayan fijado previamente, y en relación al establecimiento de canales de comunicación fluida entre el profesor y los alumnos.

El feedback que pueda proporcionar el profesor es importante por varias razones:

> "Los alumnos necesitan un feedback constructivo y de ayuda para apoyar y animar el posterior progreso. Tal feedback no solamente resulta práctico para que los alumnos identifiquen problemas o para señalar cuándo el trabajo ha tenido éxito, sino que también da a entender a los alumnos que su progreso está siendo seguido cuidadosamente y que el profesor se preocupa de tal progreso. Por lo tanto, este feedback regular ofrece un impulso regular para la motivación y el esfuerzo" (Kyriacou, 1991, p. 57).

Esta conveniencia es avalada desde los resultados de distintos paradigmas de investigación.

Aunque los hallazgos del proceso-producto sobre las reacciones del profesor ante las respuestas de los alumnos son débiles, se han replicado con poca consistencia y tienen menos apoyo experimental que otros hallazgos, sí se ha confirmado claramente

que el feedback es importante (Brophy y Good, 1986). Las revisiones de esta línea de investigación indican que:

> "Parece ser importante que las respuestas *correctas* sean reconocidas como tales (porque incluso si quien responde sabe que la respuesta es correcta, otros que observan la escena puede que no) pero no que tal feedback positivo incluya alabanzas (entrega verbal o afectiva de una recompensa social que va más allá de la mera afirmación). La frecuencia de la alabanza frecuentemente correlaciona positivamente con el logro, pero estas correlaciones normalmente son bastante bajas y a veces negativas (...). La alabanza tiende a ser más eficaz cuando (...) se utiliza con alumnos dependientes o ansiosos en lugar de con alumnos con confianza, y cuando se distribuye de modo que centra la atención en el contenido en lugar de en el profesor o en quien recibe la alabanza" (Brophy, 1986, p. 1072).

En conjunto, la eficacia del feedback correctivo ha demostrado tener una relación consistente con un mayor aprendizaje de los alumnos (Fisher et al., 1980; Bennett, 1986).

El énfasis de las investigaciones del paradigma ecológico en la importancia de las tareas del aula también sirve para justificar la presencia de los criterios de este apartado. En este sentido, W. Doyle (1987b) afirmaba que habitualmente los alumnos tienen mayores logros cuanto el profesor enfatiza los objetivos académicos, los explicita y espera que los alumnos sean capaces de dominar el currículum; y además explica e ilustra con claridad lo que tienen que aprender los alumnos.

Por otro lado, la consideración de las investigaciones sobre el aspecto cognitivo del aprendizaje de los alumnos y del valor de su autonomía en el aprendizaje nos ha llevado a incluir otro aspecto: el del fomento de la reflexión y la corresponsabilización de los alumnos sobre su propio aprendizaje. Este criterio se relaciona con el desarrollo de la metacognición de los alumnos, ya que:

> "Se ha comprobado que la enseñanza de estrategias de aprendizaje y de estrategias metacognitivas también es eficaz en los ambientes escolares para facilitar la atención, la motivación, el aprendizaje, el recuerdo y la comprensión, así como para corregir ciertas incapacidades de aprendizaje" (Wittrock, 1990, p. 574).

Las orientaciones contenidas en el Diseño Curricular Base también van en esta dirección cuando se afirma que:

> "Ante los errores, los obstáculos, las lagunas que presenten los alumnos y alumnas, puede aplicarse un control externo, encaminado a lograr que sean capaces de percatarse por sí mismos y mismas del propio error y buscar los recursos necesarios para solucionarlos" (Departamento de Educación, 1992, p. 30).

Finalmente, hemos incluido una pregunta sobre el establecimiento de canales de comunicación fluida puesto que creemos que:

> "Los métodos que se caracterizan por establecer unas relaciones en el aula diversificadas y con retroalimentación proporcionan una mayor riqueza a la comunicación educativa. La participación, la discusión, la actitud comunicativa del alumnado y del profesorado, así como las dinámicas de apoyo mutuo entre alumnos y alumnas promueven mayores aprendizajes" (Departamento de Educación, 1992, p. 38).

5.2.3.6. Motivación inicial y prolongada

La motivación ha sido una de las variables más estudiadas en relación con el aprendizaje. En este apartado tiene cabida tres cuestiones al respecto.

En primer lugar, desde el punto de vista de la cognición del alumno se infiere la conveniencia de que el profesor tenga en cuenta cuáles son los conocimientos y los intereses previos de los alumnos. Una de las consecuencias de esta perspectiva es que:

> "Hacer interesante el contenido implica partir de sus intereses, de sus propuestas, de aquellos recursos que tienen sentido en sí mismos (el juego, realización de proyectos...)" (Departamento de Educación, 1992, p. 29).

En segundo lugar, consideramos que es importante que el profesor dé a entender las razones y el interés que conlleva estudiar un determinado tema, y los objetivos que se pretenden alcanzar con él. El comienzo del tema es un momento clave para fomentar esta motivación, de modo que el profesor:

> "En primer lugar, debe provocar y mantener la atención y el interés de los alumnos por la lección. (...)
>
> En segundo lugar, resulta útil indicar cuál es el propósito o el tema de la lección, y su importancia o relevancia. (...) Habiendo provocado la atención, e indicado el propósito de la lección, la tercera función de la introducción puede ser la de alertar a los alumnos sobre cualquier vínculo con lecciones previas del que tengan que darse cuenta, o cualquier aspecto o problema particular en esta lección sobre el que deberían estar atentos, en orden a prepararles mejor para lo que siga" (Kyriacou, 1991, p. 36).

En tercer lugar, la falta de participación, el aburrimiento y el cansancio facilitan la aparición de conductas desajustadas en el aula. En este sentido, el fomento de la participación puede ser útil. Así como la variedad de procedimientos, ya que por un lado favorece la atención del alumno y por otro permite intercalar tareas que conlleven un mayor o menor esfuerzo mental.

5.2.3.7. Metodologías

Este apartado se ocupa de un tema complejo y con muchas facetas, como es el de las metodologías que el profesor emplea en el aula. Los criterios que contiene recogen cinco cuestiones: la utilización de una variedad de métodos en el aula, el recurso a distintas agrupaciones, las implicaciones de la perspectiva constructivista en el aprendizaje, el conocimiento pedagógico del contenido por parte del profesor, y la utilización del tiempo de espera.

En cuanto a las dos primeras cuestiones, parece que los resultados de la investigación refuerzan la idea de que no existe una única metodología o agrupación óptima en cualquier circunstancia o para cualquier objetivo. Así, hemos creído conveniente incluir algunas preguntas sobre la utilización de métodos variados,la alternancia de las exposiciones del profesor con el trabajo activo del alumno, y sobre el recurso a estrategias de indagación o métodos inductivos.

Otra de las preguntas se refiere a la utilización de grupos de tamaños diferentes, siendo tratada esta cuestión en un conjunto diferenciado de items al final de este mismo apartado. Kyriacou (1991) realiza una distinción útil en este tema cuando diferencia las

actividades que dependen sobre todo del discurso del profesor y las que pueden desarrollarse con poca o ninguna participación del mismo:

> "Las primeras incluirían la exposición del profesor, la realización de preguntas, y, en mayor o menor medida, la discusión de la clase canalizada por el profesor. Las denominaré *actividades de discurso del profesor*. Las últimas incluirían, por ejemplo, prácticas, actividades de investigación y resolución de problemas, hojas de ejercicios, juegos de ordenador, juegos de roles y discusiones en pequeños grupos. Las denominaré *tareas académicas*" (Kyriacou, 1991, p. 33).

Los resultados del proceso-producto en conjunto indican que los alumnos aprenden más en las clases donde invierten la mayor parte del tiempo "siendo enseñados" o supervisados por el profesor, en lugar de trabajar por sí mismos. Es decir, cuando:

> "El profesor ofrece el contenido personalmente a los alumnos en lugar de depender de los materiales curriculares para hacerlo, pero ofrece la información sobre todo en presentaciones breves seguidas de oportunidades para la recitación o la aplicación. Hay una gran cantidad de discurso del profesor, pero la mayor parte es académico más que procedimental o de gestión, y buena parte de él implica la realización de preguntas y dar feedback en lugar de una exposición extendida" (Brophy y Good, 1986, p. 361).

Al mismo tiempo, estos trabajos apuntan hacia la idea de que la utilización prolongada del trabajo individualizado o en pequeño grupo:

> "... requiere una combinación de capacidad lectora funcional, habilidades de dirección-seguimiento y aprendizaje independiente, y una motivación sostenida que es poco frecuente en los primeros cursos y evidente sólo en una minoría de los alumnos mayores" (Brophy, 1986, p. 1071).

Un estudio llevado a cabo en nuestro país para explorar la relación entre el estilo docente en la enseñanza secundaria y la satisfacción de los alumnos concluyó en que en el caso de los alumnos de aquella muestra:

> "El modo de interacción didáctica más positivamente asociado a la satisfacción de los alumnos es el más tradicional: estructuración de la clase en grupo grande y explicación del profesor a todos los alumnos, es decir, el modelo de lección magistral, que es, por otro lado, el que se da con mayor frecuencia" (Ros, Muñoz-Repiso y Mendez, 1990).

Sin embargo, a todo esto se le oponen los planteamientos centrados en el alumno como protagonista activo de su aprendizaje y la existencia de objetivos de aprendizaje que difícilmente pueden desarrollarse con el trabajo del profesor ante un gran grupo. Así, por ejemplo, en el caso de las actividades individualizadas:

> "Una de las ventajas de fijar el trabajo individualmente es que permite a los alumnos trabajar a su propio ritmo, les ayuda a organizarse y a responsabilizarse de su propio esfuerzo, y posibilita que el trabajo pueda ser estructurado y hecho a la medida de su propio nivel de dificultad, proporcionando tareas y materiales de ampliación y enriquecimiento para los alumnos más capacitados de la clase" (Kyriacou, 1991, p. 41).
>
> "Hay que tener en cuenta que los resultados de aprendizaje que los profesores intentan conseguir incluyen el desarrollo de habilidades de estudio, destrezas organizativas y una concentración continuada de los alumnos" (Ibid, p. 53).

En cuanto a las implicaciones de la perspectiva constructivista del aprendizaje, hemos incluido preguntas sobre la claridad de las exposiciones y tres prácticas del profesor: iniciar las actividades con un repaso de lo anterior, introducir las novedades lentamente y paso a paso, y procurar relacionarlas con los aprendizajes pasados y futuros. Estos y otros criterios que aparecen en otros apartados se basan en la convicción de que la cuestión clave en la enseñanza es la construcción de aprendizajes significativos:

> "La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, acuñada por Ausubel (1968; 1973) en el contexto del intento de construir una teoría del aprendizaje escolar, concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, esta relación no se establece, estamos en presencia de un aprendizaje memorístico, repetitivo o mecánico" (Coll, 1990, p. 166).

Las revisiones del procesc-producto también señalan que los mejores logros se consiguen cuando se estructura el material comenzando con revisiones, organizadores avanzados, o revisiones de objetivos, subraya el contenido y señala las transiciones

entre las partes, presta atención a las ideas principales, resume las partes a medida que las va acabando, y revisa las principales ideas al final (Schuck, 1981; Brophy, 1986; Brophy y Good, 1986).

El conocimiento pedagógico del contenido ya ha sido descrito en apartados anteriores, y también cuenta con dos preguntas referidas a él en éste.

Finalmente, el tiempo de espera es otro elemento que también aparece asociado a un mayor rendimiento de los alumnos (Brophy y Good, 1986; Good y Brophy, 1986). Tobin (1987) realizó una revisión de lo publicado en los veinte años previos acerca del tiempo de espera. El autor fundamenta del siguiente modo la importancia de este aspecto:

> "Para que el discurso del profesor pueda influir en el aprendizaje del alumno, la información contenida en el discurso debe ser procesada cognitivamente por el alumno. En consecuencia, el ritmo con el que se presenta la información debería ajustarse a las capacidades de procesamiento cognitivo de los alumnos. El tiempo de procesamiento para un discurso cognitivamente complejo es de esperar que sea mayor que el tiempo requerido para procesar una información verbal menos compleja. Por lo tanto, a medida que los profesores proporcionan información o establecen un foco cognitivo mediante la pregunta , se debería permitir el suficiente tiempo para que todos los alumnos se impliquen de un modo apropiado. El modelo de procesamiento cognitivo formulado por Stahl (1982) subraya la importancia del procesamiento activo de los estímulos durante los primeros pocos segundos de la recepción" (Tobin, 1987, p. 69).

La revisión concluye señalando que:

> "A menos que el currículum implementado requiera que los alumnos piensen, resulta poco valioso proporcionar un tiempo adicional para pensar" (Tobin, 1987, p. 89).

5.2.3.8. Ayudas y materiales

En este apartado damos cuenta de tres aspectos relacionados con la gestión de las ayudas y materiales en el aula. Dos de las preguntas se refieren a la facilidad con

la que los alumnos pueden acceder a ellos y a su preparación y puesta a punto previa para evitar pérdidas de tiempo. La primera pregunta y un grupo diferenciado dentro del apartado (un listado de cinco tipos de recursos a los que el profesor puede estar recurriendo) aluden a la utilización de distintos recursos y materiales curriculares. Tal y como señala Gimeno Sacristán:

> "La esclerotización metodológica, la de la comunicación cultural y el empobrecimiento de tipos y formas de utilización de materiales en la enseñanza van muy unidos" (Gimeno Sacristán, 1991, p. 11).

La idea central de este apartado, que se refleja especialmente en los dos items restantes, es que cada recurso tiene unas potencialidades propias, y corresponde al profesor prever y llevar a cabo una utilización provechosa y adaptada a su contexto y a sus intenciones educativas.

5.2.3.9. Tipos de aprendizaje

Uno de los aspectos que hemos querido incluir en este apartado se relaciona con lo ya dicho acerca del aprendizaje significativo. Se trata de plantear si el profesor procura que los alumnos aporten ejemplos de sus propias experiencias vitales. Tal y como se señala en el D.C.B.:

> "Si las propias actividades han de poseer significación global para el alumnado, han de estar basadas en temáticas próximas a su realidad, a sus intereses y a su experiencia habitual, principalmente en sus primeras fases" (Departamento de Educación, 1992, p. 38).

En segundo lugar, el apartado atiende a la importancia de las propias estrategias de los alumnos. Para ello se incorporan items sobre la utilización de preguntas divergentes, el aprendizaje de cómo enfrentarse a grandes cantidades de información, la atención a las estrategias que muestran los alumnos en la resolución de problemas, y el equilibrio entre los procesos de memorización y comprensión y los de aplicación. En palabras de Chadwick y Rivera:

> "Las estrategias cognitivas pueden ser divididas en dos grupos: las de procesamiento y las de ejecución. Las estrategias de procesamiento se refieren a lo que la persona hace para recibir información y almacenarla en su memoria. Las estrategias de ejecución incluyen lo que la persona hace para recuperar información, formular una respuesta, generalizarla, identificar y resolver problemas, y generar respuestas creativas. La diferencia entre los dos grupos está en que las primeras son estrategias de entrada y las segundas, estrategias de salida" (Chadwick y Rivera, 1991, p. 90).

Los investigadores de los aspectos cognitivos del aprendizaje de los alumnos aseguran que al intentar aprender ciertos contenidos, resolver problemas, o diseñar alguna actuación, los alumnos ponen en marcha estrategias de aprendizaje. Estas estrategias pueden ser más o menos eficaces, y tienden a evolucionar. Sin embargo, una de las funciones docentes consiste en atender a estas estrategias. Tal y como señala Wittrock (1990):

> "Conociendo esta progresión evolutiva de las estrategias, puede planificarse la instrucción a fin de enseñar a los niños a emplear estrategias más avanzadas" (Wittrock, 1990, p. 575).

En tercer lugar, la parte final del apartado consiste en un listado de distintas capacidades que el profesor puede fomentar mediante su enseñanza: memoria, rutinas, comprensión, interpretación, crítica, creatividad y análisis.

5.2.3.10. Atención a la diversidad

El colectivo de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria muestra un grado máximo de diversidad con respecto a etapas anteriores:

> "En la etapa de los 12 a los 16 años, más que en ninguna otra, los condicionamientos psicofísicos, socioeconómicos, culturales y étnicos hacen de la comunidad escolar un mosaico de características diferenciadas.
>
> Esta diversidad se plasma en una gran variedad de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, formas de relación y de afectividad, intereses, expectativas y escalas de valores, situaciones de partida y logros que se alcanzan" (Departamento de Educación, 1992, pp. 35-36).

Ante estas diferencias, la nueva E.S.O. se plantea como una enseñanza comprensiva y a la vez diversificada. Es decir, la atención a la diversidad aparece como una característica básica de la E.S.O. que hemos querido incluir en forma de apartado. Desde la Administración educativa se entiende que la E.S.O.:

> "... ha de presentar una oferta de enseñanza diversificada que satisfaga las necesidades educativas del alumnado, adaptándose a las diferencias de intereses, motivaciones y capacidades presentes en la heterogeneidad de cada grupo de (Departamento de Educación, 1992, p. 40).

Una de las destrezas más valiosas del profesor es la de saber ajustar las experiencias de aprendizaje al nivel de capacidad, los intereses y las necesidades de cada alumno (Kyriacou, 1991; Reynolds, 1992). Así, una posible definición de la enseñanza de calidad es:

> "La planificación, el desarrollo y la evaluación de un currículum óptimo para el alumno individual en el contexto de un rango de discentes" (Wilson, 1988, p. 18).

Sin embargo, en la práctica se aprecia una tendencia de los profesores a organizar las lecciones de cara al nivel medio de capacidades en el aula, y atender posteriormente a los extremos (de mayor y menor capacidad) con materiales, tareas o ayudas adicionales (H.M.I., 1985).

Las cuatro primeras preguntas de este apartado se refieren a las prácticas docentes de ofrecer a los alumnos actividades diferentes, o de diferenciar varias posibilidades dentro de una misma tarea:

> "... cabe la posibilidad de que, sin variar el contenido de la actividad incluso, se pueda dejar un margen para la respuesta diferenciada, previendo diversas formas de organización de la tarea: más abierta, totalmente abierta, con guías generales, muy pautadas, usando diferentes materiales" (Departamento de Educación, 1992, p. 30).

El siguiente item alude a la provisión de ayudas individuales o en pequeños grupos en función de las dificultades que puedan surgir, ya que consideramos que tales ayudas son un elemento clave dentro de la atención a la diversidad. En este sentido, los

trabajos de investigación dentro del paradigma del proceso-producto han mostrado la importancia de dejar muy claro a los alumnos cómo pueden obtener ayuda cuando la necesiten (Brophy, 1986). En palabras de Coll (1990):

> "Las pautas interactivas profesor-alumno con mayor valor educativo e instruccional son las que respetan la llamada 'regla de la contingencia' (Wood, 1980); se respeta esta regla cuando las intervenciones del profesor están ajustadas al nivel de dominio que el alumno tiene de la tarea de aprendizaje; o en otros términos, cuando las intervenciones del profesor son *contingentes* a las dificultades que encuentran los alumnos en la realización de las actividades de aprendizaje. Quiere esto decir que la mejor ayuda pedagógica es probablemente la que se traduce en niveles distintos de ayuda y directividad según los casos" (Coll, 1990, p. 172).

Además de las ventajas académicas, este tipo de ayuda supone un encuentro personal entre el profesor y el alumno:

> "Como tal, ofrece una importante oportunidad para enfatizar tu interés, apoyo y ánimo para el progreso de los alumnos. También proporciona una importante oportunidad para evaluar la capacidad y la motivación generales de los alumnos , e identificar algunas necesidades particulares" (Kyriacou, 1991, p. 45)

Las tres últimas preguntas del apartado plantean si: todos los alumnos pueden participar e interactuar con el profesor, se evita que los más asertivos acaparen las respuestas y que suceda lo contrario con los más reticentes, y si el profesor procura que sus expectativas no influyan negativamente en su interacción con los alumnos.

Aunque los estudios empíricos no dan cuenta de correlaciones importantes entre la frecuencia de la participación pública de alumnos de educación secundaria y su logro, hemos considerado que se trata de un aspecto suficientemente importante de la enseñanza. Por otro lado, la literatura de investigación de varias décadas ha dejado claro que las expectativas negativas del profesor pueden tener un efecto también negativo en su trato con los alumnos.

5.2.3.11. Evaluación de la enseñanza-aprendizaje

La formulación de los contenidos de este apartado parte de tres ideas básicas: la evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje debe ser utilizada de un modo formativo (sin excluir, junto con éste, un uso sumativo); la evaluación de los procesos de aprendizaje y de distintos tipos de resultados lleva a la necesidad de contar con estrategias e instrumentos de evaluación diversos; y el alumno es un protagonista activo en su aprendizaje, y también puede serlo en la evaluación del mismo.

La evaluación formativa puede caracterizarse mediante una serie rasgos como los siguientes:

> "La evaluación formativa tiene como propósito fundamental facilitar el aprendizaje de los alumnos, no simplemente medir cuanto han aprendido. La evaluación formativa presume que los logros de los alumnos se miden en términos de objetivos claramente establecidos y no en comparación competitiva con otros alumnos. La evaluación formativa entrega información frecuente a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, asegurándose de que ellos estén al tanto de su progreso y de sus deficiencias, con el propósito de permitirles avanzar. La evaluación formativa ayuda al alumno a identificar lo que sabe y lo que no, para reconstruir el contexto significativo de aprendizaje. La evaluación formativa ayuda al alumno a analizar sus conceptos, reglas y principios para aumentar los ejemplos, refortalecer las jerarquías y aplicar lo conocido a la resolución de problemas" (Chadwick y Rivera, 1991, p. 13).

Los estudios acerca de los profesores eficaces muestran que éstos hacen un seguimiento del progreso de sus alumnos, no solamente para mantenerlos dentro de la tarea, sino también para saber cuánto pudieran sobre la actividad de los alumnos y mejorar así su planificación futura (Fisher et al., 1980). W. Doyle (1987b) también asegura que los mejores logros de los alumnos tiene lugar cuando el profesor realiza frecuentemente preguntas directas y específicas para hacer un seguimiento del progreso de los alumnos y comprobar su comprensión.

En el D.C.B. se insiste en que la evaluación formativa ha de predominar sobre la sumativa. Se trataría de:

> "Una evaluación formativa u orientadora que se inserte en el proceso educativo y que nos informe sobre la calidad y validez de los aprendizajes individuales y colectivos, posibilitando la toma de decisiones, la modificación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la orientación individual" (Departamento de Educación, 1992, p. 76).

Junto con ello, se sugiere además un incremento de la participación de los alumnos en los procesos de evaluación:

> "Es importante incorporar al alumnado a las tareas evaluadoras, para lo que puede ser importante que el plan de trabajo sea conocido e, incluso, pactado con el alumnado, de forma que puedan luego ir valorando tanto la validez del programa como los resultados que se van alcanzando. Existen múltiples ocasiones para favorecer esta participación. Unas se refieren a su proceso de aprendizaje y pueden consistir en dinámicas de autoevaluación, diseño conjunto de actividades de refuerzo y ampliación, etc. Otras, se refieren al proceso global, a la idoneidad de contenidos, métodos, recursos utilizados, etc. y pueden consistir en encuestas, sesiones de análisis, ruedas de opiniones, etc." (Departamento de Educación, 1992, p. 79).

Algunos estudios empíricos refuerzan esta propuesta. Así, por ejemplo, Peterson y Swing (1982) analizaron los informes de los alumnos acerca de sus propios procesos de pensamiento durante la enseñanza; y hallaron que tales informes eran buenos predictores del rendimiento de los alumnos. En consecuencia:

> "Una implicación de nuestros hallazgos es que los profesores pueden adquirir informaciones importantes sobre el aprendizaje de los alumnos preguntándoles acerca de sus procesos de pensamiento. Sencillamente preguntando a los alumnos en qué estaban pensando en varios momentos de la instrucción, los profesores pueden obtener información sobre la calidad de la atención de los alumnos" (Peterson y Swing, 1982, p. 489).

5.2.4. ENTORNO DE APRENDIZAJE

El bloque de entorno del aprendizaje está compuesto por un conjunto de seis apartados cuyo contenido habitualmente no se engloba bajo este título. Posiblemente, si nos limitáramos a un sentido estricto de estos términos, solamente podríamos hablar de los dos primeros apartados del bloque: clima y entorno físico. Ambos reflejan la

distinción que realizan Chauvin et al. (1990) entre el entorno psicosocial y el entorno físico del aprendizaje:

> "El entorno psicosocial del aprendizaje incluye las relaciones interpersonales y las comunicaciones personales entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos y grupos de alumnos" (Chauvin et al., 1990, p. 16).
>
> "El entorno físico incluye el uso del espacio disponible, el acceso a los recursos y a los materiales, la acomodación física de los alumnos con necesidades especiales (ej., minusvalías físicas) y la disposición funcional de los elementos del aprendizaje incluyendo al profesor y a los alumnos. Un entorno físico que sea seguro, ordenado y dispuesto de un modo que facilita el aprendizaje hace que el tiempo disponible para el aprendizaje, y del mismo modo la implicación del alumno en las tareas de aprendizaje, sean máximos" (Chauvin et al., 1990, pp. 16 17).

Sin embargo, en nuestro caso hacemos un uso más amplio de los términos y englobamos, además de los dos anteriores, otros cuatro apartados: el ritmo y la secuencia de la enseñanza, las tareas para casa, la implicación e información de las familias, y la evaluación de la enseñanza por parte de los profesores. Esta decisión la tomamos basándonos en la convicción de que se trata de cuestiones con una incidencia significativa sobre la calidad del contexto en el que van a encontrarse los alumnos.

5.2.4.1. Clima

Este apartado tiene la finalidad de hacer constatar la percepción del clima del aula que tiene cada profesor. El clima del aula es una variable importante dentro del ámbito de la investigación educativa, y ha dado lugar al desarrollo de varios paradigmas y teorías de diversa procedencia (Villar, 1992). Una distinción básica en este campo se da entre el clima de centro y el clima del aula (Anderson, 1982), tratándose las dos líneas de investigación de un modo relativamente independiente.

Numerosos estudios han analizado la relación entre el clima de clase y los resultados de los alumnos. Algunos de ellos señalan que el clima explica proporciones aceptables de la varianza en los resultados académicos de los alumnos (Fraser, 1989). La implicación práctica es que cabe esperar mejoras en el rendimiento académico

mejorando el clima del aula. Sin embargo, las diferencias en contextos y la heterogeneidad de los instrumentos utilizados en los estudios imposibilitan el logro de una síntesis comprensiva de los resultados (Villa, 1992), por lo que esta implicación habrá de ser considerada con precaución.

En el D.C.B. aparece una referencia explícita a esta cuestión, y se señala que:

> "En primer lugar, para que los alumnos y alumnas puedan atribuir sentido a lo que aprenden es preciso: la existencia de un clima propicio, de un marco de relaciones en el que predomina la aceptación, la confianza, el respeto mutuo, un clima que genere seguridad y propicie una imagen positiva, fomente un autoconcepto en el alumnado y les haga capaces de afrontar los retos que les presenta la escuela" (Departamento de Educación, 1992, p. 29).

Por otro lado, Kyriacou (1991) sostiene que un clima positivo facilita el aprendizaje mediante el establecimiento y el mantenimiento de motivaciones y actitudes positivas de los alumnos hacia la lección. Para esta autora tal clima puede definirse como:

- intencional y orientado hacia la tarea;
- relajado, cálido y de apoyo ;
- con un sentido de orden.

Al mismo tiempo, señala un conjunto de aspectos que ayudan a establecer un buen clima de trabajo en el aula:

- motivar a los alumnos en clase, tanto en cuanto a motivación intrínseca, como en la extrínseca, como en las expectativas de éxito;
- mejorando la relación profesor-alumno, mediante el mutuo respeto y un buen *«rapport»*, dando buen ejemplo, utilizando el humor...;
- fomentando la autoestima de los alumnos, mediante los mensajes y las ayudas positivas;
- mejorando la apariencia (apariencia, disposición, limpieza, apariencia física del profesor) y la composición de las aulas (grupos heterogéneos) (Kyriacou, 1991).

Con la formulación de los items de este apartado hemos querido traer a colación algunas de las variables más importantes dentro del clima del aula y que más frecuentemente aparecen en los instrumentos de medición existentes (Villa, 1992).

Una parte de las preguntas se refieren a los alumnos en cuanto a su: interés, valoración de las actividades de clase, esfuerzo, colaboración con los compañeros, etc. Otras preguntas aluden a aspectos que dependen más directamente del profesor: muestras de comunicación y apoyo, valoración y consideración de las aportaciones de los alumnos, respeto a su "dignidad" incluso cuando muestran conductas inadecuadas, explicación de las decisiones tomadas en la clase, buena organización de actividades y materiales, etc.

5.2.4.2. Entorno físico

El entorno físico en el que tienen lugar la enseñanza y el aprendizaje puede ejercer una influencia positiva o negativa sobre este proceso:

> "La realidad física de los edificios escolares constituye un elemento esencial en todos los sistemas de educación. Juntos, trazado y equipamiento representan una aportación fundamental al proceso educacional. (...) Algunos pueden enseñar bien en un edificio malo como algunos enseñarán mal en un edificio bueno. Pero, en igualdad de circunstancias, unas buenas instalaciones contribuyen a un aprendizaje eficaz, mientras que unas buenas instalaciones contribuyen a un aprendizaje eficaz, mientras que unas instalaciones deficientes afectan adversamente de diversos modos a los resultados educacionales" (O.C.D.E., 1990, p. 155).

El primer item de este apartado se refiere a la limpieza y orden en el aula. Los otros cuatro tratan sobre el grado de adecuación del entorno físico en otros tantos aspectos: favorecer el aprendizaje en distintas agrupaciones; la posibilidad de que el profesor se pueda mover fácilmente por todo el aula; la posibilidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan moverse por todo el centro sin dificultades; y la existencia de carteleras para exponer aspectos relacionados con cada tema.

5.2.4.3. Ritmo / secuencia

La principal idea que se ha querido concretar en este apartado es la necesidad de que todos los alumnos puedan seguir el ritmo y la secuencia que llevan las actividades de la clase. Las investigaciones del proceso-producto han encontrado que los profesores eficaces gestionan el aula con:

- un control continuo de toda la clase;
- suavidad y velocidad continuada en el ritmo de la clase (mediante una buena preparación de la enseñanza, y mediante técnicas de intervención sutiles que restablecen la atención sin romper el flujo de la lección);
- variedad y nivel apropiado del reto en las asignaciones.

Esta preocupación central se refleja directamente en una de las preguntas del apartado. Las otras cuatro dan cuenta de aspectos que consideramos necesarios para poder responder a aquella preocupación. Estos items se refieren al conocimiento por parte del profesor de las concepciones erróneas de los alumnos habituales en cada tema; la realización de resúmenes y revisiones periódicas durante el tema; y el planteamiento de las actividades de modo que los alumnos con distintas capacidades, conocimientos o intereses puedan elegir entre varias o llevar a cabo una misma actividad a su propio ritmo.

5.2.4.4. Tareas para casa

La cuestión de las tareas para casa es abordada aquí desde tres puntos de vista. En primer lugar, se plantea si estos quehaceres suponen una mera prolongación o refuerzo de lo que se hace en el aula, o más bien dan la oportunidad al alumno de desarrollar habilidades distintas de las que se trabajan habitualmente en la clase.

En segundo lugar, aparece la cuestión de si las tareas para casa se diseñan de modo que todos los alumnos puedan llevarlas a cabo, independientemente de sus circunstancias familiares o socioeconómicas. La utilización de las tareas para casa suele

ser criticada mediante dos argumentos: como limitadoras de la vida no académica de los alumnos, y como un elemento de discriminación social, entre quienes viven en hogares más o menos favorecidos. A este respecto podemos señalar que:

> "La respuesta a la primera objeción es que el trabajo en casa no tiene por qué ser tan excesivo como para estorbar las actividades del niño al margen del currículo. La respuesta a la segunda no consiste en abolir el trabajo de casa, porque seguirá siendo probable que los chicos de hogares más "instruidos" reciban de sus padres un apoyo para el estudio extraescolar, incluso hasta el punto de contar con profesores particulares (...). La respuesta consiste en hallar más bien modos y medios de ayudar a los niños desfavorecidos a estudiar fuera de las horas escolares regulares. Allí en donde sea posible, estos trabajos se efectuarán en la escuela tras la jornada escolar. Cabe también emplear al margen de las horas escolares las bibliotecas públicas y otras instalaciones del mismo carácter. Los profesores pueden esforzarse además por proporcionar a los alumnos las lecturas y otros materiales necesarios para la realización de un trabajo en casa" (O.C.D.E., 1990, p. 120).

En tercer lugar, las tres últimas preguntas del apartado aluden a la existencia de un tratamiento planificado y coordinado del tema. Entendemos que de este modo puede optimizarse su utilidad y evitar situaciones de duplicidad, sobrecarga, incoherencia, etc.

5.2.4.5. Implicación familias / información familias

Según algunos estudios, una de las características de las escuelas eficaces es un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres:

> "Como grupo colectivo, los padres proporcionan un apoyo activo a la escuela en términos de servicios voluntarios y de asistencia material. Individualmente, los padres contribuyen a motivar y a apoyar a sus hijos, complementando los esfuerzos de la escuela. Pero si los padres se muestran plenamente dispuestos a colaborar, las puertas de la escuela deben abrirse ante ellos" (O.C.D.E., 1990, p. 168).

En concreto, los items de este apartado preguntan sobre: la existencia de una buena comunicación entre los padres y el profesorado; el grado de interés de los padres

hacia el aprendizaje de sus hijos; y el fomento por parte del centro de la participación de las familias.

5.2.4.6. Evaluación

En este apartado se plantea la existencia de una autoevaluación de la enseñanza y de decisiones de mejora consecuentes, tanto a nivel individual como de equipo.

En él podríamos recordar lo dicho en el segundo capítulo acerca de la conveniencia y las ventajas de los procesos de autoevaluación de la enseñanza. Asimismo, se podrían traer a colación algunas de las ideas que se presentan en el siguiente capítulo sobre la reflexividad docente.

A modo de síntesis señalaremos que una concepción profesional de la enseñanza conduce a que la misma se convierta en objeto de la evaluación:

> "La evaluación de la práctica docente corresponde, en primer lugar, al propio profesor o profesora, como una actividad y actitud permanente y crítica en todas sus tareas y funciones. De igual modo, los equipos docentes, en actitud recíproca y de participación colectiva, intercambiarán puntos de vista, analizarán, deliberarán y llegarán a acuerdos que enriquezcan mutuamente la cultura y la práctica pedagógica de los componentes" (Departamento de Educación, 1992, pp. 74-75).

Capítulo 6:

DESCRIPCION Y FUNDAMENTACION DE LAS VARIABLES PROFESIONALES

Como ya hemos señalado anteriormente, junto con las variables pedagógicas, el P.A.D. propone la autoevaluación en otro conjunto de variables que podemos denominar profesionales.

Los modelos de autoevaluación revisados en este estudio se centran exclusivamente en el terreno de lo que aquí denominamos variables pedagógicas. Sin embargo, cuando se repasa la investigación de los últimos veinte años en el terreno de la enseñanza, el profesor aparece de un modo recurrente como objeto de estudio. No solamente en cuanto ejecutor de ciertas actuaciones didácticas, sino también concebido como un profesional que vive su enseñanza de un modo intenso y complejo. De tal manera que la calidad de esta vivencia está muy relacionada con la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

El paradigma de investigación del pensamiento del profesor se ha ocupado particularmente de ello:

> "El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En ese contexto se interpreta y se actúa sobre el currículum; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan. Estos son los supuestos fundamentales en los que se basa la bibliografía que hoy se conoce como investigación del pensamiento de los docentes" (Clark y Peterson, 1986, p. 443).

Nuestra intención no es la de hacer un estudio diagnóstico de los procesos mentales de los profesores. En su lugar hemos buscado en la investigación variables cuyo estudio o evaluación puedan resultar especialmente significativos o valiosos desde el punto de vista del desarrollo profesional de un equipo docente.

Como resultado decidimos incluir en el P.A.D. cuestiones referidas al modo en el que los profesores perciben su vida profesional en tres áreas:

- en cuanto a la percepción de su propia eficacia;

· en cuanto a su satisfacción profesional;

· en cuanto a su reflexión.

El modo en el que cada profesor o equipo de profesores perciba y valore su eficacia personal y la eficacia de su enseñanza ha mostrado tener relación con otras variables importantes. Entendemos que estas creencias pueden utilizarse como un objeto de reflexión y de discusión valioso tanto a nivel individual como de equipo docente.

Por otro lado, el grado de satisfacción profesional de los profesores también ha aparecido como una variable importante en su vida profesional, en cuanto variable dependiente afectada por otras, y como variable independiente que puede afectar a la calidad de la enseñanza ofrecida.

Finalmente, la reflexión docente constituye una de las áreas en las que más se está incidiendo en el campo de la enseñanza. Los propios profesores reclaman más tiempo y ayudas para profundizar en ella, en varios documentos oficiales es aludida como un determinante importante de la calidad de la enseñanza, y constituye un objeto recurrente dentro de la literatura más reciente sobre la formación inicial y continua del profesorado. Tal y como señalan Kirby y Teddlie (1989):

> "Esta postura reflexiva es vital en ocupaciones en las que la teoría es incompleta o donde el profesional se encuentra con teorías múltiples o incluso en conflicto" (Kirby y Teddlie, 1989, p. 45).

6.1. SENTIDO DE EFICACIA DEL PROFESOR

De entre las distintas facetas del conocimiento de uno mismo, una de las más importantes en la vida cotidiana de las personas es la concepción que cada uno tiene de su propia eficacia personal. En la vida diaria las personas tienen que tomar decisiones continuamente sobre la iniciación de ciertas acciones, y sobre el tiempo y el esfuerzo a invertir en ellas. Tales decisiones están determinadas en parte por el sentido de eficacia. Para poder tener éxito en distintos ámbitos, se requiere que la persona tenga tanto las destrezas necesarias, como creencias sobre sí mismo que aseguren una utilización óptima de las mismas (Bandura, 1977, 1981, 1982).

Al igual que otras creencias, el sentido de eficacia cumple una función adaptativa y ayuda a los individuos a definir y a comprender al mundo y a sí mismos (Pajares, 1992).

La aplicación de estas ideas al campo de la docencia conduce a la hipótesis de que las creencias de los profesores sobre sus habilidades para enseñar a los alumnos pueden explicar diferencias individuales en su eficacia (Gibson y Dembo, 1984). Asimismo, la confianza de cada profesor en su eficacia potencial puede ser la base de una enseñanza más productiva (Denham y Michael, 1981).

La trascendencia de esta variable ha quedado patente en multitud de estudios. Entre ellos destaca el realizado por Ashton, Webb y Doda (1983), quienes hallaron que:

> "... la eficacia del profesor tiene un valor significativo en la comprensión de las definiciones que hacen los profesores de su función, sus actitudes hacia el trabajo, y sus interacciones con los alumnos. Como consecuencia, creemos que la eficacia del profesor parece prometedora como un indicador útil para evaluar y guiar las mejoras a nivel de centro, y lo que es más importante, creemos que desarrollar el sentido de eficacia de los profesores es crítico para alcanzar la finalidad de la igualdad de oportunidades educativas" (Ashton et al., 1983, p. 4).

6.1.1. Naturaleza del constructo

Bandura (1977) concibe el sentido de eficacia o la *'auto-eficacia'* como un mecanismo cognitivo humano que sirve para explicar la función de lo cognitivo en la adquisición y en la regulación de la conducta. Su teoría parte de la existencia en las personas de un procesador central de la información sobre la eficacia:

> "Es decir, las personas procesan, sopesan, e integran diversas fuentes de información sobre su capacidad, y de acuerdo con ello regulan su elección de conductas y el gasto de esfuerzos" (Bandura, 1977, p. 212).

La principal novedad de las teorías de Bandura frente a los trabajos de Weiner (1979) sobre la teoría atribucional y frente a constructos anteriores con los que se relaciona (*«locus of control»*, indefensión aprendida, autoconcepto...) consiste en la distinción e integración de las *'expectativas de resultado'* y las *'expectativas de eficacia'*:

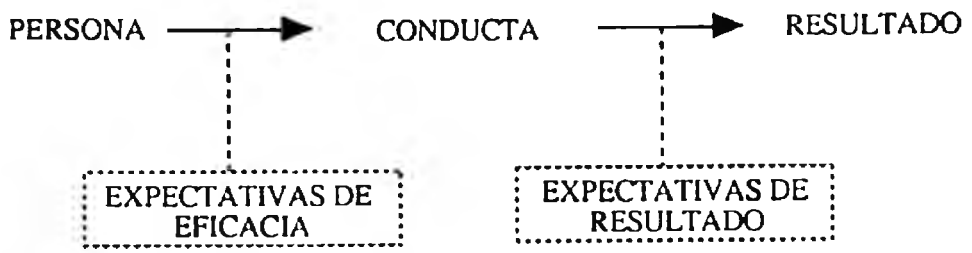
> "Una expectativa de resultado es definida como la estimación de una persona de que una determinada conducta conducirá a ciertos resultados. Una expectativa de eficacia es la convicción de que uno puede ejecutar con éxito la conducta requerida para lograr los resultados. Las expectativas de resultado y de eficacia son diferenciadas, porque los individuos pueden creer que un curso particular de acción producirá ciertos resultados, pero si mantienen serias dudas sobre si pueden desempeñar las actividades necesarias, tal información no influye en su conducta" (Bandura, 1977, p. 193).

Planteado en otros términos:

> "La teoría de la auto-eficacia distingue dos tipos de fuentes de juicios de inutilidad. Las personas pueden dejar de esforzarse porque dudan seriamente de que sean capaces de hacer lo que se requiere. O bien pueden estar seguros de su capacidad pero ceder porque esperan que sus esfuerzos no produzcan resultados debido a la insensibilidad, sesgo negativo, o castigos del ambiente" (Bandura, 1982, p. 140).

El autor representa la diferencia entre expectativas de eficacia y expectativas de resultado tal y como aparece en la figura 6-1.

FIGURA 6-1: Representación diagramática de la diferencia entre las expectativas de eficacia y las expectativas de resultado (Bandura, 1977, p. 193)



Inicialmente este constructo fue aplicado por Bandura al análisis de los cambios en la conducta de personas con determinadas fobias en tratamiento (Bandura, 1977, 1982). Posteriormente se extendió a muchos campos y varios investigadores se inspiraron en sus ideas para estudiar el sentido de eficacia de los profesores.

Los primeros estudios acerca del sentido de eficacia del profesor fueron llevados a cabo por la corporación Rand. Esta corporación norteamericana desarrolló sendos estudios en los años 1976 y 1977 en los cuales se definía el sentido de eficacia del profesor como:

> "... la medida en que el profesor creía que tenía la capacidad de afectar a la actuación de los alumnos" (Berman et al., 1977, p. 137; citados por Ashton y Webb, 1986, p. 8).

El sentido de eficacia docente apareció claramente como la característica más importante de los profesores a la hora de determinar la eficacia de los proyectos de cambio educativo estudiados. En ambos estudios el sentido de eficacia fue medido mediante dos items de tipo Likert:

> "1. A la hora de la verdad, un profesor realmente no puede hacer mucho porque la mayor parte de la motivación y de la actuación de un alumno depende de su entorno familiar.
> 2. Si realmente lo intento, puedo tener éxito incluso con los alumnos más difíciles o menos motivados" (Berman et al., 1977, pp. 136-137; citados por Ashton y Webb, 1986, p. 8).

Originalmente ambos fueron derivados a partir del constructo de *«locus of control»* de Rotter (1966; citado por Gibson y Dembo, 1984), el cual se refería al grado en el que

una persona cree que su conducta determina los acontecimientos que tienen lugar en su vida.

Varios años más tarde Ashton et al. (1983) vieron cómo los dos items sugerían diferentes constructos y optaron por aplicar el marco de la teoría del aprendizaje social de Bandura para su comprensión. De este modo se distinguen dos dimensiones independientes del sentido de eficacia de los profesores:

> "***El sentido de eficacia de la enseñanza***. Esta dimensión del sentido de eficacia de los profesores se refiere a las expectativas de los profesores de que la enseñanza puede influir en el aprendizaje del alumno. Los profesores difieren en la medida en que creen que la enseñanza puede tener un efecto sobre la actuación del alumno, a pesar de obstáculos externos tales como el entorno familiar y la capacidad del alumno. Los profesores con un bajo sentido de eficacia de la enseñanza han llegado a creer que algunos alumnos no pueden o no aprenderán en la escuela y que no hay nada que ningún profesor pueda hacer para alterar esta desgraciada realidad. (...)
>
> ***Sentido personal de eficacia de la enseñanza***. Esta dimensión del sentido de eficacia del profesor se refiere a las evaluaciones del individuo de su propia competencia docente. Las percepciones de los profesores de sus propias capacidades docentes influyen sobre su elección de estrategias de gestión de la clase e instructivas" (Ashton y Webb, 1986, p. 4).

En consecuencia, Greenwood, Olejnik y Parkay (1990) señalan que puede haber cuatro tipos de creencias de eficacia entre los profesores, las cuales se derivan de combinar el estado de cada uno de los constructos anteriores:

- bajo sentido personal de eficacia y bajo sentido de eficacia de la enseñanza,
- bajo sentido personal de eficacia y alto sentido de eficacia de la enseñanza,
- alto sentido personal de eficacia y alto sentido de eficacia de la enseñanza, y
- alto sentido personal de eficacia y bajo sentido de eficacia de la enseñanza.

Los estudios empíricos parecen confirmar la validez de ambos constructos, ya que se reflejan de un modo consistente en los análisis factoriales de las respuestas de diversas muestras de profesores, especialmente en el caso del «*Teacher Efficacy Scale*»

(Gibson y Dembo, 1984; Woolfolk y Hoy, 1990; Woolfolk et al., 1990; Hoy y Woolfolk, 1993).

Ambas dimensiones parecen desarrollarse de un modo relativamente independiente, aunque los datos sobre su relación difieren de unos estudios a otros. Así:

- Ashton et al. (1983) hallaron correlaciones que iban desde .03 hasta .36 entre las respuestas a los dos items utilizados en los estudios de la corporación Rand, en diversas muestras de profesores;
- Gibson y Dembo (1984) hallaron una correlación de -.19 entre los dos factores del T.E.S. (*«Teacher Efficacy Scale»*);
- Parkay et al. (1988) hallaron una correlación de -.35 entre las respuestas a los dos items utilizados en los estudios de la corporación Rand;
- Woolfolk y Hoy (1990) hallaron una correlación de .07 entre las dos subescalas del T.E.S. en una muestra de profesores en formación;
- Woolfolk et al. (1990) encontraron una correlación de .18 entre las puntuaciones de las dos subescalas del T.E.S. en una muestra de profesores en activo;
- Hoy y Woolfolk (1993) encontraron una correlación de .15 entre las puntuaciones de las dos subescalas del T.E.S. en una muestra de 179 profesores de primaria en activo.

Sin embargo, en algunos casos se han podido identificar tres factores dentro del T.E.S.. Woolfolk y Hoy (1990) lo aplicaron a una muestra de 182 profesores en formación. El análisis factorial dio como resultado una estructura con tres factores. El sentido de eficacia de la enseñanza se reflejó del mismo modo que en el caso de Gibson y Dembo (1984). Sin embargo, el constructo de sentido personal de eficacia apareció dividido en dos factores: uno referido a los resultados positivos de los alumnos y otro a los negativos.

Esta división cobra mayor sentido cuando se tienen en cuenta los resultados de estudios acerca de las atribuciones que hacen los profesores con respecto al éxito o el fracaso de sus alumnos. Darom y Bar-Tal (1981), Guskey (1981, 1987) y Parkay et al.

(1988) informan de diferencias sustanciales entre ambos tipos de atribución. Algunas escalas de medición de estas atribuciones proporcionan dos puntuaciones: una referida a la atribución del éxito de los alumnos y otra al fracaso (Rose y Medway, 1981).

Por otro lado, el sentido de eficacia puede concebirse también como algo colectivo:

> "Muchos de los retos y de las dificultades con las que se enfrentan los grupos reflejan problemas colectivos que requieren esfuerzos colectivos sostenidos para producir algún cambio significativo. La fuerza de los grupos, colectivos, e incluso de las naciones, depende en parte del sentido colectivo de eficacia de las personas que pueden solucionar sus problemas y mejorar sus vidas a través del esfuerzo concertado. La eficacia colectiva percibida influirá en lo que las personas elijan hacer como grupo, cuánto esfuerzo invertirán en ello, y la fuerza que les quede cuando los esfuerzos del grupo fracasen en la producción de resultados. Hay que señalar que el conocimiento de la eficacia personal no está aislado de la eficacia de grupo percibida" (Bandura, 1982, p. 143).

Finalmente, tenemos que señalar la posibilidad de incorporar el elemento afectivo a la definición del sentido de eficacia del profesor, tal y como proponen Denham y Michael (1981):

> "El aspecto cognitivo tiene dos partes: (1) un sentido de la probabilidad con la que el profesor ideal o normativo puede promover cambios positivos en el alumno; y (2) una evaluación de la propia capacidad del profesor para producir tales cambios. El aspecto afectivo del sentido de eficacia del profesor es el orgullo o la vergüenza asociada con el sentido de eficacia" (Denham y Michael, 1981, pp. 39-40).

6.1.2. Variabilidad del sentido de eficacia

La variabilidad del sentido de eficacia puede ser contemplada desde dos perspectivas con muchos elementos comunes. En primer lugar, revisaremos las distintas valoraciones de la autoeficacia que puede mantener una misma persona dependiendo del aspecto al que se refiera. En segundo lugar, la investigación da cuenta de algunas

variables que ayudan a entender las diferencias en el sentido de eficacia entre unos profesores y otros.

En cuanto a la variación intrapersonal, Bandura (1977) sostiene que las expectativas de eficacia son específicas del contexto, y que por lo tanto varían en tres dimensiones que tienen importantes implicaciones para la conducta:

> "Difieren en *magnitud*. Así, cuando se ordenan las tareas por nivel de dificultad, las expectativas de eficacia de diferentes individuos pueden limitarse a las tareas más simples, extenderse a las moderadamente difíciles, o incluir incluso las actuaciones más pesadas. Las expectativas de eficacia también difieren en *generalizabilidad*. Algunas experiencias crean expectativas de maestría circunscritas. Otras fomentan un sentido de eficacia más generalizado que se extiende bien más allá de la situación de tratamiento específica. Además, las expectativas varían en *fuerza*. Las expectativas débiles son fácilmente extinguibles por experiencias desanimadoras, mientras que los individuos que poseen fuertes expectativas de maestría insistirán en sus esfuerzos de respuesta a pesar de las experiencias desanimadoras" (Bandura, 1977, p. 194).

Este autor subraya el carácter contextual del sentido de eficacia:

> "Las expectativas de eficacia personal no operan como disposiciones determinantes independientemente de los factores contextuales. Algunas situaciones requieren mayores destrezas, y actuaciones más arduas que conllevan mayores riesgos de consecuencias negativas que otras. Las expectativas variarán de acuerdo con ello. (...) Por lo tanto, la aproximación del aprendizaje social está basada en un microanálisis de las capacidades de respuesta percibidas en lugar de estarlo sobre rasgos de personalidad globales" (Bandura, 1977, p. 203).

Gibson y Dembo (1984) trasladan estas ideas al terreno de la docencia del siguiente modo:

> "Cuando se aplica a los profesores, puede ser que la generalizabilidad se relacione con el grado en el que un profesor se siente eficaz en una variedad de situaciones de enseñanza en lugar de en un rango de situaciones estrechamente definido. La magnitud puede reflejarse en el grado de dificultad de la tarea para la cual un profesor se siente eficaz, y la fuerza puede

manifestarse en la facilidad o dificultad relativa con la que puede modificarse" (Gibson y Dembo, 1984, p. 579).

En relación con este aspecto, Ashton y Webb (1986) proponen un modelo de relaciones jerárquicamente organizadas entre creencias más o menos generales. Es decir, postulan una interdependencia entre las creencias generales de los profesores (creencias generales sobre las relaciones de contingencia entre acción y resultados, y creencia general sobre la propia auto-eficacia) y sus creencias en el ámbito de su propia docencia. Sin embargo, los resultados de su estudio hacen ver la necesidad de conceptualizaciones y mediciones más sensibles al contexto, especialmente en cuanto al área o asignatura.

En este sentido, podemos citar a Maes y Anderson (1985), quienes estudiaron la relación entre el *«locus of control»* de los profesores en sus vidas y en la enseñanza. Hallaron que la correlación entre ambas variables solamente explicaba el 20% de la varianza en las creencias de los profesores sobre su control sobre las circunstancias de la enseñanza.

Por su parte, Guskey (1987) sostiene que el sentido de eficacia docente es un constructo multidimensional que varía en función de varias dimensiones del contexto, como pueden ser:

- la naturaleza del resultado de los alumnos al que se refiere (éxito o fracaso);
- la capacidad de los alumnos implicados (alta o baja);
- el foco de la influencia del profesor (alumnos individuales o grupos de alumnos).

Al igual que en otros estudios (Guskey, 1981; Darom y Bar-Tal, 1981; Parkay et al., 1988) Guskey (1987) halló diferencias entre las atribuciones de éxitos y de fracasos de los alumnos que hacen los profesores. Otro tanto sucedía en cuanto a la capacidad de los alumnos.

Raundenbush et al. (1992) hablan de la variaciones *'intra-profesor'* en cuanto al sentido de eficacia. En su caso hallaron que las características de cada grupo de alumnos, especialmente su capacidad, puede marcar importantes diferencias en el sentido de eficacia de un mismo profesor. Lee, Dedrik y Smith (1991) también obtuvieron el mismo resultado.

En el estudio de Guskey (1987) pudo apreciarse que el foco de influencia del profesor únicamente marcaba algunas diferencias en el caso del rendimiento negativo. La responsabilidad asumida era mayor en el caso del fracaso de grupos, aunque las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas.

Todos estos estudios llaman la atención sobre los problemas que implica una concepción general del sentido de eficacia de los profesores, debido a la posible varianza de este constructo en un mismo profesor, dependiendo de ciertas variables contextuales.

Pasando a las diferencias interpersonales, podemos señalar que el autor que ha tenido un mayor peso en los estudios sobre los factores que influyen en el sentido de eficacia de las personas ha sido Bandura. En cuanto a los determinantes de la auto-eficacia distingue dos aspectos: los tipos de claves que las personas utilizan como indicadores de eficacia personal, y las reglas o *'heurísticos'* que utilizan para integrar la información sobre su eficacia procedente de distintas fuentes (Bandura, 1981).

Entiende que las personas basan sus expectativas de eficacia personal en cuatro fuentes principales de información: los logros de actuaciones, la experiencia vicaria, la persuasión verbal, y la activación emocional (*«emotional arousal»*) (Bandura 1977, 1981, 1982). Cada una de estas fuentes implica una vía de tratamiento o mejora del sentido de eficacia.

Los logros de actuaciones son especialmente influyentes, ya que se basan en experiencias reales de dominio (Bandura, 1977, 1981, 1982). El éxito incrementa las

expectativas de dominio, mientras que los fracasos repetidos las reducen; especialmente si esto último ocurre al comienzo de los acontecimientos. Una vez que se desarrollan fuertes expectativas de eficacia, los fracasos ocasionales tienden a tener un efecto reducido (Bandura, 1977).

En cuanto a la integración de las distintas informaciones:

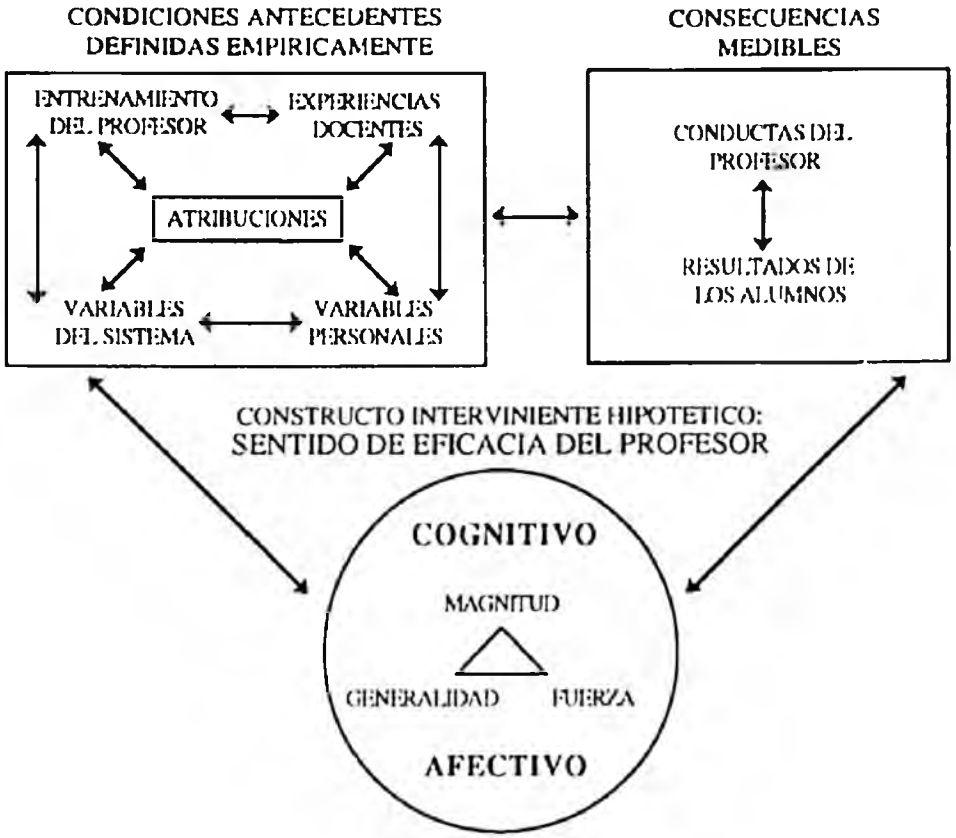
> "Los estudios sobre los procesos de juicio muestran que las personas tienen dificultades para sopesar e integrar información multidimensional (...). Como resultado, tienden a confiar en reglas de juicio simples. Esto les conduce frecuentemente a ignorar o sopesar con imprecisión informaciones relevantes" (Bandura, 1981, p. 210)

Entrando en el terreno de la docencia, un posible modo de abordar la comprensión de esta variabilidad consiste en recurrir al modelo que ofrecen Denham y Michael (1981) para el estudio del sentido de eficacia del profesor, que aparece en la figura 6-2.

Los tres principales componentes del modelo son el sentido de eficacia del profesor, sus condiciones antecedentes, y sus consecuencias. Se parte de la creencia de que el sentido de eficacia del profesor es una variable interviniente que media en la relación entre los antecedentes y las consecuencias; aunque muchos de los antecedentes puedan incidir directamente sobre las consecuencias. Un rasgo importante del modelo es que contempla la posible existencia de una causalidad bidireccional en varias relaciones. Así, por ejemplo, se formula que el sentido de eficacia tiene un efecto sobre los resultados de los alumnos, y éstos a su vez sobre aquél.

Denham y Michael (1981) diferencian cuatro tipos de antecedentes del sentido de eficacia de los profesores: entrenamiento del profesor, experiencias de enseñanza, variables del sistema y variables personales; cuyo efecto es mediatizado por las atribuciones causales (Weiner, 1979). Así, en las situaciones educativas la dificultad para controlar el medio puede atribuirse a factores como: los alumnos, con su base genética y su contexto, los padres, el centro, la sociedad, o los programas de formación del profesor.

FIGURA 6-2: Un modelo para el estudio del sentido de eficacia de los profesores (Denham y Michael, 1981, p. 40)



Con frecuencia, los profesores se quejan de que durante su período de formación no fueron preparados para enfrentarse a las auténticas realidades de la clase. Por otro lado, también carecen de recursos para enfrentarse a la sensación de fracaso o incertidumbre de si están o no produciendo efectos sobre los alumnos (Dembo y Gibson, 1985). Estas carencias pueden ser mayores cuanto menor es la preparación pedagógica. En esta línea, Evans y Tribble (1986) encontraron que incluso antes de comenzar a trabajar, los profesores en formación para la educación primaria tenían un mayor sentido personal de eficacia que los de secundaria.

Los profesores noveles aprenden de un modo informal a enfrentarse a estos problemas, y ello puede acarrear efectos negativos sobre su sentido de eficacia. En relación con este punto, parece haber evidencias de que el sentido de eficacia del profesor evoluciona con la experiencia, con un progresivo reforzamiento del sentido

personal de eficacia, y un debilitamiento del sentido de eficacia de la enseñanza (Dembo y Gibson, 1985).

En el marco de esta experiencia, las relaciones con los padres pueden ser una fuente de bajo sentido de eficacia de los profesores, especialmente en el caso de padres de alumnos de bajo rendimiento que no se interesan ni aprecian los esfuerzos del profesor (Ashton et al., 1983).

Los alumnos también parecen marcar algunas diferencias. Ashton et al. (1983) se encontraron con que los profesores del «*Middle School*» tenían un sentido de eficacia superior a los del «*Junior School*» en ambos items del Rand, aunque las diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas. Asimismo, hallaron una correlación negativa entre la cantidad de alumnos disruptivos presentes en el aula y el sentido de eficacia de la enseñanza que tenía cada profesor.

Las variables organizativas parecen jugar un papel importante en la determinación del sentido de eficacia de los profesores (Fuller et al., 1982). En uno de los estudios de los que informan Ashton y Webb (1986) se compararon dos centros con fuertes diferencias organizativas. El sentido de eficacia de los profesores fue medido mediante cuestionarios, mientras que las variables organizativas fueron objeto de un estudio micro-etnográfico:

> "Los hallazgos condujeron a la hipótesis de que la organización, el liderazgo y el *ethos* del centro contribuyen al establecimiento y al mantenimiento del sentido de eficacia de los profesores. Los equipos de profesores, los programas de consejero-aconsejado, el agrupamiento de distintas edades, y las finalidades educativas claras y compartidas parecieron reducir las auto-dudas de los profesores y descartar las ideologías auto-protectoras y de baja eficacia que acompañaban a tales dudas" (Ashton y Webb, 1986, p. 120).

Tanto Ashton y Webb (1986) como Lee et al. (1991) conciben el sentido de eficacia como la variable que ayuda a explicar el papel mediador del profesorado en la relación entre el clima del centro y el rendimiento de los alumnos.

También es posible recurrir a la distinción entre *'estructuras débilmente acopladas'* y *'estructuras integradas'* para explicar la influencia del aspecto organizativo sobre el sentido de eficacia de los profesores (Lee et al., 1991). Las estructuras débilmente acopladas son aquellas en las que las actividades de un miembro tienen poca influencia sobre el resto, con un predominio del aislamiento y divisiones rígidas de los quehaceres. Las estructuras integradas son aquellas en las que aparece un fuerte sentido de los propósitos centrales de la institución y un sistema de valores compartido sobre la educación. En ellas predomina el consenso sobre las finalidades educativas y la misión académica del centro. De modo que:

> "En las estructuras débilmente acopladas, el entorno del aula proporciona a los profesores su única fuente de información sobre su actuación. (...)
>
> Por otro lado, en la estructura integrada, las actividades de clase se complementan con un consenso del grupo sobre la agenda del centro y con la comunicación sobre la enseñanza que tiene lugar fuera del aula. (...)
>
> (...) Por lo tanto, en los centros con una fuerte organización comunitaria y un sistema de valores compartido, se atenúa la relación entre el control individual del aula y el sentido de eficacia. Los centros con estructuras débilmente acopladas y vínculos culturalos débiles tienden a tienden a exhibir una fuerte relación entre el control individual del profesor sobre el entorno del aula y su eficacia" (Lee et al., 1991, p. 194).

Hoy y Woolfolk (1993) han encontrado una relación significativa y de signo positivo entre el sentido personal de eficacia de 179 profesores de enseñanza primaria y dos aspectos del clima de sus centros: la capacidad del director para persuadir a sus superiores y no dejarse dominar por la jerarquía administrativa, y el grado de énfasis académico existente en el centro. Paralelamente, otros dos aspectos del clima se asociaban al sentido de eficacia de la enseñanza en general: la integridad institucional del centro (su capacidad de enfrentarse al entorno de modo que mantenga la integridad educativa de sus programas) y el estado de ánimo del profesorado (*«teacher morale»*), es decir, sus sentimientos de amistad, apertura, entusiasmo y confianza mutuos.

De modo similar, Fletcher (1990), Lee et al. (1991) y Raundenbush et al. (1992) hallaron que los profesores que informaban de mayores niveles de control sobre las condiciones de enseñanza (currículum, materiales educativos, etc.) y de mayores niveles

de colaboración en el equipo, eran quienes a su vez informaban de un mayor nivel de auto-eficacia percibida.

El análisis de los antecedentes del sentido de eficacia es el que puede proporcionar orientaciones para el fomento de su desarrollo en los profesores, tanto a nivel individual como colectivo. Denham y Michael (1981) afirman que el sentido de eficacia docente es una variable educativa importante, y, por lo tanto, manipulable. También creen que su modelo puede resultar útil para los profesores.

McDaniel y McCarthy (1989) plantean dos tipos de tratamientos distintos para las deficiencias en el sentido de eficacia de la enseñanza y en el sentido personal de eficacia:

> "En el caso de los profesores que dudan de la capacidad de sus alumnos para aprender, la colaboración con profesores que tienen éxito, la resolución compartida de problemas, la interacción efectiva con los padres, el apoyo administrativo, y la evidencia de que los alumnos *están* aprendiendo pueden mejorar sus expectativas. (...) Por otro lado, los profesores con un bajo sentido personal de eficacia se beneficiarían de un examen de su conducta docente y de una evaluación sobre la marcha del progreso de sus alumnos" (McDaniel y McCarthy, 1989, p.36).

Chester (1991) identificó tres factores asociados al incremento del sentido personal de eficacia de los profesores que comienzan su ejercicio profesional:

- las oportunidades para colaborar con otros adultos en el centro;
- la disponibilidad de recursos materiales y humanos;
- la atención mostrada por los supervisores hacia la actuación del profesor.

El autor sugiere que la mejora de estos tres factores puede ser una estrategia válida para reforzar el sentido personal de eficacia de los profesores que comienzan su ejercicio.

Finalmente, Gorrell y Capron (1988, 1989, 1990) proponen el modelado cognitivo (*«cognitive modeling»*) como un método eficaz en la inducción de cambios motivacionales en los profesores, entre los que se incluye el incremento de la auto-eficacia. Se trata de que los profesores en formación observen modelos que van explicando en voz alta el modo en el que fueron procesando la información que les llegaba mientras estaban implicados en una tarea de enseñanza.

Del mismo modo, Payne y Manning (1988) obtuvieron incrementos en el *«locus of control»* (hacia una orientación más interna) de un grupo de profesores mediante la utilización de una estrategia cognitiva auto-instructiva, la cual incluía el entrenamiento de los profesores para hablarse a sí mismos durante la planificación, enseñanza y gestión del aula.

6.1.3. Posibles consecuencias del sentido de eficacia

Pasamos ahora a tratar las posibles consecuencias del sentido de eficacia. La auto-eficacia está fuertemente relacionada con los juicios que cada persona hace sobre lo bien que puede organizar y llevar a cabo los cursos de acción requeridos para enfrentarse a situaciones que pueden contener muchos elementos ambiguos, impredecibles o, incluso, estresantes (Bandura, 1981). Por lo tanto, puede tener diversos efectos sobre la conducta, los patrones de pensamiento y las activaciones emocionales (Bandura, 1977, 1981, 1982).

> "En este sistema conceptual, las expectativas de la maestría personal afectan tanto al inicio como a la persistencia de la conducta de afrontamiento. La fuerza de las convicciones de las personas sobre su propia eficacia tiende a afectar a si incluso intentarán enfrentarse con situaciones dadas. En este nivel inicial, la auto-eficacia percibida influye en la elección de los marcos conductuales. La gente puede temer y tender a evitar situaciones que ellos creen que exceden su capacidad de respuesta, mientras que se ven implicados en las actividades y se comportan con seguridad cuando se juzgan a sí mismos como capaces de manejar las situaciones que de otro modo podrían ser intimidatorias.
>
> La auto-eficacia percibida no solamente puede influir en la elección de las actividades y de los marcos, sino que, mediante las expectativas del posible

> éxito, puede afectar a los esfuerzos de afrontamiento una vez que se han iniciado. Las expectativas de eficacia determinan cuánto esfuerzo invertirán las personas y durante cuánto tiempo persistirán frente a los obstáculos y experiencias aversivas" (Bandura, 1977, pp. 193-194).

En cuanto a los procesos de pensamiento y la activación emocional:

> "Quienes se juzgan a sí mismos como ineficaces en el afrontamiento de las demandas del entorno tienden a llevar a cabo frecuentes auto-valoraciones de ineficacia y percibir las dificultades potenciales como más grandes de lo que realmente son. Tal preocupación auto-referente produce una activación disruptiva y perjudica la actuación al desviar la atención de la tarea que se tiene entre manos hacia las preocupaciones de auto-valoración (Beck, 1976; Meichenbaum, 1977; Sarason, 1975a). En contraste, las personas que tienen un fuerte sentido de eficacia desarrollan bien sus destrezas frente a las demandas de la situación y son estimuladas por los obstáculos para esforzarse más" (Bandura, 1981, p. 201).

Las creencias de los profesores, no sólo las referidas a su eficacia, surgen a partir de procesos de pensamiento; pero, al mismo tiempo, los sistemas de creencias enmarcan, redefinen, distorsionan o remodelan los procesos de pensamiento subsiguientes (Pajares, 1992).

Llevado al terreno de la docencia, el sentido de eficacia del profesor puede tener efecto tanto sobre la conducta docente (comportamientos en el aula, apoyo a las innovaciones, actividades profesionales, permanencia en el lugar de trabajo) como sobre la conducta de los alumnos (resultados de logro, resultados afectivos, resultados conductuales). Algunos investigadores sugieren que los profesores competentes se distinguen, entre otras cosas, por su sentido de responsabilidad respecto a la motivación de los alumnos, sus logros y el entorno de aprendizaje (Stoiber, 1991); y son varios los estudios que muestran que el sentido de eficacia del profesor puede ser uno de los mejores predictores en la mejora de la conducta docente y los resultados de los alumnos (Denham y Michael, 1981).

Resulta importante poder determinar cuál es la relación entre el sentido de eficacia y la conducta en el aula, para así poder explicar mejor las diferencias en el incremento

del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, hay que tener muy claro que casi todos los estudios de este tema implican el análisis de correlaciones, y que en ningún caso garantizan una relación causal entre las variables. Parece haber un consenso en cuanto que el sentido de eficacia del profesor y su conducta son interdependientes: el sentido de eficacia afecta a la conducta, y es afectado por la percepción de las consecuencias de la conducta.

Gibson y Dembo (1984) afirman que:

> "Las predicciones teóricas de Bandura en cuanto a la iniciación y persistencia de las conductas de afrontamiento sugieren que las personas con un alto grado de ambas variables responderán con una responsividad activa y segura, y las personas con un bajo grado de ambas variables se rendirán fácilmente si no obtienen resultados" (Gibson y Dembo, 1984, p. 570).

La referencia más importante en este campo de estudio la constituyen los trabajos de Ashton y Webb. Estos autores creen que hay un fuerte paralelismo entre el bajo sentido de eficacia de los profesores y su indefensión aprendida, tanto *universal* como *individual*. Al bajo sentido de eficacia de la enseñanza le corresponde un alto grado de *'indefensión aprendida universal'*, mientras que a un bajo sentido de eficacia personal de la enseñanza le corresponde un alto grado de *'indefensión aprendida personal'* (Ashton y Webb, 1986).

Las consecuencias de las diferencias entre los profesores en ambos constructos son distintas, tal y como puede apreciarse en la figura 6-3.

Ashton et al. (1983) y Ashton y Webb (1986) dan cuenta del trabajo empírico más importante del que tenemos noticia sobre las implicaciones del sentido de eficacia docente. En una primera fase se llevó a cabo un estudio etnográfico de observación en ocho centros, limitado a aquellos profesores que previamente habían obtenido las mayores y menores puntuaciones en las respuestas a una escala sobre el sentido de eficacia. Hallaron que las actitudes de eficacia estaban relacionadas con un conjunto de creencias y conductas docentes:

FIGURA 6-3: Comparación del sentido universal y personal de ineficacia (Ashton y Webb, 1986, p. 7)



"Las actitudes de baja eficacia estaban relacionadas a una falta de confianza en los alumnos de logros bajos; incomodidad con las clases de logros bajos; una orientación de control en cuestiones de disciplina; una confianza en la autoridad posicional; el uso del ridículo y la 'excomunión' como instrumentos de gestión de la conducta; el ordenamiento y la clasificación de los alumnos; un deseo de ignorar a los alumnos con logros más bajos en el aula y de enviarles fuera de la clase; una falta de énfasis en la enseñanza y en la importancia del aprendizaje; una incapacidad para estimular el interés de los alumnos an el trabajo académico; y una falta de deseo de impulsar a los alumnos y hacer un seguimiento de su progreso académico.

Las actitudes de alta eficacia estaban relacionadas a una creencia de que los alumnos pueden aprender y quieren hacerlo; esfuerzos por establecer relaciones cálidas y amistosas con los alumnos; la convicción de que los alumnos se portan bien si son tratados con justicia, firmeza y consistentemente; una confianza en la autoridad personal; la utilización de técnicas de gestión directas no emocionales; una evitación de ridiculizar a los alumnos; un esfuerzo por tratar a todos los alumnos como capaces y dignos de confianza; un enfasis en la enseñanza y en la importancia del aprendizaje; un esfuerzo por mantener a los alumnos en la tarea, interesados, y conscientes de sus logros individuales; un deseo por enseñar a todos los alumnos de la clase, de impulsarles, y hacer un seguimiento de su trabajo; y

la determinación de no aceptar el fracaso de los alumnos" (Ashton y Webb, 1986, pp. 86-87).

Sin embargo, estos mismos investigadores recuerdan que, a pesar de su poder explicativo, no tiene sentido estudiar las consecuencias del sentido de eficacia sin tener en cuenta las causas de tales actitudes y los contextos en los que emergen.

Posteriormente estos autores llevaron a cabo un estudio cuantitativo para contrastar las hipótesis perfiladas en el estudio anterior. Sus resultados indican que aquellos profesores con un menor sentido de eficacia de la enseñanza (*«Rand Efficacy 1»*) tienen a utilizar técnicas de control fuerte (gritar, fijar normas de conducta, dirigir sin dar razones, hacer recordar las normas, regañar, castigar); mientras que quienes tienen un alto sentido de eficacia de la enseñanza tienden hacia un estilo positivo y de apoyo (prometer y dar recompensas, alabar, dirigir con razones, sonreír, ofrecer un feedback facial) el cual permite una comunicación abierta con los alumnos y su participación e implicación en la toma de decisiones en clase.

Los profesores con un alto sentido personal de eficacia (*«Rand Efficacy 2»*) tienden a fomentar el desarrollo de un clima seguro y de aceptación, apoyándose en las iniciativas de los alumnos, e intentando responder a las necesidades de todos ellos. En este punto, hay que recordar una vez más que se estos hallazgos no determinan la dirección causal de las relaciones entre variables.

En otro estudio llevado a cabo por Gibson y Dembo (1984) ocho profesores (cuatro con un alto sentido de eficacia y cuatro con un bajo sentido de eficacia) fueron observados en cuanto a: el uso del tiempo en el aula (la proporción de tiempo empleado en varios tipos de actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje académico) y sus secuencias de interacción con los alumnos (la calidad de las respuestas de los alumnos y la naturaleza del feedback del profesor).

Los profesores con un mayor sentido de eficacia empleaban más tiempo que los de menor sentido de eficacia en las actividades de enseñanza a toda la clase, y menos tiempo en la enseñanza en pequeños grupos. Por otro lado, aunque las diferencias no

llegaron a ser significativas, los profesores con un mayor sentido de eficacia mostraron menos criticismo ante las respuestas incorrectas de los alumnos, y una mayor persistencia (repetir la pregunta, dar una clave, o hacer una nueva pregunta).

El sentido de eficacia de los profesores también muestra relaciones con el grado de éxito de los esfuerzos de mejora y cambio docente. Varios estudios desarrollados a finales de los años setenta hallaron correlaciones positivas con el porcentaje de objetivos de proyectos de mejora logrados, la magnitud del cambio docente, la continuidad en los proyectos de innovación, y la mejora de los resultados de los alumnos (Dembo y Gibson, 1985; Stein y Wang, 1988).

Sparks (1988) también pudo apreciar que, entre los profesores de su muestra que participaron en un programa de mejora, aquellos que mostraban niveles más altos de auto-eficacia también tendían a mostrar mejoras significativas en las áreas docentes que abarcaba dicho programa. Se trataba de profesores con mejores expectativas con respecto a sí mismos y con respecto a sus alumnos. Por el contrario, aquellos otros de cuyas declaraciones podía inferirse que tenían un menor nivel de auto-eficacia eran más propensos a defender sus anteriores estilos de enseñanza, y mostraron un índice claramente inferior de cambios en sus conductas.

Stein y Wang (1988) llegaron a esta misma conclusión en un estudio empírico similar. Hallaron además una fuerte asociación entre el sentimiento personal de eficacia de los profesores de su muestra y la autoevaluación que realizaron en referencia al logro de los objetivos educativos de su actuación docente.

En cuanto a la posible relación entre el sentido de eficacia docente y ciertas actitudes y predisposiciones de los profesores, podemos mencionar dos estudios de interés. En primer lugar, Meijer y Foster (1988) hallaron una correlación negativa y significativa entre el sentido personal de eficacia de los profesores y su percepción de la magnitud de los problemas que presentaban alumnos hipotéticos que aparecían en algunas descripciones de caso. También hallaron una correlación negativa y significativa con respecto a la tendencia de incluir a los alumnos como sujetos de educación

especial. Es decir, aquellos profesores con un mayor sentido personal de eficacia tendían a restar gravedad a los problemas y eran menos proclives a incluir a los hipotéticos alumnos como sujetos de educación especial.

En segundo lugar, Guskey (1988) analizó las relaciones entre el sentido personal de eficacia y las actitudes de los profesores hacia la implementación de innovaciones en su enseñanza. Encontró que aquellos profesores con un mayor sentido personal de eficacia eran quienes mostraban una actitud más positiva hacia esta implementación.

En lo que respecta a la posible relación entre el sentido de eficacia de los profesores y el rendimiento académico de los alumnos, únicamente podemos mencionar el mismo trabajo de Ashton et al. (1983) citado con anterioridad.

En esta parte del trabajo participaron 48 profesores de educación secundaria. Las medidas de producto utilizadas se refieren a:

- rendimientos de los alumnos en test estandarizados de matemáticas, lectura y lengua;
- medidas del clima del aula;
- proporción del tiempo de implicación de los alumnos en las tareas.

Las correlaciones halladas entre las actitudes de los profesores y el rendimiento de los alumnos fueron las que aparecen en la tabla 6-1.

El sentido de responsabilidad que el profesor se atribuye a sí mismo no muestra relaciones importantes con los logros de los alumnos. Sin embargo, el sentido de eficacia sí muestra relaciones significativas que varían dependiendo de cuál de sus constructos se trate y de la asignatura cuyo rendimiento se mide. Así, el sentido de eficacia de la enseñanza (*«Rand Efficacy 1»*) muestra una fuerte correlación con el rendimiento en matemáticas, y una correlación alta pero no significativa con el rendimiento en lengua. Por el contrario, el sentido personal de eficacia (*«Rand Efficacy*

TABLA 6-1: Correlaciones entre las actitudes del profesor y el rendimiento de los alumnos en tres areas (tomado de Ashton y Webb, 1986, pp. 131-133)

	Matemáticas		Lengua		Lectura	
	r	p	r	p	r	p
Respons. profesor	-.21	.51	-.11	.84	.28	.60
Rand Eff. 1	.78	.003	.71	.07	-.14	.76
Rand Eff. 2	.006	.98	.83	.02	-.40	.37

2») aparece fuertemente relacionado con el rendimiento en lengua. El sentido de eficacia no muestra ninguna correlación con el rendimiento en lectura.

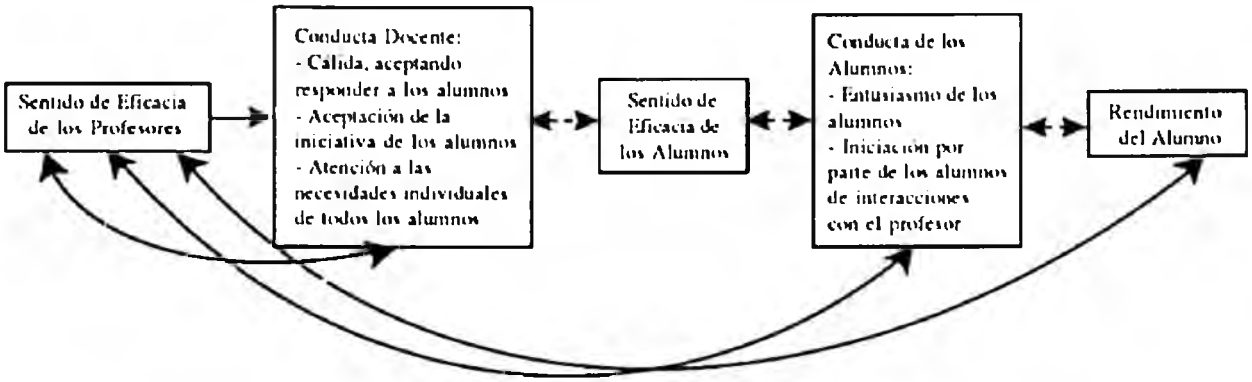
Las conclusiones que pueden extraerse de estos hallazgos son dos. En primer lugar, dentro de las limitaciones de este estudio, se ha comprobado empíricamente, al menos en este caso, la relación entre el sentido de eficacia del profesor y el rendimiento de sus alumnos. En segundo lugar, esta relación parece ser compleja, con variaciones importantes dependiendo de la asignatura que se trate; lo cual refuerza la concepción del sentido de eficacia como algo *específico del* contexto (Bandura, 1981) y nos hace pensar que el sentido de eficacia del profesor podría mostrar una mayor potencia explicativa si se operativizara de un modo menos genérico.

Ashton y Webb (1986) proponen un modelo mediacional para explicar las relaciones entre el sentido de eficacia de los profesores y el logro de los alumnos, el cual reproducimos en la figura 6-4.

Afirman que el clima de clase es la variable más importante del microsistema del aula a incluir en este modelo estructural; ya que:

> "Los profesores con un fuerte sentido de eficacia de la enseñanza mostraban más aceptación y apoyo a sus alumnos que los profesores con un bajo sentido de eficacia, y evitaban la crítica hostil y otras conductas que tendían a desanimar a los alumnos. Los profesores con un alto sentido personal de eficacia de la enseñanza tendían a prestar una atención cercana a todos los alumnos y tenían cuidado de no ignorar a los alumnos de logros bajos en sus clases" (Ashton y Webb, 1986, p. 147).

FIGURA 6-4: Un modelo mediacional de la relación entre el sentido de eficacia de los profesores y el logro del alumno (Ashton y Webb, 1986, p. 146)



Finalmente, el sentido de eficacia docente también parece estar relacionado con otras variables importantes, además de la conducta docente y su efecto sobre el rendimiento de los alumnos; como pueden ser la satisfacción profesional y el estrés asociado al propio trabajo.

Tal y como señalan Ashton et al. (1983) y Ashton y Webb (1986) cabe esperar que la satisfacción general de los profesores con la enseñanza tenga una relación recíproca con el sentido de eficacia:

> "Si los profesores dudan de su competencia como profesores, es poco probable que estén satisfechos con su elección profesional. Del mismo modo, si los profesores están insatisfechos con la enseñanza, puede llegar a cuestionarse su competencia profesional" (Ashton y Webb, 1986, p. 95).

Igualmente, Lee et al. (1991) entienden que el sentido de eficacia es una expectativa percibida de éxito en una tarea, mientras que la satisfacción es una reacción afectiva hacia el logro. Ambos reflejan los sentimientos generales de los trabajadores hacia su trabajo diario, y se desarrollan a partir de una experiencia y una evaluación acumulada del entorno de trabajo. En esa medida, ambos son partes de una misma cosa, hasta el punto de poder constituir un mismo constructo operativo (Lee et al.; 1991). En este sentido, Stremmel y Powell (1990) hallaron una correlación de .26 entre la satisfacción profesional y el sentido de eficacia en una muestra de 399 profesoras de educación infantil.

En cuanto al nivel de estrés, Parkay et al. (1988) hallaron una correlación negativa y significativa entre el sentido de eficacia de la enseñanza y el estrés percibido por los profesores; y una correlación positiva y significativa entre el sentido personal de eficacia y el estrés percibido. Sin embargo, Greenwood et al. (1990) encontraron que los profesores que experimentan más estrés son aquellos con un bajo sentido de eficacia personal y de la enseñanza, con lo cual se contradicen las previsiones de Ashton et al. (1983).

En definitiva, la literatura revisada sugiere la existencia de relaciones significativas entre el sentido de eficacia docente y otras variables importantes (especialmente con la conducta del profesor y los resultados de los alumnos). Sin embargo, la limitada generalizabilidad y alcance de los datos disponibles hacen que sean necesarios estudios más amplios, y al mismo tiempo más sensibles a las variaciones contextuales de los constructos del sentido de eficacia.

6.1.4. Medición del *sentido de eficacia*

En los primeros estudios sobre el sentido de eficacia del profesor se comenzó utilizando dos preguntas que formaban parte de una misma medida (Berman et al., 1977; citados por Ashton y Webb, 1986). Ambas han sido citadas literalmente en las primeras páginas de este apartado.

Estos trabajos dieron pie a la construcción de una escala más refinada denominada «*Teacher Efficacy Scale*» (Gibson y Dembo, 1984). La Escala de Eficacia del Profesor fue probada en un primer estudio piloto a partir de los 53 items iniciales, que fueron administrados a 90 profesores. Los items iniciales procedían de entrevistas con profesores y del análisis de la literatura. La versión revisada contenía 30 items (Gibson y Dembo, 1984).

En una fase posterior esta versión revisada fue administrada a 208 profesores de Educación Primaria. El análisis factorial de los resultados encajaban con el modelo de Bandura. Cada uno de los factores corresponde aproximadamente a cada una de las

preguntas utilizadas por la corporación Rand en sus estudios (Berman et al., 1977; citados por Ashton y Webb, 1986).

Ambos factores mostraban una correlación negativa moderada (r=-.19), sugiriendo que los dos factores representar constructos relacionados pero relativamente independientes (Gibson y Dembo, 1984). Como resultado de estos análisis los autores aconsejan la utilización futura de una versión revisada de 16 a 20 preguntas.

En otra fase de este mismo estudio los autores llevaron a cabo un análisis multirasgo-multirnétodo para contrastar la validez convergente y discriminante de las medidas logradas. Con este fin se seleccionaron dos variables diferentes al sentido de eficacia, pero relacionadas también con los profesores más eficaces: la habilidad verbal y la flexibilidad. Para ello los 55 profesores de la muestra fueron observados durante cuatro clases. Las tres variables fueron analizadas mediante dos métodos distintos de medida (abiertos y cerrados).

El análisis de los resultados indicaba que los distintos tipos de medida del sentido de eficacia del profesor convergen, al mismo tiempo que pueden discriminarse claramente con respecto a otros constructos diferentes pero relacionados con los profesores más eficaces (Gibson y Dembo, 1984).

Junto con el T.E.S. hay que mencionar la existencia de otras herramientas para la medición del sentido de eficacia de los profesores. Gorrell y Capron (1988, 1989) diseñaron un cuestionario de trece items (*«Potential Teacher's Attitude Questionnaire»* o *«PTAQ»*) referido tanto a las creencias generales de autoeficacia como a las creencias de autoeficacia específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje para profesores en formación. El *«Science Teaching Efficacy Belief Instrument»* (*«STEBI»*) elaborado por Enochs y Riggs (1990) está pensado para su utilización con profesores de ciencias en educación secundaria. Stein y Wang (1988) elaboraron una escala para evaluar las percepciones de autoeficacia de los profesores de educación infantil y primaria de cara a la implementación de un programa de mejora docente.

Por su parte, Ashton y Webb (1986) utilizaron dos estrategias distintas para medir los dos componentes del sentido de eficacia en la enseñanza. El sentido de eficacia de la enseñanza se recogía en cinco preguntas de opción forzada. El sentido personal de eficacia se infería de las respuestas a quince viñetas o situaciones hipotéticas ante las cuales el profesor ha de predecir cuál sería su eficacia. Este último instrumento volvió a ser utilizado por Benz et al. (1992) varios años más tarde, quienes diferencian seis categorías de situaciones: disciplina, padres, planificación, socialización, motivación y evaluación.

6.2. LA SATISFACCION LABORAL DE LOS PROFESORES

El interés por la satisfacción laboral de los profesores queda justificado por su posible influencia sobre las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos y por su peso en la calidad de vida de los propios profesores.

La relación entre la satisfacción laboral docente y el rendimiento académico de los alumnos será tratada más adelante, pero podemos adelantar que existe un consenso en el sentido de que cabe suponer una interrelación positiva entre ambos. Tal y como señalan Watson et al. (1991):

> "La satisfacción es un importante objetivo de estudio porque es la fuente de motivación para mantener el esfuerzo en la actuación, a lo largo de un prolongado período de tiempo, en las muchas rutinas necesarias que se requieren para la buena enseñanza. (...) La diferencia entre la buena enseñanza y la enseñanza ordinaria o pobre es sutil y depende críticamente del compromiso y la motivación del profesor" (Watson et al., 1991, p. 64).

Una de las consecuencias de este supuesto es que si se ha de tomar en serio la igualdad de oportunidades de los alumnos habrá que tener en cuenta la satisfacción laboral de los profesores.

Por otro lado, dada la cantidad de tiempo que los profesores invierten en su trabajo, su satisfacción laboral es un elemento importante dentro de su bienestar (Jorde-Bloom, 1986). El estudio de la calidad de vida tiene un valor intrínseco en cualquier contexto, y la satisfacción profesional influye en la satisfacción vital general y tiene una incidencia importante sobre la salud psicológica diaria. Desde esta perspectiva, la salud psicológica del profesor puede contemplarse como un producto de las escuelas que puede situarse legítimamente junto al aprendizaje de los alumnos (Menlo y Poppleton, 1990). Más adelante nos referiremos a los nexos hallados entre la satisfacción laboral y cuestiones como el absentismo, el abandono o el estrés laboral de los profesores.

6.2.1. Definición y contenidos de la satisfacción laboral docente

Los investigadores llevan más de cincuenta años estudiando el tema de la satisfacción laboral, tanto en el contexto industrial como en el educativo. Sin embargo, en este período ha habido pocos avances en cuanto a la definición de lo que constituye la satisfacción laboral (Lester, 1987).

Posiblemente, la definición más importante es la que propusiera Locke (1976), para quien:

> "La satisfacción en el trabajo puede ser definida (...) como un estado emocional agradable o positivo resultante de la valoración del trabajo propio o de las experiencias de trabajo" (Locke, 1976, p. 1300).

Varios años más tarde, Chapman y Lowther (1982) se refieren a ella como:

> "... la reacción afectiva general de los profesores hacia su trabajo, sin referencia a ninguna faceta específica de su trabajo" (Chapman y Lowther, 1982, p. 242).

Ambas definiciones reflejan lo que Menlo y Poppleton denominan Modelo General de Relaciones:

> "El Modelo General de Relaciones, postula que la satisfacción profesional es una medida global que se relaciona con un conjunto de variables de proceso y de producto. Todas estas variables (ej., condiciones de trabajo, funciones y responsabilidades, personalidad, características demográficas) son propuestas como relacionadas con la satisfacción profesional" (Menlo y Poppleton, 1990, pp. 175-176).

Sin embargo, en la literatura predominan las investigaciones que sugieren la presencia de un modelo pluridimensional, donde hay un posible elemento de satisfacción genérica, junto con otros factores más específicos que determinan su calidad (Gordillo, 1988):

> "Aunque hay una confusión considerable en la literatura sobre las fuentes de satisfacción y los mejores modos de medirla, existe un acuerdo generalizado respecto a que la satisfacción profesional es un «compuesto» de actitudes,

> evaluaciones, o respuestas emocionales que tiene un individuo sobre las muchas facetas de un trabajo en particular" (Jorde-Bloom, 1986, p. 168).

Locke (1976) llevó a cabo la revisión más importante que disponemos de las teorías sobre la satisfacción laboral. En ella describe dos grupos de teorías en las que se han apoyado las investigaciones en este terreno.

En primer lugar, da cuenta de los *modelos causales de la satisfacción laboral*, es decir, aquellos que intentan especificar los tipos de variables relevantes desde un punto de vista causal, y el modo en el que se combinan para determinar la satisfacción. Así, distingue tres grupos de modelos, centrados respectivamente en:

- *Expectativas*, ya que algunos teóricos afirman que las reacciones afectivas de un individuo dependen de la discrepancia entre lo que ofrece su entorno o lo que él logra, y lo que espera.
- *Necesidades*, de modo que la satisfacción refleja el grado en el que el trabajo llena o permite llenar las necesidades del individuo. Existen independientemente de si las desea o no conscientemente el organismo.
- *Valores*, entendiendo los valores como lo que una persona, consciente o inconscientemente, desea, quiere o intenta conseguir. Son más subjetivos que las necesidades en cuanto que son más conscientes. El autor también señala que una respuesta emocional refleja un doble juicio: la discrepancia (lo que desea *vs* lo que cree estar consiguiendo) y la importancia de lo que se desea. El grado de satisfacción laboral reflejaría ambas.

En segundo lugar, revisa las *teorías de contenido de la satisfacción laboral*, las cuales intentan identificar las necesidades particulares o los valores que deben ser logrados por un individuo para que pueda estar satisfecho con su trabajo. Las dos teorías más importantes son las propuestas por Maslow y por Herzberg.

Maslow formuló la teoría de la jerarquía de las necesidades, según la cual pueden distinguirse cinco categorías básicas de necesidades:

- fisiológicas (alimento, agua, aire, etc.);

- de seguridad (frente a amenazas externas, en el terreno económico, etc.);
- de pertenencia y amor;
- de estima (sentimientos de dominio y logro, y aprobación por parte de los demás);
- de auto-actualización (acercarse cada vez más a lo que uno puede ser potencialmente) (Maslow, 1954; citado por Locke, 1976).

Solamente después de que las necesidades básicas están cubiertas es posible prestar atención a necesidades de orden superior.

Por su parte, Herzberg propuso la *'teoría de motivación-higiene'* (*«Motivator-Hygiene Theory»*). En el estudio original se pidió a 200 ingenieros que describieran momentos en los que se sentían especialmente satisfechos o insatisfechos. Posteriormente las respuestas fueron agrupadas. A algunos factores frecuentemente mencionados como fuentes de satisfacción se les denominó *'motivadores'* (el trabajo en sí mismo, logros, promoción, reconocimiento, responsabilidades). A otros frecuentemente mencionados como fuente de insatisfacción se les denominó *'factores higiénicos'* (supervisión, relaciones interpersonales, condiciones de trabajo, estrategias de la empresa y salario). Esta teoría sostiene que la satisfacción y la insatisfacción en el trabajo tienen causas distintas (Herzberg et al., 1959; citado por Locke, 1976). En definitiva, se relaciona la satisfacción con las respuestas a las necesidades individuales de crecimiento psicológico; y la insatisfacción con las condiciones de trabajo más que con el trabajo en sí mismo (por ejemplo una supervisión excesiva o escasa). Es lo que se suele denominar como *'teoría de los dos factores'* (Galloway et al., 1985) o *'modelo intrínseco-extrínseco'* (Smilansky, 1984).

Sergiovanni (1977) trasladó esta distinción al terreno de la docencia, distinguiendo cómo:

> "· Un conjunto de necesidades son mejor cubiertas mediante los factores *higienicos*. A cambio de estos factores, la persona está preparada para hacer la inversión de participación (...). Si se niegan los factores higienicos aparece

la insatisfacción y la actuación propia desciende por debajo de un nivel aceptable.

- Otro conjunto de necesidades son mejor cubiertas por los factores de motivación que no forman parte del trabajo automáticamente pero que pueden ser construidos en la mayoría de los trabajos, especialmente los que tienen lugar en las escuelas. A cambio de los factores de motivación los profesores están preparados para hacer la inversión de actuación, para sobrepasar los límites de las relaciones de trabajo legales tradicionales. Si se niegan los factores de motivación, uno no se vuelve insatisfecho, pero la actuación propia no sobrepasa lo que normalmente se describe como un día regular de trabajo para una paga de un día regular" (Sergiovanni, 1977, pp. 199-200).

Según este autor las necesidades de los niveles más bajos a los que se refiere Maslow están asociadas con los factores *'higienicos'*, mientras que los niveles más altos se relacionan con los factores de *'motivación'*.

Otra matización interesante es la que introduce Reyes (1990a) entre las orientaciones de tipo más bien normativo o utilitarista entre los profesores. Este autor parte de la distinción entre las organizaciones *'normativas'* (centradas en recompensas simbólicas para controlar las conductas de sus miembros) y las organizaciones *'utilitarias'* (centradas en las recompensas materiales). Paralelamente las personas pueden tener orientaciones predominantemente normativas o utilitarias. En su estudio analizó las relaciones entre el tipo de orientación de un grupo de profesores y su grado de motivación laboral. Las conclusiones del mismo apoyan en cierta medida los postulados de Herzberg:

> "Las evidencias recogidas en este estudio indican que los administradores no deberían usar únicamente los métodos utilitarios como incentivos laborales para los profesores. Aquellos profesores que tienen una fuerte orientación hacia los valores normativos están más contentos con sus trabajos y están más comprometidos con las escuelas que quienes tienen una orientación normativa más baja en el trabajo. Claramente, la motivación intrínseca de los profesores también debería formar parte de la estructura de recompensas de las escuelas públicas. Los profesores esperan un reconocimiento público, una 'palmada en la espalda', y el reconocimiento de los compañeros. Además, los salarios adecuados, junto con las recompensas simbólicas, son necesarios

para mejorar la productividad y la motivación de los profesores. Pero las recompensas materiales por sí solas son insuficientes" (Reyes, 1990a, p. 333).

Por el contrario, Nias (1989) afirma que la distinción entre factores de satisfacción (*«satisfiers»*) y factores de insatisfacción (*«dissatisfiers»*) es demasiado simple:

> "En primer lugar, la ausencia de satisfacción es en sí misma un componente activo de la insatisfacción laboral, ya que muchos profesores acceden al trabajo esperando tener un alto nivel de satisfacción laboral que compense los bajos beneficios materiales. En segundo lugar, y lo que es más importante, parece haber aspectos del trabajo que causan malestar y frustración regularmente pero que, una vez remediados, permiten que se desarrolle la satisfacción.
>
> (...) Los propios profesores encuentran virtualmente imposible distinguir el trabajo en sí mismo del contexto en el que se desarrolla. Es pequeña la parte del trabajo del profesor en la clase que puede ser totalmente aislada de lo que sucede en el centro, y los acontecimientos de un marco educativo tienen un impacto tan fuerte sobre la auto-estima y el potencial de auto-realización (...) de los individuos que pueden cambiar el modo en el que potencialmente perciban y definan incluso el «trabajo en sí mismo»" (Nias, 1989, p. 103).

6.2.2. Distintas facetas de la satisfacción laboral

Todos los autores revisados parecen estar de acuerdo en que el trabajo no es algo sencillo, sino que es implica una interrelación de tareas, funciones, responsabilidades, interacciones, incentivos y recompensas. Para poder entender las actitudes hacia el trabajo es necesario analizarlas en términos de sus elementos constituyentes. En este sentido, Locke (1976) distingue entre *hechos o condiciones* (trabajo en sí mismo, remuneración, promoción, reconocimiento, beneficios, condiciones de trabajo,...) y *agentes* (compañeros, supervisores,...). Se han realizado muchas clasificaciones sobre cuáles son tales elementos.

A continuación mencionaremos tres de ellas, a modo de ejemplos característicos.

Galloway et al. (1985) aplicaron un cuestionario sobre satisfacción laboral de los profesores y obtuvieron la siguiente clasificación de los items a partir del análisis factorial de las respuestas:

"I. Administración del centro y condiciones de empleo:
- la disponibilidad de una biblioteca y de recursos audiovisuales;
- el número de horas (lectivas) durante las que se enseña por semana;
- el número de horas de trabajo no lectivas por semana;
- la disponibilidad de personal experimentado para asistirte;
- la libertad para seleccionar materiales de enseñanza (dentro de los fondos disponibles);
- el tiempo de preparación disponible durante el día escolar;
- las condiciones físicas de tu(s) clase(s);
- tu asignación para enseñar una clase/unidad particular;
- el tamaño de la(s) clase(s) a la(s) que enseñas;
- la disponibilidad de facilidades para tus actividades recreativas;
- el tiempo de preparación y de corrección que te es requerido durante y fuera del tiempo escolar;
- tus derechos para la licencia.

II. Actitudes y progreso de los niños:
- tus relaciones con los alumnos;
- las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje;
- las actitudes de los padres hacia la educación;
- la conducta general de los alumnos en el centro;
- el nivel de logro de los alumnos en tu(s) clase(s);
- la conducta general de los alumnos en tu(s) clase(s).

III. Interacción con los compañeros:
- las expectativas que los responsables/director mantienen respecto de ti como profesor;
- tu relación con los responsables en el centro;
- tus relaciones con otros profesores;
- reconocimiento por otros de tu trabajo;
- que te proporcionen consejos útiles para asistirte en los problemas que encuentras en la enseñanza;
- el horario del programa/actividades;
- tu implicación en las decisiones sobre la política del centro;
- la distribución de los recursos dentro de tu centro.

IV. Reconocimiento por la sociedad:

- el estatus de los profesores en la sociedad;
- el salario que recibes;
- las actitudes de la sociedad hacia la educación;
- los métodos utilizados para clasificar a los profesores para su promoción;
- los factores utilizados para determinar los salarios;
- la perspectiva de la enseñanza como una carrera de por vida.

V. Autonomía profesional:

- tu libertad para seleccionar los contenidos para tu(s) clase(s);
- tu libertad para seleccionar ios métodos de enseñanza;
- tu libertad para seleccionar los métodos de evaluación de tus alumnos (Galloway et al., 1985).

Por su parte, Lester (1987) diseñó el «*Teacher Job Satisfaction Questionnaire*», y los resultados de análisis factoriales de varias aplicaciones de este instrumento le condujeron a identificar nueve factores:

- Supervisión: conducta de supervisión y relaciones interpersonales con los supervisores.
- Colegas.
- Condiciones de trabajo: características del entorno tales como las condiciones físicas, la política de la administración del centro, las características organizativas del centro.
- Salario.
- Responsabilidad: rendición de cuentas del propio trabajo, relaciones alumno-profesor, y participación en las estrategias del centro.
- El trabajo en sí mismo: relacionado con las tareas diarias, la creatividad y la autonomía.
- Promoción.
- Seguridad.
- Reconocimiento.

Louis y Smith (1991) llevaron a cabo una revisión de la literatura sobre la vida organizativa de los centros. A partir de la misma identificaron siete criterios indicadores de la calidad de vida en el trabajo docente, citados en el tercer capítulo de esta tesis y que se resumen en:

- respeto por parte de adultos relevantes;
- participación en la toma de decisiones;
- interacción profesional frecuente y estimulante entre compañeros;
- estructuras y procedimientos que contribuyen a un alto sentido de eficacia;
- oportunidad para hacer un uso completo de las destrezas y conocimientos que se poseen, para adquirir nuevas destrezas y conocimientos y experimentarlos;
- recursos adecuados para sacar adelante el trabajo;
- un sentido de congruencia entre los objetivos personales y los objetivos del centro (Louis y Smith, 1991).

Pasamos a comentar algunos de estos aspectos. La calidad percibida de las **relaciones con los supervisores** y los colegas y, en definitiva, la satisfacción con los distintos niveles organizativos del centro, tanto formales como informales, aparecen mencionados en todos aquellos estudios que conciben y operativizan la satisfacción laboral como un constructo compuesto.

El **salario** puede considerarse como el principal motivador en muchos trabajos. Sin embargo, parece tener un peso limitado en la determinación del grado de satisfacción laboral de los profesores. Habitualmente el nivel de satisfacción con el salario acostumbra a ser bajo, especialmente en las etapas educativas más inferiores, al mismo tiempo que el nivel de satisfacción laboral general alcanza promedios más altos.

La aplicación de la teoría de Herzberg y otros estudios posteriores (Sylvia y Hutchinson, 1985) conducen a la idea de que los incrementos en el salario no garantizan mejoras proporcionales de la satisfacción y, consiguientemente, de la

motivación laboral de los profesores; aunque un sueldo inadecuado puede conducir a la insatisfacción y a la falta de motivación.

La autonomía de los profesores es otro elemento fundamental conducente a las satisfacción laboral. Kreis y Brockopp (1986) hallaron que en el caso de los profesores de su muestra era la percepción de la autonomía referida al entorno inmediato del aula la que afecta a la percepción de la satisfacción profesional, mientras que esperaban que la autonomía a nivel de centro fuera atribuida a los administradores. Pearson y Hall (1993) entienden que los profesores son capaces de distinguir dos facetas a la hora de valorar su autonomía en el trabajo: la autonomía general de enseñanza (referida a los estándares de conducta en clase y la libertad personal para actuar en el aula) y la autonomía curricular (en relación a actividades, materiales, selección y secuenciación de contenidos, etc.).

En nuestro contexto la autonomía también aparece como un elemento polémico y contradictorio. Los sectores más progresistas y activos de los movimientos de profesores la reclaman como algo inherente a su status y su quehacer profesional. Los documentos de la Reforma Educativa se expresan en términos parecidos, aunque más moderados. Pero al mismo tiempo no está claro que todos los profesores estén dispuestos a cargar con el incremento de responsabilidades que conlleva una mayor autonomía.

McLaughlin (1988) se refiere a la autonomía como un componente más de los ambientes institucionales que favorecen la motivación docente:

> "La investigación en las escuelas es consistente con la investigación en otras organizaciones, al concluir que, cuando los individuos tienen un mayor sentido de autonomía y control sobre sus tareas, presentan un mayor grado de compromiso hacia la organización y sus deberes, y trabajan con más ahínco para alcanzar metas personales e institucionales (...).
>
> (...) El sentido de autonomía y control de los profesores se ve favorecido cuando participan en decisiones tales como el enfoque de la disciplina de la escuela, las metas de la enseñanza, la evaluación del programa y del personal, las actividades de formación del cuerpo docente. (...) Períodos de planificación conjunta, encuentros regulares a nivel de curso o departamento

> que se centran en cuestiones de enseñanza o gestión de la clase, son estrategias que estimulan el sentimiento de propiedad de la política escolar y el compromiso con la institución. El control sobre sus entornos profesionales que resulta de la influencia del profesor, y la participación en áreas como éstas tiene un significado fundamental para el desarrollo y mantenimiento de la motivación" (McLaughlin, 1988, pp. 288-289).

Un aspecto relacionado con la autonomía es el de la **satisfacción intelectual con el trabajo**. Algunos estudios indican que la mayoría de profesores experimenta un nivel de satisfacción moderado o alto en este sentido. Concretamente en el estudio llevado a cabo por Nias (1989) muchos profesores distinguían entre los momentos de enseñanza, en los que no se percibían fuertes demandas intelectuales, y los momentos para pensar sobre la enseñanza, en los que sí se percibían fuertes demandas intelectuales, especialmente durante las actividades de planificación.

La **promoción profesional** es mencionada repetidamente como fuente de insatisfacción por los profesores. Básicamente:

> "El concepto de promoción lleva anejo el de mejora de las condiciones de trabajo, económicas o sociales. La idea de la promoción también se asocia a ascenso en una jerarquía o escalera profesional" (Villar, 1990, p. 232).

Un concepto muy relacionado con la promoción profesional es el de *'carrera docente'* (*«teacher career»*). A este respecto Villar (1990) señala que:

> "La carrera docente es un proceso de aprendizaje que se realiza en varios estadios de la vida, que combina el rol docente con otros, y en el que el sujeto es consciente de las decisiones que adopta para marcar su propio rumbo profesional. En esa definición subyacen conceptos que aluden a la teoría del desarrollo y también a la psicología diferencial (Reighart, 1984b). Quienes defienden la carrera docente están convencidos de que la movilidad vertical es beneficiosa para el profesorado porque la modificación de responsabilidades será un acicate para su desarrollo profesional y un incentivo para la mejora salarial (Rosenholtz, 1986). La carrera así se entiende compuesta por escalones o niveles con cargas profesionales diferenciadas" (Villar, 1990, pp. 228-229).

En los niveles de enseñanza no universitaria frecuentemente se comparte un sentimiento de *'estar atrapado'* en el trabajo (Lowther, Gill y Coppard, 1985). Lowther, Stark y Chapman (1984) compararon las percepciones de su trabajo de 302 profesores de educación primaria y secundaria con los de otras 285 personas que se formaron para la docencia pero que tenían otra ocupación. Los profesores parecían sentirse más atados a su situación actual, con menos movilidad ocupacional horizontal; es decir, sienten que tienen pocas posibilidades de hallar posiciones alternativas equivalentes. Al mismo tiempo, los no profesores informaron de mayores oportunidades para el avance vertical. Por lo tanto, parece que los profesores se sienten atrapados tanto vertical como horizontalmente, y que, a diferencia de otras profesiones, por lo general se les niega la oportunidad de promocionarse aun cuando su actuación sea sobresaliente.

Patterson, Sutton y Schuttenberg (1987) utilizan el término *'meseta'* (*«plateau»*) para referirse al momento de la carrera profesional en el que apenas existen posibilidades de movilidad vertical:

> "El concepto de *meseta* ha sido estudiado en el mundo de los negocios donde, mucho antes de lograr la posición de director ejecutivo de la compañía, muchos ejecutivos reconocen que es poco probable que lleguen más lejos en el sistema de promoción. Algunos investigadores han podido observar que las oportunidades continuadas para la promoción son un factor importante para la salud psicológica y la satisfacción vital (Korman y Korman, 1980), pero otros (Carnazza et al., 1981) han mostrado que la productividad puede verse afectada negativamente cuando se alcanza la meseta de la carrera o puede que no" (Patterson et al., 1987, p. 197).

Por lo general, las condiciones de trabajo de los profesores están muy normalizadas, lo cual chocaría con la condición de diferenciación conocida como característica del desarrollo de los adultos (MacPhail-Wilcox y Hyler, 1985).

Los bajos índices de movilidad horizontal y vertical tienen su aspecto más favorable en la **seguridad laboral** de la que pueden disfrutar muchos profesores. Esta situación varía de unos países a otros, y dentro de nuestro contexto lo hace en función del tipo de contratación laboral, el tipo de centro y sus circunstancias particulares.

Finalmente, la falta de reconocimiento parece ser tan habitual como la ausencia de promoción. Frecuentemente se tiene la sensación de que *'nadie da las gracias'*, y los profesores reciben mensajes, desde dentro y fuera del sistema educativo, en el sentido de que no son importantes (McLaughlin et al., 1986).

En contraste, en muchos casos son los alumnos (especialmente en la educación primaria) el origen de un feedback positivo que refuerza el sentido de valor personal de los profesores. Este feedback de los alumnos puede dividirse en dos amplias categorías: afectiva y de competencia; aunque a veces resulta muy difícil distinguir entre ellos (Nias, 1989).

Los resultados de los alumnos son otro de los elementos que están casi siempre presentes en los estudios sobre la satisfacción laboral de los profesores. Cabe pensar que la satisfacción con los resultados de los alumnos es un elemento central en el constructo de satisfacción laboral de los profesores, en la medida en que refleja la valoración de la finalidad central de los esfuerzos del profesor. Las matizaciones a esta idea llegan del desfase entre lo que se mide efectivamente como resultados de los alumnos y lo que el profesor considera que han sido los verdaderos objetivos y logros de su actuación.

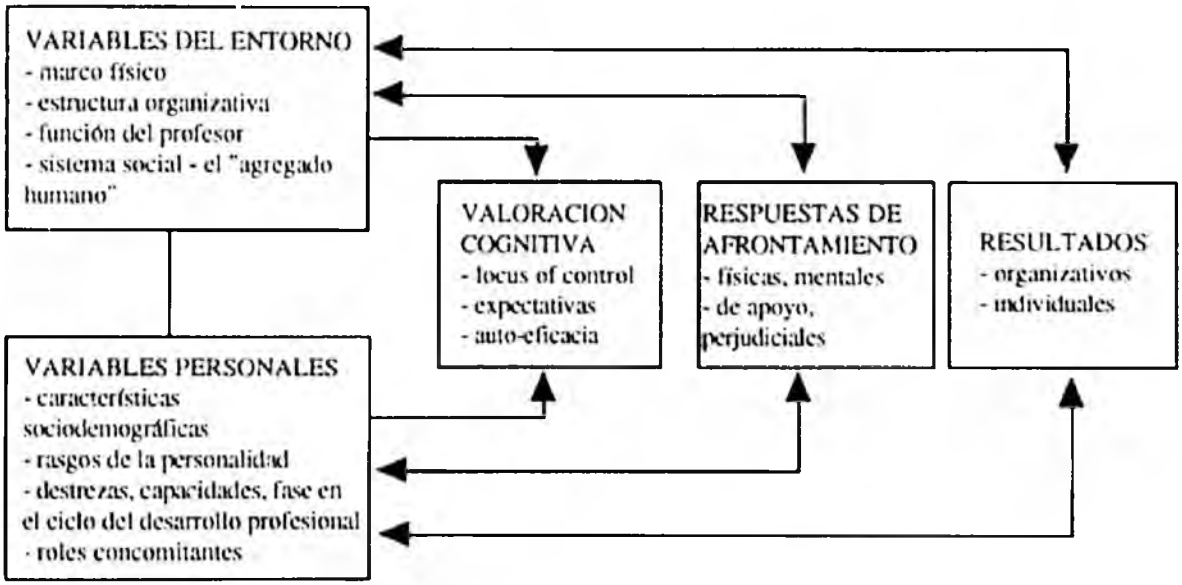
6.2.3. Factores explicativos de la satisfacción laboral de los profesores

Habiendo mencionado ya la revisión de Locke (1976) destacaremos dos modelos explicativos que se han diseñado en relación a la satisfacción laboral de los profesores. En primer lugar nos encontramos con el modelo propuesto por Jorde-Bloom (1986). En él se adopta una perspectiva social-ecológica, que enfatiza la naturaleza dinámica e interactiva de las relaciones entre la naturaleza de la persona y las variables del entorno. En lugar de recurrir a las teorías sobre la motivación humana, esta autora se centra en los procesos recíprocos persona-entorno que se dan en el lugar de trabajo y habla de dos tipos de *'nivel de adaptación'* o *«goodness of fit»*:

- el grado en el que las destrezas y capacidades del individuo responden a las demanoas y requerimientos del trabajo;
- el grado en que el entorno de trabajo responde a las necesidades del trabajador.

Su modelo se sintetiza tal y como aparece en la figura 6-5. La satisfacción de un profesor dependerá de las interacciones que se produzcan entre los elementos del modelo, y de la situación a la que conduzcan.

FIGURA 6-5: Un modelo social-ecológico de satisfacción profesional (Jorde-Bloom, 1986, p. 171)



La interacción entre las variables personales y las variables del entorno conduce a unos resultados. En este proceso el profesor hace una valoración cognitiva de varios aspectos: el grado de controlabilidad de los acontecimientos, qué cabe esperar que sucederá en adelante, o si uno mismo es capaz de actuar eficazmente ante una situación dada. Al mismo tiempo, el profesor desarrolla constantemente actuaciones físicas y mentales para hacer frente a las demandas situacionales que se le plantean. Estas respuestas pueden ser positivas (comunicación con otros, sopesar distintas

alternativas, buscar consejos, etc.) o negativas (tabaco, alcohol, evitar el contacto con las situaciones o los compañeros, etc.).

En segundo lugar, mencionaremos el modelo que proponen Chapman y Lowther (1982) para explicar los determinantes de la satisfacción de los profesores con su situación profesional. Sugieren que se ve influida por:

> "1) las características personales de cada profesor; 2) las destrezas y habilidades de cada profesor, particularmente en cuanto a la organización del tiempo y de las actividades, y a la comunicación eficaz; 3) los criterios que cada profesor utiliza para juzgar su éxito profesional, particularmente con respecto a los retos y las recompensas laborales; y 4) los logros profesionales hasta la fecha, en particular con respecto a los retos laborales y el reconocimiento por parte de otros" (Chapman y Lowther, 1982, p. 241).

Gráficamente, este modelo se representa tal y como aparece en la figura 6-6.

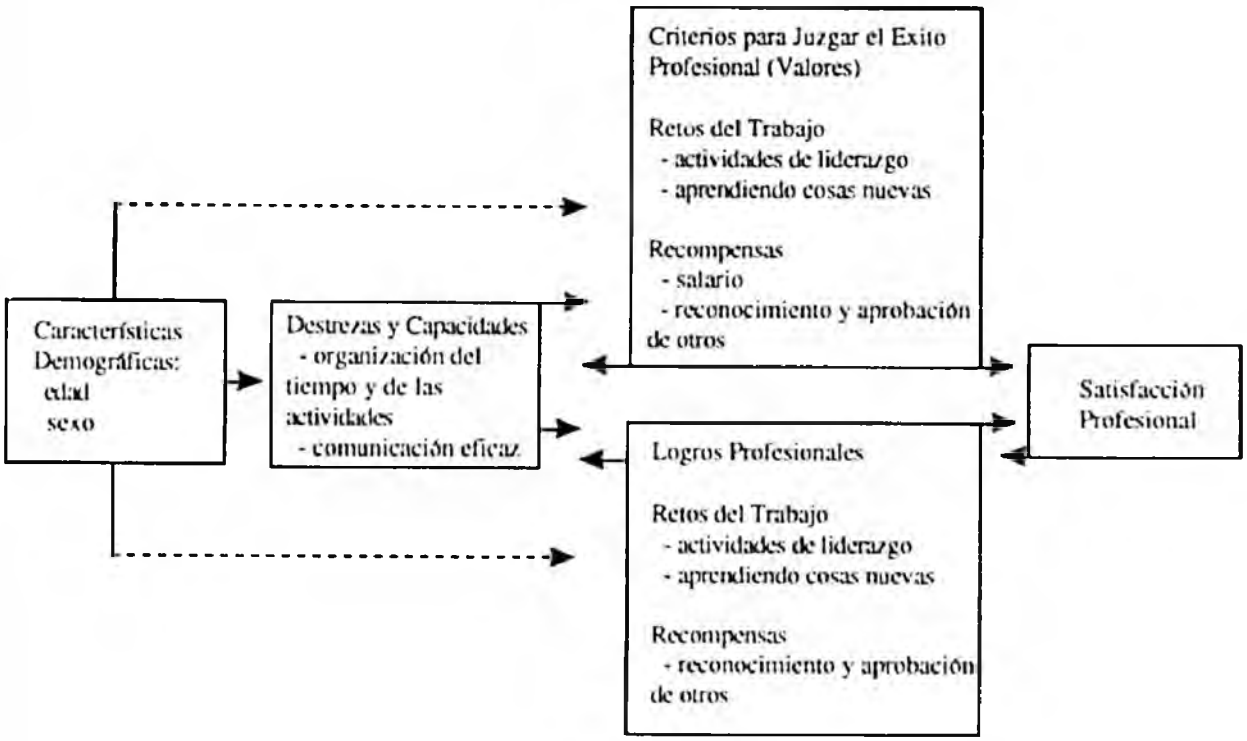
En el modelo se refleja cómo las características, destrezas y capacidades del profesor se relacionan tanto con sus logros profesionales, como con los criterios que utiliza para juzgar su éxito.

Tras una revisión de la literatura disponible creemos que hay tres grupos de factores con un mayor interés en el contexto de nuestro estudio:

- las variables personales y biográficas;
- las variables organizativas del centro;
- la percepción de la propia actuación y de los resultados de los alumnos.

Las variables personales más destacadas son el sexo y la cantidad de experiencia docente, con importantes implicaciones de esta última. En las investigaciones de las que disponemos, por lo general, las mujeres se muestran más satisfechas profesionalmente que los hombres (Chapman y Lowther, 1982; Borg y Falzon, 1989; Kremer-Hayon y Goldstein, 1990; Reyes, 1990a; y Watson et al., 1991). Unicamente hemos encontrado un estudio en el que los hombres se mostraban más satisfechos. Fue realizado por Ninomiya y Okato (1990) en Japón, y en él se enfatizan las dificultades con que se

FIGURA 6-6: Un modelo de los factores que afectan a la satisfacción del profesor (Chapman y Lowther, 1982, p. 242).



encuentran las profesoras japonesas, en un entorno muy tradicional tanto dentro como fuera de las escuelas, el cual les obliga a seguir cumpliendo sus funciones como amas de casa. Tampoco faltan estudios que no han podido identificar diferencias significativas entre sexos (Kyriacou y Sutcliffe, 1979; Galloway et al., 1985; Culver, Wolfle y Cross, 1990).

Exceptuando unos pocos casos (Culver et al, 1990; Kremer-Hayon y Goldstein, 1990) habitualmente la edad aparece como un predictor importante de la varianza en la satisfacción laboral de los profesores (Kyriacou y Sutcliffe, 1979; Galloway et al., 1985; Lowther et al., 1985; Borg y Falzon, 1989; Evans y Johnson, 1990; Ninomiya y Okato, 1990; Reyes, 1990a). En casi todos estas investigaciones se aprecia un incremento de la misma con el paso de los años, aunque la evolución no es perfectamente lineal.

Tres parecen ser los argumentos que se repiten con una mayor frecuencia para explicar este hecho:

- con el paso de los años se va mejorando la propia actuación y sus resultados, al mismo tiempo que se superan los problemas propios de los primeros años de docencia;
- habitualmente se incrementan las recompensas materiales y el status laboral;
- cada vez son menores las expectativas de cambio de ocupación, por lo que las personas tienden a desarrollar razonamientos que justifiquen su permanencia.

El paso del tiempo en la biografía propia también parece conllevar cambios en los valores y en las fuentes de motivación de los docentes. La consideración del profesor como un adulto en desarrollo continuo ha conducido al estudio de las fases de desarrollo que comúnmente atraviesan los profesores a medida que avanzan sus años de experiencia. MacPhail-Wilcox y Hyler (1985) han sintetizado los aspectos comunes de varias teorías de la motivación y del desarrollo tal y como se resume en el cuadro 6-1.

Es importante señalar cómo los profesores principiantes se ven expuestos con frecuencia a problemas de iniciación y socialización que afectan negativamente a su satisfacción profesional (Vonk, 1983; Veenman, 1984; Sikes, 1985). Tal y como señalan McLaughlin et al. (1986):

> "La enseñanza es una ocupación en la que tienen lugar importantes aprendizajes en el trabajo. La mayoría de los nuevos profesores enmarcan sus objetivos para los primeros uno o dos años en términos de «supervivencia» y están muy preocupados por probar su competencia. Sin embargo, con frecuencia los nuevos profesores reciben asignaciones de enseñanza difíciles; también tienen más posibilidades que sus compañeros con experiencia de ser asignados a la enseñanza en cursos para los cuales no tienen el fondo y la formación suficientes.
>
> (...)
>
> Las condiciones que afectan negativamente a la eficacia y al éxito de los profesores veteranos son más devastadoras para los jóvenes profesores. Los profesores principiantes desean fuertemente la interacción con los colegas, el apoyo de sus directores, las asignaciones de enseñanza que sean

CUADRO 6-1: Teorías de la motivación y del desarrollo adulto por tres niveles de descriptores (MacPhail-Wilcox y Hyler, 1985, p. 20)

Teorías de Contenido de la Motivación	Maslow (General)	Porter (Trabajo)	Herzberg (Trabajo)	Alderfer (Trabajo)	McClelland (Trabajo)
Nivel 1 Necesidades	Fisiológicas Seguridad	Asumido Satisfecho Seguridad	Factores higiénicos Factores higiénicos	Existencia Existencia	- -
Nivel 2 Necesidades	Afiliación Social	Afiliación Social	Factores higiénicos	Relación	Afiliación
Nivel 3 Necesidades	Estima Actualización	Estima Autonomía y Actualización	Motivadores Motivadores	Crecimiento Crecimiento	Logro Poder

Teorías del Desar.	Joyce (Estados de Crecimiento)	Kohlberg (Razonamiento Moral y Valores)	Loevinger (*Self*)	Hunt (Conceptual)	Piaget (Razonamiento Moral)	Perry (Ética)	Erickson (Psico-social)
Nivel 1	Tímido Resistente	Obediencia Egoísmo- Hedonismo	Impulsivo *Self*- Protector	No socializado Impulsivo Concreto	Egocéntrico Consecuencial	Dualista	Deseo, Intención, Propósito, Competencia
Nivel 2	Pasivo Consumidor	Conformista: Concordancia Interpersonal Obligaciones y Respeto Debidos	Conformista	Dogmático Dependiente- Abstracto	Reciprocidad	Dualista	Fidelidad, Amor, Cuidado
Nivel 3	Consumidor Activo Omnívoros	Autoridad del *Self* Principios Éticos Universales	Consciente Autónomo	Auto-Dirigido Abstracto	Justicia Distributiva basada en la Igualdad	Relativista Relativista Comprometido	Sabiduría

consistentes con sus competencias, un entorno de trabajo estable, y el acceso a las herramientas de su ocupación" (McLaughlin et al., 1986, p. 424).

Las variables organizativas también parecen asociarse de un modo importante con el grado de satisfacción laboral de los profesores. Las relaciones con el director o los supervisores más directos, con los compañeros y con los padres están presentes en la práctica totalidad de las formulaciones de los elementos que componen la satisfacción laboral de los profesores.

McLaughlin (1988) señala cinco cualidades interrelacionadas del ambiente escolar que pueden estar determinando en gran medida las actitudes de los profesores:

> "Los centros cuyos profesores se sienten entusiasmados por lo que hacen, se esfuerzan por poner de su parte lo mejor de sí mismos y están motivados por sus actividades, son escuelas.
>
> 1.- dotadas de recursos suficientes (en contraposición a recursos insuficientes);
>
> 2.- integradas (en contraposición a segmentadas);
>
> 3.- colegiadas (en contraposición a aisladas);
>
> 4.- de resolución de problemas (en contraposición a ocultar problemas);
>
> 5.- centradas en apoyar inversiones (en contraposición a centradas en revisar los resultados)" (McLaughlin, 1988, p. 282).

La integración implica unidad de propósitos y líneas de organización, metas claras y un sentido colectivo de responsabilidad. La colegiación viene a ser el análogo a nivel individual de la integración institucional:

> "En entornos más aislados los profesores no van más allá de las quejas sobre los alumnos difíciles, y las salas de profesores se convierten en lugares para lamentarse en vez de hacer discusiones productivas. Por el contrario, en escuelas con niveles altos de integración colegial, las discusiones entre los profesores se centran más en la planificación de la enseñanza y la mejora de la práctica. (Ver, por ejemplo, Rosenholtz, 1985). El intercambio entre los profesores conduce a menudo a *currícula* mejor diseñados, mejores actividades en el aula y una fuente más rica de ideas para informar y estimular la práctica (Little, 1987)" (McLaughlin, 1988, p. 285).

Un entorno de resolución de problemas asume el cambio y la revisión constantes como norma, y en él los problemas individuales a menudo se consideran a nivel institucional, como responsabilidad del grupo, reconociéndolos y encauzándolos. Finalmente, en las instituciones que apoyan las inversiones se recompensa, de uno u otro modo, por crecer, correr riesgos y cambiar (McLaughlin, 1988).

Diversos estudios han encontrado relaciones claras entre la satisfacción laboral y la calidad del liderazgo directivo, de las relaciones entre colegas y de la participación de los profesores en la toma de decisiones (Reyes, 1990b; Culver et al., 1990). Concretamente, Blase, Dedrick y Strathe (1986) hallaron una asociación altamente significativa entre la satisfacción laboral de una muestra de 168 profesores de educación primaria y secundaria, y su percepción de la frecuencia de dos conductas de sus directores:

- *'iniciación de estructura'*, refiriéndose al grado en el que un líder inicia, organiza y define el trabajo a realizar y el modo en el que se va a hacer;
- *'consideración'*, que implica el grado en el que un líder se muestra preocupado por las personas, y se exhibe en forma de apreciación por el trabajo, énfasis en la satisfacción con el trabajo, interés por la auto-estima de las personas, e intentos por tratar a los demás como iguales y de hacerles sentir cómodos.

Otro aspecto organizativo importante es la cantidad o carga de trabajo que se asigna a cada profesor. Reyes e Imber (1992), en base a una muestra de 550 profesores, se encontraron con que aquéllos profesores que perciben su *'carga de trabajo'* como algo justo exhibían un mayor nivel de satisfacción que quienes lo consideran injusto.

Por último, parece claro que otro grupo de antecedentes de la satisfacción laboral lo componen las percepciones de la propia actuación docente y sus resultados más directos en el fomento del aprendizaje de los alumnos.

Menlo et al. (1990) analizaron datos sobre prácticas educativas y satisfacción laboral de los profesores, los cuales fueron obtenidos en cinco países. Aunque los patrones de relación parecen variar de unos países a otros, los autores señalan lo siguiente:

> "Los profesores cuyas prácticas de gestión de la clase producen conductas ordenadas también muestran sentimientos de alta eficacia y satisfacción (...). Por otro lado, las prácticas que conducen a una falta de control tienden a promover un bajo sentido de eficacia y a la insatisfacción (...). Los profesores con sentimientos de eficacia y satisfacción profesional tienden a mostrarse más cálidos con sus alumnos (Greanwood y Soar, 1973). Los profesores mencionan sus relaciones con los alumnos y las prácticas que utilizan para tratar con ellos como el factor más importante en sus actitudes hacia la enseñanza (...). Este hallazgo fue corroborado interculturalmente en el análisis de las respuestas de los profesores en las entrevistas llevadas a cabo por el Consorcio de Investigación Inter-Cultural en Educación en cinco países (Evers y Engle, 1989)" (Menlo et al., 1990, p. 229).

En este sentido, McLaughlin et al. (1986) hallaron que la motivación y la fuente de refuerzos dominante en los profesores se basaba en el fomento del aprendizaje y el desarrollo de los alumnos.

6.2.4. Incidencia de la satisfacción laboral sobre otras variables

Resulta muy difícil constatar empíricamente la existencia de relaciones de causa-efecto entre variables como las que nos ocupan. En este apartado daremos cuenta de tres grupos de variables con los que ha aparecido relacionada la satisfacción laboral de los profesores; y sobre los que, presumiblemente, está ejerciendo cierto efecto. Se trata de:

- los efectos psicológicos y fisiológicos sobre el propio maestro, sus actitudes, sentido de eficacia, grado de compromiso, nivel de estrés y salud en general;
- su actividad;
- los logros de los alumnos.

McLaughlin et al. (1986) sostienen que las condiciones bajo las que los profesores cumplen sus responsabilidades frecuentemente les niegan el sentido de eficacia y de éxito, y su autovaloración. En esta situación hasta los profesores con mayor dedicación pueden padecer el fracaso personal. Se trata de condiciones como: el tamaño de las clases, la diversidad de necesidades que presentan los alumnos, las presiones recibidas de la dirección y de los padres, el esfuerzo y el tiempo a invertir en tareas no instructivas, etc.

Esto parece conducir a los profesores a reducir su compromiso y aceptación de la organización; de modo que pueden intentar reducir sus sentimientos de fracaso actuando de modos que son educativamente contraproductivos:

> "· distanciándose emocionalmente de la clase o mostrándose apáticos,
> · dando un valor creciente a las recompensas materiales,
> · volviéndose hostil hacia los responsables del centro,
> · trabajando de cara a la promoción hacia otros puestos que les ofrecen mejores perspectivas, o
> · abandonando la profesión" (McLaughlin et al., 1986, p. 422).

Tal y como afirma Locke (1976), la satisfacción laboral se relaciona con efectos sobre la salud, tanto física como mental. En este terreno el tema más estudiado ha sido el de la relación de la satisfacción laboral con el estrés. De hecho, se dispone de un gran número de investigaciones que informan de correlaciones negativas bajas o moderadas entre ambos (Kyriacou y Sutcliffe, 1979; Sutton y Huberty, 1984; Litt y Turk, 1985; Borg y Falzon, 1989; Pelsma et al., 1989; Kremer-Hayon y Goldstein, 1990; Happ y Yoder, 1991).

En ocasiones, también se ha hablado de la relación entre el sentido de eficacia y la satisfacción laboral en la enseñanza. En principio, cabe pensar que las prácticas más o menos eficaces pueden conducir al mismo tiempo a un mayor o menor sentido de eficacia y de satisfacción (Menlo et al., 1990). En este aspecto, Smilansky (1984) halló una correlación positiva y significativa entre el sentido personal de eficacia y la satisfacción laboral en su muestra. Igualmente, Bein, Anderson y Maes (1990) pudieron

comprobar en su estudio que los profesores con un *'locus of control'* más interno tienden a estar más satisfechos con su trabajo.

Otra variable muy importante que aparece relacionada con la satisfacción profesional es la implicación de los profesores con su trabajo. Cabe pensar en influencias recíprocas entre ambas variables. Sin embargo, en un primer acercamiento resulta más convincente la hipótesis de que las mejoras en el grado de satisfacción profesional ejercerán un efecto positivo sobre el grado de implicación de los profesores con su trabajo.

Louis y Smith (1991) han podido identificar cuatro facetas de la implicación de los profesores en la literatura empírica más reciente:

- implicación con el centro como *'unidad social'*;
- implicación con los *'objetivos académicos'* del centro;
- implicación con los alumnos en cuanto *'individuos únicos y completos'* en lugar de como *'vasos a rellenar'*; y
- implicación con la *'disciplina'*, o el cuerpo de conocimiento necesario para llevar a cabo una enseñanza eficaz.

La satisfacción laboral aparece además relacionada con diferencias en la actuación docente. La satisfacción y el compromiso profesional determinan en buena medida la energía y el esfuerzo invertido en el trabajo:

> "Los individuos que generalmente se sienten frustrados y cansados en clase, que se sienten 'estancados' en vez de 'dinámicos' aportan mucho menos de lo que podrían a los estudiantes o a la escuela. (Ver Kanter, 1980, para una definición de estos términos). Más aún, los profesores que sienten que 'no van a ninguna parte', o sin poder para controlar aspectos importantes de su entorno profesional, es probable que adopten una visión de su tarea y responsabilidades principalmente custodial (y a veces punitiva)" (McLaughlin, 1988, p. 280).
>
> "Los profesores que se sienten dinámicos, que tienen un sentido de desafío y crecimiento continuo, generalmente aspiran a más, intentan más y expresan un nivel de compromiso mayor con su organización (...). Los profesores que

> tienen un sentido de compromiso profesional, incentivo y actividad es más probable que sean efectivos a la hora de motivar a sus alumnos, animar su rendimiento académico y percibir las necesidades de sus estudiantes" (McLaughlin, 1988, p. 281).

Entre los efectos sobre la conducta también cabe mencionar el absentismo o las intenciones de abandonar la enseñanza. Kyriacou y Sutcliffe (1979) halló relaciones negativas significativas entre ambos aspectos y la satisfacción laboral. Litt y Turk (1985) obtuvieron el mismo resultado.

También hay que tener en cuenta la posibilidad de que la falta de satisfacción o la insatisfacción profesional sea percibida por los propios alumnos, que pueden reaccionar negativamente. Dworkin (1987, citado por Louis y Smith, 1991) señala que los alumnos de aquellos profesores que exhiben un menor grado de satisfacción laboral muestran un rendimiento menor e índices más altos de absentismo.

Pero la relación entre la satisfacción laboral y el rendimiento no parece perfecta:

> "Dado que un empleado puede ser productivo en un sentido relativo sin estar satisfecho con la experiencia de trabajo, o estar satisfecho aunque no sea productivo, esto no es sorprendente. Pero una cosa parece clara: la motivación afecta a la satisfacción, y la satisfacción afecta al abandono, el absentismo, y similares (Steers y Porter, 1983). Por lo tanto, es lógico suponer que existe una relación entre la motivación y el desarrollo de profesores cualificados. Los administradores no pueden pretender ignorar esta relación" (MacPhail-Wilcox y Hyler, 1985, p. 19).

En definitiva, aunque resulta difícil establecer una conexión causal entre la satisfacción laboral del profesor y los resultados de los alumnos, parecen existir evidencias de que los profesores satisfechos tienden a tener un efecto más positivo que negativo sobre las condiciones de aprendizaje del aula (Watson et al. 1991).

6.2.5. Medición de la satisfacción laboral

Una posible clasificación de los métodos de medición de la satisfacción laboral es la propuesta por Locke (1976), quien distingue entre:

- *escalas de puntuación*, es decir, escalas de tipo Likert en las que los sujetos se auto-puntúan;
- *observación de conductas*, la cual conlleva diversos inconvenientes que hacen que sea muy inadecuada, ya que no se conocen conductas observables asociadas de un modo firme, proporcional y directo a la satisfacción laboral;
- *escalas de tendencia a la acción*, en las que se pide a los sujetos que informen sobre determinadas tendencias de acción que pueden experimentar en relación con su trabajo;
- *entrevistas*, que conllevan problemas de subjetividad y de costo, aunque con ventajas para la aclaración o profundización de puntos oscuros o de interés.
- *descripción de incidentes críticos*, con la ventaja de que tiene unas demandas cognitivas menores para el sujeto que responde, en comparación con las escalas de puntuación abstractas.

Más recientemente, Chapman y Lowther (1982) hablan de tres modos de medirla:

- como la discrepancia entre las expectativas de recompensas de las personas y sus logros efectivos;
- identificando los factores que contribuyen a la satisfacción laboral como satisfactorios o insatisfactorios, pero sin asumir que estén en un continuo conceptual;
- como las autopuntuaciones de los sujetos en escalas de tipo Likert en las que se responde a items que preguntan acerca de las experiencias generales de una persona.

Por nuestra parte, cuando revisamos los artículos y las publicaciones que informan de estudios de este tema apreciamos tres hechos importantes:

- el predominio de las auto-puntuaciones sobre los demás métodos;
- la tendencia a obtener una medida global del constructo, acompañada a veces de mediciones sobre la satisfacción ante distintas facetas del trabajo;
- la diversidad y la confusión existente en la operativización del constructo de satisfacción laboral de los profesores.

Aunque los autoinformes son el recurso más empleado para la medición de la satisfacción profesional, hay que tener en cuenta que conlleva algunos problemas inherentes. Locke (1976) señalaba dos: la asunción de un auto-conocimiento (*«self-insight»*) perfecto (querer y poder la introspección), y la asunción de un núcleo común de significados entre los individuos al interpretar las escalas o las preguntas. Jorde-Bloom (1986) indica además que los profesores pueden sentirse obligados a dar respuestas socialmente aceptables y cuestiona las visiones estáticas que ignoran el componente temporal de la satisfacción profesional.

La práctica totalidad de los estudios que hemos revisado incorporan alguna medida global de la satisfacción laboral. Sin embargo, se aprecia una diversidad considerable en su operativización, la cual se traduce en confusión cuando se pretende relacionar unos resultados con otros.

En ocasiones se recurre a preguntas directas a los profesores sobre su satisfacción laboral general, bien mediante un único item (Kyriacou y Sutcliffe, 1979; Sutton y Huberty, 1984; Galloway et al., 1985), bien mediante un pequeño número de ellos (Chapman y Lowther, 1982; Lowther et al., 1985; Bein et al., 1990; Culver et al., 1990; Menlo y Poppleton, 1990).

Hay casos en los que los items usados se relacionan con variables cercanas. Esto sucede por ejemplo con el estado de ánimo de los profesores, su implicación o compromiso con la enseñanza y con la institución en la que trabajan, y la centralidad del trabajo.

El estado de ánimo (*«morale»*) de los trabajadores se diferenciaría de la satisfacción laboral en que está orientado hacia el futuro (mientras que la satisfacción lo está hacia el pasado y el presente) y frecuentemente tiene una referencia en el grupo (Locke, 1976). El grado de implicación o de compromiso de los profesores con su trabajo se relaciona con la medida en la que cada profesor está preocupado por su trabajo, absorbido por él, se lo toma con seriedad, tiene valores importantes en juego en su trabajo, y las experiencias de trabajo afectan significativamente a sus

sentimientos y a su humor (Locke, 1976). El grado de compromiso parece ser una condición necesaria pero no suficiente para estar satisfecho con la docencia (Watson et al., 1991). En algunos estudios el grado de compromiso con la enseñanza equivale a las intenciones del profesor de abandonar o no la enseñanza (Culver et al., 1990).

Muchos de los estudios en este área recogen datos sobre un cierto número de facetas del trabajo (Chase, 1985; Diener, 1985; Litt y Turk, 1985; Sylvia y Hutchinson, 1985; Lester, 1987; Borg y Falzon, 1989; Pelsma et al., 1989; Ball y Stenlund, 1990; Evans y Johnson, 1990; Kremer-Hayon y Goldstein, 1990; Rentsch y Steel, 1992). Posteriormente infieren un promedio global a partir de puntuaciones de aspectos más específicos.

Hofmann, Mathieu y Jacobs (1990) consideran necesario evaluar tanto las percepciones como las reacciones afectivas de los profesores si se quiere conocer sus actitudes. La distinción entre ambos aspectos conduce a que:

> "Cuando se utilice un mismo instrumento par recoger datos tanto sobre las percepciones como sobre las reacciones, es importante distinguir estas dos clases de variables. (...) Por lo tanto, computar puntuaciones dentro de una escala de items que midan percepciones del entorno objetivo de trabajo y de items que midan las reacciones emocionales al entorno de trabajo representa una confusión de dos constructos distintos en una sola variable. Es más, tal confusión proporciona pocas orientaciones para el desarrollo de intervenciones diseñadas para mejorar la satisfacción docente" (Hofmann et al., 1990, p. 944).

6.3. LA REFLEXION DOCENTE

La cuestión de la reflexión del profesor viene siendo un objetivo prioritario de buena parte de las investigaciones más recientes sobre la enseñanza, su naturaleza y su mejora. Desde mediados de la década de los setenta han sido muchos los investigadores que se han preocupado por conocer el modo en el que efectivamente operan los profesores en su trabajo, y por tomar este conocimiento como punto de partida para el desarrollo de programas de formación inicial y de mejora profesional.

Por un lado, existe una línea de investigación sobre el pensamiento del profesor. Cada vez nos encontramos con más informaciones acerca de estudios sobre los conocimientos de los profesores, sus procesos de planificación, las estrategias que siguen en el desarrollo de juicios y en la toma de decisiones, etc. De este modo se pretende conocer mejor la naturaleza, los contenidos y las implicaciones de los procesos de pensamiento y acción de los profesores previamente, durante y tras la interacción con los alumnos en la clase.

En estrecha relación con estos trabajos disponemos de otro cuerpo de investigaciones que han centrado sus preocupaciones en el tema de la reflexión del profesor. Es esta una cuestión que ha calado profundamente en la literatura sobre la formación del profesorado (Zeichner, 1983, 1987; Bullough y Gitlin, 1989; Calderhead, 1989; Adler, 1991). La reflexión docente aparece como una finalidad central de multitud de programas de formación o desarrollo docente; hasta el punto de correr el riesgo de convertirse en un eslogan que pierde su significado y su potencialidad (Bullough, 1989; Zeichner y Liston, 1990). En consecuencia, surge la necesidad de clarificar el marco conceptual y los rasgos constitutivos de la reflexividad docente, como punto de partida de todo programa de desarrollo (Richardson, 1990).

En términos generales, la literatura sobre este tema enfatiza en distinto grado rasgos como:

> "... la formulación de problemas y su solución, el empleo de bases de conocimiento particulares, destrezas analíticas, las actitudes que facilitan una aproximación reflexiva, niveles de auto-concienciación, auto-determinación, el examen de valores y de principios morales, y la apreciación de ideologías y de coacciones que se daban por supuestas" (Calderhead, 1989, p. 44).

En este terreno, la investigación se ha planteado tres problemas fundamentales: definir la naturaleza de la reflexión, hallar estrategias para fomentarla entre los profesores, y evaluar el impacto de tales esfuerzos (Ross, 1989). Estas tres preocupaciones van a ser el eje de nuestro discurso en las siguientes páginas.

Por otro lado, al revisar la literatura de investigación nos encontramos con que se habla tanto de *'reflexividad'* como de *'reflexión'*. Sin embargo se trata de dos conceptos distintos: podemos entender que la reflexividad aglutina un conjunto de características de cada profesor, mientras que la reflexión se refiere a acciones o procesos que éste lleva a cabo. La interconexión es evidente en ambos sentidos. Por un lado la reflexión tiene lugar sobre todo en sujetos reflexivos, es decir, personas con ciertas características que la posibilitan y favorecen. Por otro una persona es reflexiva cuando reúne estas características pero, sobre todo, cuando de hecho reflexiona con mayor frecuencia o calidad que otras.

Esta distinción se refleja parcialmente en la delimitación del contenido de los dos apartados siguientes. En el primero nos ocuparemos de la naturaleza de los procesos de reflexión docente, mientras que en el segundo nos referiremos a algunos factores importantes relacionados con la reflexión, que en cierto modo configuran la reflexividad docente.

6.3.1. Naturaleza de la reflexión docente

A nivel general, la reflexión docente puede ser definida como:

> "Un modo de pensamiento sobre las cuestiones educativas que implica la capacidad de hacer elecciones racionales y de asumir la responsabilidad de dichas elecciones (Goodman, 1984; Ross, 1987a; Zeichner y Liston, 1987)" (Ross, 1989, p. 22).

Se trata, pues, de un modo que tiene el profesor de operar en la práctica educativa, caracterizado por la racionalidad y la asunción de responsabilidad en la actuación docente.

Pero resulta difícil y confuso intentar formular exactamente cuál es la naturaleza de la reflexión. Uno de los recursos más utilizados para caracterizar la acción reflexiva ha sido definirla como lo opuesto a la acción rutinaria. Otros autores han intentado definirla y estudiarla como un proceso específico, dando lugar al desarrollo de varias concepciones de la reflexión docente. Estas concepciones pueden clasificarse en función del momento o el ámbito de la reflexión al que se refieren.

6.3.1.1. Reflexion *versus* rutinas

En conjunto, pueden distinguirse dos modos, no necesariamente antagónicos, de entender las rutinas y su relación con la reflexión del profesor:

- enfatizando la oposición y la incompatibilidad entre ambos constructos, de modo que la reflexión se caracteriza fundamentalmente por la superación de las rutinas; o bien
- concibiendo las rutinas como un elemento necesario y valioso dentro de los procesos de reflexión, aun cuando en ocasiones puedan conllevar un anquilosamiento de la actividad docente.

El primer planteamiento se refleja en la distinción propuesta por Dewey en 1933. para quien:

> "... la *acción reflexiva* conlleva una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento supuesta a la luz de las bases en que se apoya y las consecuencias a las que conduce. La *acción*

> *rutinaria* está guiada fundamentalmente por la tradición, la autoridad externa y las circunstancias" (Zeichner y Liston, 1987, p. 24).

Son varios los autores que se expresan en esta misma línea. Rosales (1990) menciona la acción reflexiva como lo opuesto a la acción rutinaria. La primera implicaría un análisis del conocimiento y la experiencia a la luz de determinados principios o a través de la consideración de sus causas y consecuencias; mientras que la segunda se asocia a la aceptación y seguimiento acríticos de modelos, teorías, formas de pensar y actuar.

Wedman y Martin (1991) han definido la acción reflexiva como el cuestionamiento, análisis, evaluación, y reconsideración de las prácticas escolares en relación al profesor, el alumno, el currículum, el entorno del centro, los centros y la sociedad. Mientras que la acción rutinaria es definida como la aceptación, divulgación, no cuestionamiento y no evaluación de las prácticas escolares en relación a esas mismas variables. Igualmente, Smyth (1984) entiende que actuar de un modo reflexivo en la enseñanza significa perseguir activamente la posibilidad de que las prácticas existentes puedan ser retadas y reemplazadas por alternativas, dependiendo de las evidencias sobre su eficacia. Estos autores presentan las rutinas como un aspecto negativo de la actividad docente opuesto a la acción reflexiva.

El segundo planteamiento está muy relacionado con los estudios sobre el pensamiento del profesor. En ellos, se pudo constatar que el profesor puede reducir y dar respuesta a la complejidad de su trabajo utilizando muchas conductas no reflexivas. Esto condujo a modificar un punto de vista extremadamente racional y a revisar la relación funcional entre pensamiento y rutinas (Lowyck, 1988).

Podemos citar a Schön (1983) en esta línea cuando nos habla del *'conocimiento-en-la acción'*, gracias al cual el profesional sabe llevar a cabo espontáneamente determinadas acciones y juicios. Se trata de un conocimiento inherente a la acción inteligente del profesional; y del que frecuentemente no se da cuenta que ha aprendido:

> "En la medida que su práctica es estable, en sentido de que le ofrece el mismo tipo de casos, el profesional se vuelve cada vez menos sujeto de sorpresa. Su conocimiento-en-la práctica tiende a volverse cada vez más tácito, espontáneo y automático, confiriendo así a sí mismo y a sus clientes los beneficios de la especialización" (Schön, 1983, p. 60).

El propio Calderhead (1989) señala que hay muchas situaciones no centradas en problemas en las que es necesario dar respuestas más bien intuitivas y rutinarias. De modo que el cuestionamiento de los valores implícitos en las rutinas cotidianas podría llegar, incluso, a dificultar la capacidad del profesor para la acción apropiada en ciertos contextos. En consecuencia, se reconoce el mérito y la utilidad que pueden tener algunas rutinas en la práctica profesional.

Por otro lado, Lowyck (1988) realizó una revisión de los distintos significados del término *'rutina'* en la literatura sobre el tema. Halló cuatro nociones básicas:

- unidades recurrentes de conducta, es decir, conductas estandarizadas que ocurren con frecuencia y que el profesor inicia automáticamente;
- lo opuesto a las actividades conscientes, refiriéndose a todo lo que hace el profesor cuando no piensa;
- una connotación de 'automatismo', con un cierto grado de velocidad, adecuación, facilidad y mínimo uso de tiempo y energía;
- procedimientos establecidos cuya principal función consiste en controlar y coordinar secuencias específicas de conducta.

Como puede apreciarse se omiten algunas connotaciones señaladas por Dewey y otros autores, concretamente la dependencia de la tradición y de la autoridad externa, de modo que queda fuera del primer planteamiento. Pero al mismo tiempo este autor introduce una distinción importante entre dos tipos de rutinas:

- el resultado de un largo proceso de aprendizaje profesional, con una gradual reducción de los puntos de control en la compleja actividad docente;
- las actividades docentes que ocurren frecuentemente.

Paralelamente, y tomando como referencia el concepto de autoeficacia, tal y como es definido por Bandura (1981), podemos distinguir dos tipos de rutinas: aquellas con una eficacia probada y las que son producto del descuido y el desánimo. Las valoraciones de cada tipo serían muy distintas:

> "Hay beneficios claros en la suspensión de las valoraciones de la auto-eficacia en las actuaciones rutinizadas que han probado tener mucho éxito. Si las personas tuvieran que juzgar su capacidad cada vez que tienen que conducir su coche o realizar otras tareas familiares invertirían demasiado tiempo de su vida cognitiva en pensamientos de auto-referencia redundantes. Sin embargo, aparecen costos personales considerables cuando la auto-eficacia juzgada conduce a la imprudente evitación rutinizada de actividades y situaciones que pueden enriquecer la vida de uno mismo" (Bandura, 1981, p. 202).

Trasladándonos al terreno de la docencia, nos encontramos con que:

> "Los profesores veteranos, como otros muchos adultos, tienden a ser seres rutinarios. Normalmente los primeros años de la enseñanza se invierten en la detección de situaciones recurrentes y en el desarrollo de rutinas para manejarlas. Estas rutinas frecuentemente son muy útiles, en cuanto que minimizan el tiempo y la energía gastados. Sin embargo, a lo largo de los años frecuentemente las rutinas se vuelven tan rígidas que inhiben el crecimiento" (Duke, 1990, p. 133).

El problema parece estar en el hecho de que frecuentemente los profesionales se acomodan a unas ciertas rutinas (Floden y Clark, 1988) y llegan a depender del apoyo externo en el logro de cambios para superar las viejas rutinas que dominan su enseñanza y poder desarrollar otras nuevas (Day, 1987).

Parece que la práctica docente está condicionada en cuanto a posibilidades concretas de superación de las rutinas. Puede pensarse que la acción rutinaria conduce a veces a *'sorpresas'* a partir de la percepción y procesamiento de ciertos acontecimientos y señales (Schön, 1983). Sería entonces cuando se responde mediante la reflexión en la acción, y ésta tiende a concentrarse interactivamente sobre la acción, sus resultados y el conocimiento implícito en ella.

El modelo sobre la toma de decisiones de los profesores propuesto por Shavelson y Stern (1983) apunta en esta misma dirección. En él la toma de decisiones interactivas se concibe como el desarrollo de rutinas bien establecidas, de modo que mientras los datos percibidos por el profesor se puedan tolerar de manera aceptable la dirección de las rutinas será automática. En caso contrario:

> "... el profesor tiene que decidir si se precisa o no una acción inmediata. Si es así, el profesor tiene que decidir si dispone de una solución para tratar el problema. El profesor puede ejercer una acción basada en una rutina apoyada en experiencias previas. Si no se dispone de solución, el profesor reacciona espontáneamente y continúa entonces la rutina de enseñanza. Si no se precisa la acción inmediata el profesor considerará si es preciso otra acción diferente después de la lección o en programaciones futuras. El profesor almacena la acción en la memoria y sigue la rutina de enseñanza. Si no se necesita acción el profesor entonces decide si almacenar o no la información y continúa la rutina" (Shavelson y Stern, 1983, pp. 403-405).

El desarrollo y la habituación progresiva a las rutinas conlleva algunos riesgos:

> "A medida que la práctica se vuelve más repetitiva y rutinaria, y en la medida en que el 'conocimiento-en-la práctica' se vuelve cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar sobre lo que está haciendo, puede encontrar que (...) es conducido a modelos de error que no puede corregir. Y si aprende, como sucede frecuentemente, a estar selectivamente desatento a los fenómenos que no encajan en las categorías de su conocimiento-en-la acción, entonces puede padecer aburrimiento o malestar, y afligir a los clientes con los inconvenientes de su estrechez y rigidez. Cuando sucede esto, el profesional ha 'sobre-aprendidc' lo que sabe" (Schön, 1983, p. 61).

En esta situación la reflexión profesional funciona como un correctivo del sobreaprendizaje. Permite explicitar y cuestionar el conocimiento tácito que se ha ido desarrollando y dar un nuevo sentido a las mismas situaciones (Schön, 1983). En este sentido, Clark y Peterson (1990) describen al profesional docente en vías de maduración como alguien que domina las rutinas que precisa, pero que al mismo tiempo es capaz de superarlas:

> "Es aquél que ha comenzado a formular explícitamente sus teorías y creencias implícitas sobre los alumnos, el plan de estudios, la asignatura y el papel del profesor. Ha desarrollado un estilo de planificación de la enseñanza que abarca varios tipos interrelacionados de planificación y se ha vuelto más eficaz y automatizado con la experiencia. Gran parte de su enseñanza interactiva consiste en rutinas que los alumnos ya conocen, lo cual alivia la carga colectiva que supone el procesamiento de la información. Durante la enseñanza se concentra en percibir y procesar los acontecimientos y señales socio-cognitivos relacionados o no con ella. Estos docentes experimentados han adquirido la suficiente confianza en sí mismos como para apartarse, si lo consideran conveniente, de una línea de acción prefijada" (Clark y Peterson, 1990, pp. 530-531).

En definitiva, el profesor no puede deliberar sobre toda su práctica profesional. La deliberación parece ser necesaria solamente cuando las autoevaluaciones irreflexivas basadas en el conocimiento tácito llevan a pensar que éste es insuficiente para afrontar los problemas (John Elliott, 1986):

> "Pero incluso en este contexto la deliberación debe proceder partiendo del conocimiento tácito. Basándose en este conocimiento tácito de reglas generales, un profesor puede, por ejemplo, prever lo que se le requiere en una situación, pero, al encontrarla, presentir intuitivamente que la práctica es problemática. Entonces el profesor puede inhibir nuevas respuestas intuitivas, mientras que las reglas que las gobiernan llaman la atención consciente y se considera si son apropiadas a la situación. De esta intervención deliberativa pueden salir pautas de comportamiento 'nuevas'" (John Elliott, 1986, pp. 249-250).

6.3.1.2. Distintas concepciones de la reflexión docente

Las distintas concepciones de la reflexión docente pueden ser clasificadas atendiendo, al menos, a dos criterios: el momento de la reflexión y su ámbito.

Expresado en términos generales, podemos distinguir entre reflexión pre-activa, inter-activa y pos-activa; así como entre reflexión técnica, práctica y crítica. El resto del contenido de este apartado se dedica a ampliar estos puntos.

6.3.1.2.1. En función del momento de reflexión

Una primera división es la que distingue entre reflexión pre-activa, inter-activa y pos-activa; es decir, la reflexión que tiene lugar antes, durante y después de que el profesor interactúa con los alumnos. Así, distintos autores apuntan hacia uno u otro de estos momentos como los propios o más característicos de la reflexión.

Un ejemplo de énfasis en la reflexión preactiva lo encontramos en Crahay (1988). Sostiene que al profesor le resulta difícil o imposible reflexionar dentro de las situaciones de enseñanza:

> "Como señalaba P. W. Jackson (1968), en la clase se ejerce sobre el profesor una presión continua para que actúe rápidamente y de manera decisiva. (...) Se comprende, pues, por qué en clase los enseñantes realizan una práctica que en esencia aplica unas rutinas de comportamientos.
> *Fuera de la clase es donde el profesor puede reflexionar sobre su acción.* (...) Ello desemboca en una definición precisa de la profesionalidad del enseñante: *la profesionalidad de un profesor residiría en su capacidad de concebir unas situaciones propicias para la aparición del esquema de enseñanza del que, sobre la base de conocimientos científicos, juzga que muy probablemente producirá en los alumnos los aprendizajes deseados*" (Crahay, 1988, p. 232).

También otros autores, como Neeley (1986) y Manning y Payne (1989) sostienen que la reflexión del profesor ocurre especialmente antes de la enseñanza, y proponen modelos de *'enseñanza auto-regulada'* o de *'auto-dirección cognitiva'* del profesor centrados en los momentos previos a las interacciones de enseñanza-aprendizaje (Payne y Manning, 1988). En estos modelos se pretende desarrollar la metacognición del profesor. Concretamente, se busca que los profesores descubran que las auto-verbalizaciones sirven como guía de la actividad docente.

Como ejemplo de una concepción de la reflexión localizada en momentos posteriores a la propia enseñanza podemos citar a Shulman (1987a). Este autor propone un modelo de acción y razonamiento pedagógicos que implica un ciclo de seis actividades:

"*Comprensión*

De propósitos, estructuras de la materia, ideas dentro y fuera de la disciplina

Transformación

Preparación: interpretación y análisis crítico de textos, estructuración y segmentación, desarrollo de un repertorio curricular, y clarificación de propósitos

Representación: uso de un repertorio representacional que incluye analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, y similares

Selección: elección entre un repertorio instructivo que incluye modos de enseñanza, organización, gestión y disposición

Adaptación y ajuste a las características de los alumnos: consideración de las concepciones, concepciones previas, concepciones erróneas, y dificultades, lenguaje, cultura, y motivaciones, clase social, sexo, edad, capacidad, aptitud, intereses, autoconcepto, y atención

Instrucción

Gestión, presentaciones, interacciones, trabajo en grupos, disciplina, humor, preguntas, y otros aspectos de la enseñanza activa, enseñanza por descubrimiento o indagación, y las formas observables de enseñanza de clase

Evaluación

Contrastando las comprensiones del alumno durante la enseñanza interactiva

Probando las comprensiones del alumno al final de las lecciones o unidades

Evaluando la propia actuación, y ajustando para las experiencias

Reflexión

Revisando, reconstruyendo, reactivando y analizando críticamente la actuación de uno mismo y de la clase, y basando las explicaciones en la evidencia

Nuevas comprensiones

De propósitos, materia, alumnos, enseñanza, y de sí mismo

Consolidación de las nuevas comprensiones, y aprendizajes a partir de la experiencia" (Shulman, 1987a, p. 15).

En este modelo Shulman ofrece un concepto de reflexión restringido a los momentos pos-activos:

> "Es lo que un profesor hace cuando recuerda la enseñanza y el aprendizaje que han tenido lugar, y reconstruye, revive, y/o re-captura los acontecimientos, las emociones y los logros. Ese es el conjunto de procesos mediante los que un profesional aprende de la experiencia" (Shulman, 1987a, p. 19).

Otros autores hacen que este concepto se centre también en la parte interactiva de la enseñanza. Así, por ejemplo, Schön (1983) habla de una *'conversación reflexiva'* con la situación práctica; la cual describe como un proceso en espiral, a través de fases de apreciación, acción y reapreciación.

A modo de síntesis, Van Manen (1991) distingue cuatro tipos de reflexión docente; de los cuales los tres primeros coinciden con las tres concepciones que hemos señalado.

"(i) *La reflexión anticipatoria* nos capacita para deliberar sobre posibles alternativas, decidir sobre cursos de acción, planificar los tipos de cosas que necesitamos hacer, y anticipar las experiencias que nosotros y otros podemos tener como resultado de los acontecimientos esperados de nuestras acciones planificadas. La reflexión anticipatoria nos ayuda a aproximarnos a situaciones y a otras personas de un modo organizado, decidido, y preparado.

(ii) *La reflexión activa o interactiva*, que algunas veces ha sido denominada reflexión-en-la acción, nos permite llegar a un arreglo con la situación o problema con el que estamos inmediatamente confrontados. Este tipo de acción de detenerse y pensar nos permite tomar decisiones prácticamente sin pensarlo.

(iii) *La reflexión recordatoria* nos ayuda a dar sentido a las experiencias pasadas y así obtener visiones nuevas o más profundas del significado de las experiencias que tenemos con los niños. Como resultado de la reflexión recordatoria podemos convertirnos en profesionales con más experiencia como padres o profesores porque nuestras vidas han sido enriquecidas mediante las experiencias reflexivas que nos ofrecieron comprensiones nuevas o más profundas" (Van Manen, 1991, pp. 512-513).

Sin embargo, este autor introduce un cuarto tipo de reflexión docente:

"(iv) También hay una experiencia común compuesta por el momento pedagógico interactivo en sí mismo, caracterizado por un tipo de reflexividad distinto: una cierta *inteligencia*. Esta inteligencia es la que distingue la interacción de los pedagogos con tacto de otras formas de actuación descritas más arriba. Mientras estamos interactuando (hablando, haciendo gestos, escuchando, trabajando) con otras personas, normalmente no tenemos tiempo y oportunidades para reflexionar sobre nuestra experiencia a medida que sucede. La mayoría de las veces, buena parte de nuestra interacción pedagógica con los niños está compuesta por un torrente continuo de situaciones y circunstancias pedagógicas. En la inmediatez de nuestras

> acciones, la reflexión no ocurre en momentos de interrupción de parar la acción y pensar, ni ocurre paralelamente con la acción. En otras palabras, la acción instantánea normalmente no está producida por la reflexión. Sin embargo, esta misma experiencia interactiva o 'torrente' misma puede ser inteligente" (Van Manen, 1991, pp. 513).

En consecuencia, adaptando la terminología usada por este autor, creemos que puede distinguirse entre la *'acción inteligente'* y la *'actividad deliberativa'*.

En primer lugar, la *'acción inteligente'* tiene lugar en un contexto laboral en el que hay pocas oportunidades para que los profesores reflexionen críticamente sobre lo que están haciendo, tanto a nivel individual como colectivo. Normalmente las situaciones pedagógicas no permiten que el profesor invierta un tiempo y en cierto modo se distancie de la experiencia objeto de su reflexión. Ambas circunstancias son presupuestas por la reflexión deliberativa, pero incompatibles con el flujo de la enseñanza.

La mayor parte de las veces, la actuación del profesor es reflexiva en cuanto que implica una acción pedagógica consciente:

> "La acción consciente se difiere de la acción reflexiva en que está conscientemente atenta a su objeto sin distanciarse a sí misma de la situación para considerar o experimentar con posibles alternativas y consecuencias de la acción. La vivencia del momento pedagógico es una respuesta total de la persona o una acción consciente en una situación particular. Por lo tanto, cuando hablamos de la acción con tacto, en lugar de decir que es 'reflexiva' deberíamos decir que la acción con tacto es 'consciente' en el sentido de inteligente" (Van Manen, 1991, p. 516).

El autor utiliza el término *'tacto'* para diferenciar la *'acción inteligente'* de la *'toma de decisiones deliberativa'*:

> "El tacto consiste en un complejo cúmulo de cualidades, capacidades y competencias. En primer lugar, una persona con tacto tiene la capacidad sensitiva para interpretar los pensamientos, comprensiones, sentimientos y deseos internos a partir de claves indirectas como gestos, comportamientos, expresiones, y lenguaje corporal. (...) En segundo lugar, el tacto consiste en la capacidad para interpretar el significado psicológico y social de los rasgos

> da su vida interna. (...) En tercer lugar, una persona con tacto parece tener un fino sentido de los estándares, límites, y del equilibrio que hacen posible conocer casi automáticamente lo lejos que se puede llegar en una situación y la distancia a mantener en circunstancias individuales. Finalmente, el tacto parece caracterizarse por la intuición moral: una persona con tacto parece tener un sentido de lo que es correcto hacer" (Van Manen, 1991, p. 521).

Los rasgos de *'consciencia'* (*«thougthful»*) y *'tacto'* serían complementarios en la *'acción inteligente'* del profesor:

> "La acción con tacto es consciente, inteligente, cuidadosa. Pero ayuda a distinguir entre la consciencia y el tacto. Deberíamos ver que la consciencia y el tacto van de la mano. Se complementan el uno con el otro. Sin consciencia no hay tacto, y sin tacto, la consciencia es en el mejor de los casos un estado interno. La consciencia es el producto de una reflexión auto-reflexiva sobre la experiencia humana. En cierto sentido, el tacto es una cuestión de conocimiento en menor medida que una cuestión de acción. Es la práctica sensible de quien es cuidadoso. El tacto es el efecto que una persona tiene sobre otra incluso si el tacto consiste, como sucede frecuentemente, en contenerse, esperando" (Van Manen, 1991, p. 522).

Este planteamiento se ve reforzado por estudios empíricos llevados a cabo por investigadores como Hoover (1985). En este caso se solicitaba a un grupo de profesores que recordaran cuáles habían sido sus decisiones en relación a una sesión de enseñanza determinada, ordenándolas posteriormente según su importancia o carácter crítico:

> "A continuación, examiné los datos sobre decisiones críticas para determinar cuándo perciben los profesores del ciclo instructivo que están adoptando decisiones significativas. Los resultados mostraron que las decisiones de planificación daban cuenta del 65% de las decisiones consideradas como más prioritarias, del 33% de las decisiones de segunda posición, y del 53% de las decisiones de tercera posición. El resto eran posinstructivas, teniendo lugar durante la fase de evaluación. Entre los 24 profesores, solamente hubo una decisión identificada como muy crítica que podía considerarse interactiva. Este profesor escribió, '¿Está funcionando mi enfoque? Con frecuencia, descubro que no está teniendo lugar el aprendizaje y tengo que trabajar en otro enfoque'" (Hoover, 1985, p. 443).

En segundo lugar, la reflexión entendida como algo deliberativo se refleja en las descripciones que realizan otros autores de la reflexión docente. Así, Ross (1989, 1990) entiende que los elementos del proceso reflexivo incluyen:

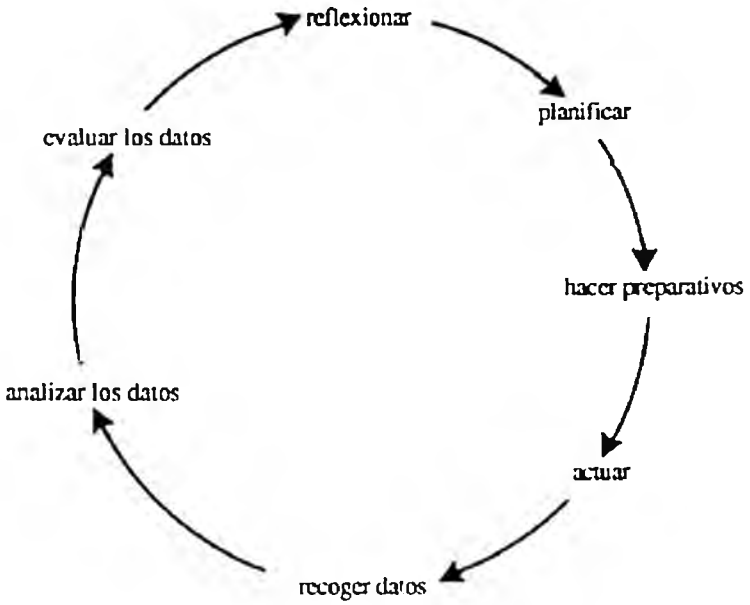
- reconocer un dilema educativo;
- responder al dilema reconociendo tanto las similitudes con otras situaciones como las cualidades únicas de la situación particular;
- enmarcar y re-enmarcar el dilema;
- experimentar con el dilema para descubrir las consecuencias y las implicaciones de varias soluciones;
- examinar las consecuencias deseadas y no deseadas de una solución adoptada y evaluar la solución determinando si las consecuencias son deseables o no.

De modo similar, Pollard y Tann (1987) proponen el modelo de proceso reflexivo que aparece reproducido en la figura 6-7. Este y otros modelos parecen estar inspirados en buena medida en el propuesto por Lewin en 1946. Lewin (1946, citado por Carr y Kemmis, 1988) describía la investigación-acción como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación del resultado de la acción.

6.3.1.2.2. En función del ámbito de la reflexión

Podemos ver cómo son muchas las concepciones de la reflexión del profesor que se vienen proponiendo. A base de sucesivas aportaciones se ha ido configurando un campo de estudio en el que los términos no siempre tienen el mismo significado para todos los autores, y en el que frecuentemente se utilizan expresiones distintas para referirse a ideas o constructos con una buena parte de elementos comunes. En palabras de Calderhead (1989) no existe un acuerdo general sobre lo que implica la enseñanza reflexiva:

FIGURA 6-7: El proceso de enseñanza reflexiva (Pollard y Tann, 1987, p. 9).



> "Términos como 'práctica reflexiva', 'formación del profesor orientada hacia la indagación', 'reflexión-en-la acción', 'profesor como investigador', 'profesor como tomador de decisiones', todos ellos con llevan la noción de reflexión en el desarrollo profesional, pero al mismo tiempo distinguen un gran número de variaciones conceptuales, con un rango de implicaciones alternativas para la organización y el diseño de cursos de formación del profesor" (Calderhead, 1989, p. 43).

Tom (1985) hizo una revisión de lo que él denomina *'programas de formación del profesor orientados hacia la indagación'* (*«inquiry oriented teacher education programs»*) y de las imágenes del profesor que subyacen en cada uno de ellos. Cada una de estas imágenes añade un matiz peculiar a la concepción de la indagación o de la reflexión del profesor; al mismo tiempo que reúne algunas condiciones comunes a todas ellas. En este sentido, Tom señala las propuestas para formar:

> "... profesores auto-controladores (*«self-monitoring»*) (Elliott, 1976-1977), profesores reflexivos (Cruickshank y Applegate, 1981; Zeichner, 1981-82), profesores como experimentadores continuos (Stratemeyer, 1949), profesores adaptativos (Hunt, 1976), profesores como investigadores de la acción (Corey, 1953; Shumsky, 1958), profesores como científicos aplicados

(Brophy y Everston, 1976; Freeman, 1930), profesores como artesanos morales (Tom, 1984), profesores como solucionadores de problemas (Joyce y Harootunian, 1964; Wright, 1978), profesores como generadores de hipótesis (Coladarci, 1959), profesores como indagadores clínicos (Smyth, 1984a), profesores auto-analíticos (O'Day, 1974), profesores como pedagogos radicales (Giroux, 1983), profesores como artesanos políticos (Kohl, 1976), y profesores eruditos (*«scholar-teachers»*) (Ellner, 1977; Schaefer, 1967; Walton, 1960)" (Tom, 1985, p. 36).

Algunos autores han intentado poner orden en esta amalgama de aportaciones. Así, Calderhead (1989) los ordena en torno a los conceptos ofrecidos por unos pocos teóricos clave. Otros autores han diseñado distribuciones muy parecidas entre sí en base a tres categorías. Adler (1991) identifica tres significados diferenciados de la reflexión:

- La *'enseñanza reflexiva'* propuesta en programas como el de Cruickshank y Applegate (1981), que supone la capacidad para analizar la propia práctica de enseñanza; donde la reflexión es:

  "... un instrumento para capacitar a los futuros profesores a replicar conductas docentes que la investigación empírica ha mostrado que son eficaces. El conocimiento proposicional derivado de la literatura de investigación se utiliza para la aplicación y el análisis de la práctica" (Adler, 1991, p. 140).

- La *'reflexión-en-la acción'* de Schön (1987), quien sostiene que deberíamos fijarnos menos en el trabajo de los investigadores y más en la competencia y el arte que podemos encontrar en la práctica de los profesionales diestros. Sus conceptos centrales son: el *'conocimiento-en-la acción'*, la *'reflexión-en-la acción'*, y la *'reflexión-sobre-la acción'*.

- La *'reflexión como indagación crítica'*, que, sin descuidar las capacidades técnicas o la respuesta a las situaciones prácticas de enseñanza, ve la necesidad de ir más allá de la técnica y de las situaciones inmediatas:

  "La indagación crítica (...) implica cuestionarse aquello que de otro modo se da por supuesto. Implica buscar asunciones no articuladas y verlas desde nuevas perspectivas. (...) La pedagogía utilizada para fomentar en los alumnos la indagación crítica debe diseñarse para animar a los alumnos a cuestionar, analizar y considerar alternativas dentro de un marco ético y político" (Adler, 1991, 142).

Del mismo modo, Carr y Kemmis (1988) distinguen tres perspectivas sobre la enseñanza, que suponen tres modos de conciencia sobre su práctica:

- la perspectiva técnica: existen unas finalidades definidas, y el profesor conoce y utiliza los medios técnicos ofrecidos por la investigación para lograr aquéllas;
- la perspectiva práctica: la enseñanza es un proceso o actividad que se da en un contexto complejo, abierto e indeterminado, lo cual no permite sistematizarla como en la perspectiva anterior, y lleva al profesor a realizar juicios y decisiones prudentes, flexibles y continuos tras deliberar;
- el planteamiento estratégico: las actividades educativas tienen lugar sobre un trasfondo histórico, proyectan una visión de la clase de futuro que se quiere construir, constituyen una actividad social y política, y son problemáticas en todos sus aspectos.

Estas clasificaciones coinciden en muchos aspectos con la que realizara Van Manen (1977) catorce años antes. Este autor identifica tres niveles de reflexión, cada uno de los cuales conlleva distintos criterios para la elección entre cursos alternativos de acción:

- un primer nivel de racionalidad técnica, donde la preocupación central es la aplicación eficiente y eficaz del conocimiento educativo para unos fines que son aceptados tal y como vienen dados;
- un segundo nivel de reflexión basado en una concepción de la acción práctica donde el problema consiste en explicar y clarificar las asunciones y predisposiciones que subyacen en las acciones prácticas y valorar las consecuencias educativas hacia las que conduce la acción;
- un tercer nivel de reflexión crítica, que incorpora los criterios morales y éticos al discurso sobre la acción práctica, y problematiza tanto la enseñanza (medios y fines) como el contexto que la rodea (Van Manen, 1977; citado por Zeichner y Liston, 1987).

Paralelamente Liston y Zeichner (1987) distinguen tres niveles de reflexión, que constituyen sendos campos de análisis y evaluación:

- los medios pedagógicos y curriculares utilizados para lograr los fines educativos;
- las asunciones subyacentes y las consecuencias de la acción pedagógica;
- las implicaciones morales de las acciones pedagógicas y de la estructura de la escuela.

A continuación pasamos a analizar más en detalle tres grupos de concepciones sobre la reflexividad del profesor.

a) La concepción técnico-racional de la reflexión

Las concepciones de la reflexión recogidas en este grupo se caracterizan por entenderla como el proceso a seguir por los profesionales de la enseñanza para aplicar de un modo óptimo unos conocimientos y técnicas que les aportan los investigadores de la educación, y con la intención de perseguir unos fines que les vienen dados y que ellos no se cuestionan en ningún momento.

Diversas revisiones incluyen en esta categoría al modelo de formación propuesto por Cruickshank y Applegate (1981). Pero sobre todo, los conceptos de este grupo se identifican con el modelo de *'racionalidad técnica'* descrito y criticado por Schön (1983). Se trata del modelo de profesionalidad que frecuentemente predomina en la literatura sobre las profesiones y que está implícito en el contexto institucional de la vida profesional. Igualmente acostumbra a aparecer reflejada en las políticas educativas de los gobiernos; de modo que la enseñanza es entendida como una cuestión de eficacia técnica, y en consecuencia los esfuerzos para mejorarla van en esta dirección (John Elliott, 1985).

Su núcleo consiste en una visión de la práctica como un conjunto de problemas técnicos en los que se trata de descubrir el modo más efectivo de alcanzar fines previamente definidos, mediante la aplicación directa de conocimientos y técnicas elaborados por personas ajenas a la propia práctica. Se enfatizan las destrezas técnicas predeterminadas, los procedimientos lógicos, y un conocimiento

proposicional permanente y fácilmente cuantificable (Bullough y Gitlin, 1989; Fish, 1991).

De entre las críticas a este modelo de reflexión destacan las perfiladas por Schön (1983), quien señala que:

- los fenómenos de la práctica (caracterizados por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la unicidad y el conflicto de valores) no encajan en el modelo de racionalidad técnica;
- se trata de un modelo que depende de un acuerdo sobre los fines, lo cual no siempre es habitual en la práctica;
- enmarcar los problemas (*nombrar* las cosas a las que vamos a atender, y *enmarcarlas* en el contexto en el que las atenderemos) es un paso previo necesario para su resolución que ha de completar el profesional, pero no es una cuestión técnica ni viene prevista en este modelo;
- el modelo de indagación experimental que conlleva exige unas condiciones de experimentación que raramente se dan en la práctica.

Igualmente, Gore (1987) critica las propuestas formativas de Cruickshank y Applegate (1981) en cuanto que se centran en la reflexión sobe los medios para conseguir ciertos fines que vienen dados, a riesgo de que los medios se conviertan en fines en sí mismos. Pero también cree que este modelo conserva rasgos positivos: proporciona un entorno no amenazador en el que los profesores en formación pueden practicar, experimentar, y compartir experiencias; proporciona la oportunidad de observar a otros enseñando; y, al compartir experiencias, puede que los estudiantes valoren más su conocimiento práctico y desarrollen un fuerte sentido de colegialidad (Gore, 1987).

b) La concepción reflexiva de la práctica

Posiblemente, es esta la categoría que incluye as concepciones que están más extendidas entre los invetigadores y formadores en la reflexividad docente;

reflejándose incluso en la filosofía contenida en documentos de difusión de la actual reforma del Sistema Educativo (Latorre, 1992).

La principal referencia es la obra de Schön (1983, 1987). Este autor entiende que entre el profesional y la situación a la que se enfrenta se produce una *'conversación reflexiva'* mediante la cual el profesor intenta poner orden en el caos que es la situación docente de clase:

> "En esta conversación reflexiva, los esfuerzos del profesional para resolver el problema re-enmarcado conducen a nuevos descubrimientos que demandan nuevas reflexiones-en-la acción. El proceso es espiral, a través de fases de apreciación, acción y reapreciación. La situación única e incierta llega a ser entendida mediante el intento de cambiarla, y cambiada mediante el intento de entenderla" (Schön, 1983, p. 132).

Esta interacción con la situación puede producirse a varios niveles, y en cada uno de ellos se pone en juego un tipo específico de conocimiento. Schön distingue entre :

- El *'conocimiento-en-la acción'*, el cual se revela en la actuación espontánea y diestra, es de naturaleza dinámica y situacional, y difícilmente se reduce a reglas y procedimientos. Se trata de la categoría del *'saber cómo'*. Frecuentemente no somos capaces de hacerlo verbalmente explícito, sino que se mantiene en un nivel tácito e inherente a la propia práctica. Se trata de lo que el mismo autor denomina *'teorías en uso'*.

- El *'conocimiento-en-la práctica'*, constituido por un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas que se va desarrollando progresivamente, en sucesivas interacciones con la práctica; y del cual dispone el profesional para enfrentarse a ella.

- La *'reflexión-en-la acción'*, resultado de la explicitación del conocimiento, y que se utiliza para pensar a medida que se van dando las situaciones, aunque no tiene por qué ser una explicitación verbal. El profesional tiene un sentimiento o percepción peculiar de cada situación, utilizando en momentos adecuados un repertorio de *'figuras'* de que dispone sobre la práctica. Este repertorio tiende a volverse tácito, espontáneo y automático; pero está en constante evolución.

- La *'reflexión-sobre-la acción'*, que se produce una vez acabada la situación práctica. Esto permite recordar lo acontecido, explicitar y evaluar las 'teorías en uso' aplicadas en la práctica, reelaborarlas y prever la acción futura; y, de este modo, desarrollar su repertorio (Schön, 1983).

Por lo tanto, una práctica reflexiva es aquella caracterizada por la *'reflexión-en-la acción'* y la *'reflexión-sobre-la acción'*, y en la que el *'conocimiento-en-la práctica'* evoluciona y se desarrolla constantemente.

Griffiths y Tann (1992) también mantienen una concepción reflexiva de la práctica. Creen que los ciclos de acción, observación, análisis, evaluación y planificación tienen lugar con niveles muy distintos de velocidad y consciencia. De este modo, distinguen cinco posibles niveles de reflexión, adoptando algunos de los términos y conceptos propuestos por Schön (1983).

Ambas clasificaciones tienen en común una concepción reflexiva de la práctica profesional, de modo que:

> "La destreza profesional, desde este punto de vista, no consiste en diseñar un conjunto de secuencias de medios o técnicas que conduzcan a los discípulos hacia unos resultados de aprendizaje previstos, sino en una dirección y redirección, siempre espontáneas y flexibles, de la empresa del aprendizaje, orientadas por una lectura perceptiva de los sutiles cambios y reacciones de los demás participantes en dicha empresa.
> ... (todo ello) guiado por criterios que se inspiran en el proceso mismo: criterios basados en la experiencia y el aprendizaje, mediante los cuales se distinguen los procesos educativos de los que no lo son, y que diferencian la buena práctica de la indiferente o mala" (Carr y Kemmis, 1988, p. 54).

c) La reflexión como indagación crítica

En este apartado mencionaremos a aquellos investigadores para quienes la reflexión docente no ha de ser un proceso centrado solamente en los problemas didácticos y educativos en la clase o en el centro. En su lugar, proponen que abarque además un cuestionamiento del sentido de la práctica educativa desde una perspectiva social y ética más amplia. Esto significa que el profesor llega a

plantearse el papel de su labor y de la institución para la que trabaja dentro de un sistema social, económico, cultural y político; e incluso el valor del propio sistema y la posibilidad de cambiarlo (Bullough y Gitlin, 1989; Valli, 1990). Tales cuestionamientos también alcanzan a la creencia de que la evaluación docente de tipo burocrático es algo natural o de sentido común (Smyth, 1988).

En esta línea, Smyth (1987, 1991b) propone una reconceptualización del trabajo del profesor. Utiliza el término *'intelectualización'* para referirse a ella. Se trata de permitir y animar a los profesores a cuestionar críticamente sus comprensiones de la sociedad, la escolarización y de la pedagogía. Según él, una teoría crítica de la escuela va mucho más allá de una aproximación reflexiva a la enseñanza; especialmente en momentos como el actual, en los que se tiende a la centralización en la educación:

> "... es posible oponerse al modo burocrático manifiestamente absurdo de organizar las escuelas e introducir formas más democráticas e informadas de pensar y trabajar. Cuando el debate en torno al trabajo de los profesores se ve forzado y limitado al terreno puramente técnico, no es del todo sorprendente que se centre únicamente en los «medios» de enseñanza, dejando que los «fines» éticos y filosóficos de la misma sean tratados por personas ajenas al aula y a la escuela como si no constituyeran una problemática" (Smyth, 1991a, p. 296).

Otros dos términos centrales en esta corriente son los de *'pensamiento crítico'* y *'emancipación'* (*«empowerment»*), que pueden diferenciarse del siguiente modo:

> "El *pensamiento crítico* es un proceso de liberación de uno mismo de la dependencia de los modos de ver y de actuar en el mundo que se dan por supuestos, considerar y evaluar seriamente posibilidades alternativas (...). Para evaluar cursos alternativos de la acción debemos ver conexiones - conexiones entre los acontecimientos diarios, patrones de conducta, y fuerzas culturales, sociales, políticas y económicas. En una frase, es ver la relación del 'micro' y el 'macro' (...). La *emancipación* (*«empowerment»*) implica contribuir a dar forma a la sociedad, más que ser sujeto del poder de otros. Va más allá del pensamiento crítico y incluye una disposición para actuar con otros que tienen que ver con las condiciones sociales que uno ha elegido a través de un proceso de indagación colaborativa y crítica" (Berlak y Berlak, pp. 169-170).

Posiblemente, es el movimiento de la investigación-acción emancipatoria el que mejor caracteriza este tipo de concepción de la reflexión del profesor. *'Investigación-acción'* es un término originalmente acuñado por Lewin (1946; citado por Carr y Kemmis, 1988). Ya en aquellas fechas, este autor perfilaba algunas características importantes de la investigación-acción moderna: un carácter participativo y democrático, y su contribución simultánea a la ciencia social y al cambio social (Holly, 1987; Carr y Kemmis, 1988).

Lewin utiliza el término *'investigación-acción'* para describir un modelo de indagación, que podría representarse como un proceso de peldaños en espiral, cada uno de los cuales se compone de planificación, acción y evaluación. Describió el modelo mediante las siguientes características:

> "1. Es una actividad en la que se implican grupos o comunidades con el fin de cambiar las circunstancias de modo consistente con una concepción compartida de los valores humanos.(...)
> 2. Es una práctica social reflexiva en la que no se distingue entre la práctica investigada y el proceso de su investigación. Las prácticas sociales son vistas como 'actos de investigación' o 'pruebas hipotéticas' para ser evaluadas reflexivamente en términos de su potencial para realizar un cambio valioso. Desde esta perspectiva, la enseñanza no es una actividad y la investigación-sobre-la enseñanza otra. Las estrategias de enseñanza comprenden teorías prácticas sobre los modos de realizar el valor educativo en situaciones particulares, y cuando son implementadas reflexivamente constituyen una forma de investigación-acción" (John Elliott, 1985, p. 242).

Carr y Kemmis (1988) la definen como:

> "Una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar" (Carr y Kemmis, 1988, p. 174).

Los mismos autores, al igual que John Elliott (1986), distinguen tres tipos de investigación-acción: técnica, práctica y emancipatoria; en función de las relaciones que se establecen entre los *'facilitadores'* externos y los investigadores activos, con un mayor o menor control de los primeros sobre los segundos respectivamente.

John Elliott (1986) describe de la siguiente manera los procesos de la investigación-acción técnica:

> "Aquí la investigación en la acción la inicia una persona o un grupo que posee 'autoridad' o 'pericia' y desea que otros alcancen ciertos fines que tiene en mente esta persona o grupo. La finalidad de esta 'investigación en la acción' sería generar las reglas técnicas sobre cómo lograr que otros produzcan lo que desean las 'figuras de autoridad' o 'expertos'.
>
> Dentro de un contexto de control técnico, la investigación y la autoevaluación las realiza en gran parte personal distinto. La investigación en la acción es un método que emplean los planificadores expertos, mientras que la autoevaluación es una tarea para los que deben llevar a la práctica los planes de aquéllos" (Elliot, 1986, p. 256).

La investigación-acción práctica ofrece mucha más autonomía a los profesores en el proceso de autorreflexión y de perfeccionamiento, tanto en términos de control como de metodología (Holly, 1987).

En general, este grupo de autores se decanta por la conveniencia de una investigación-acción emancipadora (Kemmis, 1987; Carr y Kemmis, 1988). En ella el control del proceso de investigación está enteramente en manos del equipo de profesores; y en el caso de que el papel de facilitador sea asumido por un agente externo, no alcanza un dominio prolongado. Según Carr y Kemmis éste sería propiamente el modelo de investigación-acción. Conlleva un tipo de reflexión crítica que hace al profesor localizarse a sí mismo en un marco de trabajo, en la historia de una situación, participar en una actividad social, y tomar posturas en los problemas. Más adelante señala que un aspecto central de esta reflexión crítica en educación es examinar el grado en el que las instituciones sostienen, o hacen vulnerables, los valores educativos y las tradiciones a los que intentan servir.

El aprendizaje mediante la reflexión y mediante la reflexión crítica aparece como un paradigma prometedor de la evolución de las organizaciones y de los lugares de trabajo (Marsick, 1991). Sin embargo, habrá que tener en cuenta que existen límites con respecto a quién puede aprender mejor bajo este nuevo paradigma

y con relación a las condiciones internas de una organización que facilitan o impiden el aprendizaje:

> "1. En cierta medida, el aprendizaje en el centro de trabajo siempre estará dominado por un enfoque instrumental ya que la productividad es la finalidad primaria de esas organizaciones.
> 2. No todos los individuos están preparados para participar plenamente en la toma de decisiones y en el aprendizaje autodirigido.
> 3. Aun cuando lo desearan, las organizaciones no siempre pueden modificar condiciones tales como la jerarquía y la toma de decisiones centralizada" (Marsick, 1991, p. 151).

6.3.2. Factores relacionados con la reflexión

Hasta ahora hemos definido la reflexión en términos de los procesos que supone en la actividad mental y práctica del profesor. A partir de este punto vamos a dar cuenta de una serie de factores que condicionan fuertemente la posibilidad de que tengan lugar estos procesos.

Dentro de este cúmulo de factores distinguiremos entre los que se relacionan con el propio profesor y los que se relacionan con el contexto en el que trabaja.

6.3.2.1. Factores relacionados con el profesor

En un apartado anterior nos referíamos a la reflexividad como un conjunto de características del profesor que posibilitan y favorecen el surgimiento de la reflexión. Según Wedman y Martin (1991) la reflexividad puede ser indicada por una variedad de creencias, actitudes, patrones de pensamiento, puntos de vista, y estrategias de solución de problemas.

Igualmente Ross (1989) sostiene que la reflexión docente requiere la posesión de un sistema de apreciación adecuado y el desarrollo de varias actitudes y capacidades, tales como la introspección, la apertura mental, y los deseos de aceptar la responsabilidad de sus decisiones y acciones.

Nosotros diferenciaremos tres grandes áreas o dimensiones cuya variación suponemos que marca importantes diferencias en los procesos reflexivos de los profesores:

- el sistema de apreciación;
- la capacidad reflexiva;
- las actitudes hacia la reflexión.

6.3.2.1.1. El sistema de apreciación

El término *'sistema de apreciación'* (Schön 1983) lo utilizamos para referirnos al repertorio de creencias, teorías, prácticas, conocimientos y valores del profesor; y que influye en qué es lo que se percibe, el modo en el que se definen las situaciones, las preguntas que se hacen sobre ellas, y las decisiones que se irán tomando.

Algunos autores aplican la teoría de los esquemas a este terreno. Es esta una teoría que:

> "... describe la información como organizada en una red de hechos, conceptos, generalizaciones, y experiencias relacionadas. Estas estructuras organizadas, denominadas *esquemas*, constituyen la comprensión del mundo que tiene el individuo y permiten almacenar y acceder a un gran cuerpo de información muy rápidamente (Anderson, 1984; Berliner, 1986)" (Sparks-Langer y Colton, 1991, p. 38).

Han sido muchos los trabajos desarrollados dentro del paradigma de investigación del pensamiento del profesor que se han centrado en esta cuestión. Algunos han aplicado la teoría de los constructos personales de Kelly (1955) al estudio de las estructuras cognitivas de los profesores, al igual que la técnica de la rejilla (*«Repertory Grid Technique»*), diseñada por el mismo autor.

Pero quizás la mayor trascendencia la han tenido aquellos que han intentado descubrir las diferencias entre las estructuras y los procesos cognitivos y de acción entre los profesores expertos y los noveles. Es lo que se ha venido llamando

literatura sobre los profesores expertos. En conjunto, esta literatura sugiere que los profesores expertos tienen estructuras cognitivas mejor desarrolladas y más elaboradas, lo cual favorece un razonamiento y una resolución de problemas bien fundados (Stoiber, 1991).

Sin embargo, Lampert y Clark (1990; citados por Sparks-Langer y Colton, 1991) creen que la teoría de los esquemas infravalora los factores contextuales, y que el conocimiento es construido mediante la interacción entre la mente y el contexto que rodea al problema. Por ello, en lugar de hablar de *'esquemas generalizados'* (reglas, principios o conceptos aprendidos), hablan de *'cogniciones situacionales'*. Con ella los profesores pueden dar una respuesta de caso por caso a los aspectos particulares de un problema.

Dando un paso más, Sparkes (1991) utiliza el concepto de *'cultura'* para referirse a las estructuras de conocimiento que modelan las posibilidades de pensamiento del profesor. En esta línea, Swindler (1986; citado por Sparks-Langer y Colton, 1991) define la cultura como:

> "... un *'juego de herramientas'* de símbolos, historias, rituales y visiones del mundo que las personas pueden utilizar de numerosas formas para resolver distintos tipos de problemas" (Sparkes, 1991, p. 5).

En definitiva, nos estamos refiriendo a las estructuras de conocimiento que cada profesor ha conseguido desarrollar. Cuanto más ricas y complejas sean éstas la reflexión del profesor podrá mejorar tanto cuantitativa como cualitativamente. Es decir, por un lado podrá reflexionar con mayor frecuencia y sobre más cuestiones; y por otro, lo podrá hacer desde más perspectivas y con una mayor profundidad.

Este término nos conduce a algunos problemas básicos de la formación y el desarrollo profesional de los maestros: cómo enriquecer sustancialmente el sistema de apreciación del profesor (elaboración y desarrollo significativo de conceptos, principios, creencias, técnicas, etc.) y cómo hacer que sea debidamente aplicado en

la práctica (relación teoría-práctica, en cuanto a la percepción, interpretación y acción prácticos).

La adquisición de un lenguaje pedagógico más rico y exacto puede desempeñar un papel central en este sentido. Simmons y Schuette (1989) tomaron parte en diversos programas de desarrollo profesional de investigación-acción. En ellos pudieron observar que:

> "A medida que los profesores adquirían un lenguaje más exacto para describir su trabajo mediante el programa de investigación-acción, comenzaron a reconocer ejemplos de conceptos pedagógicos, identificar sus atributos clave, distinguir similaridades y diferencias, y tomar decisiones mejor fundamentadas y más racionales sobre las acciones instructivas a llevar a cabo en sus propias aulas" (Simmons y Schuette, 1989, p. 151).

El modelo del profesor como profesional reflexivo avala la importancia del lenguaje en la práctica reflexiva (Schön, 1983). En consecuencia, los programas de desarrollo profesional docente deberían enfocarse explícitamente sobre el lenguaje y los conceptos pedagógicos de los profesores (Simmons y Schuette, 1988).

Junto con el lenguaje profesional, las creencias que desarrollan y mantienen los profesores son otro elemento central dentro de la categoría del *'sistema de apreciación'*. Un gran número de investigadores, desde distintas perspectivas, están de acuerdo en que las creencias de los profesores influyen en sus percepciones y juicios, los cuales a su vez afectan a su conducta de clase. Igualmente, se está de acuerdo en que el conocimiento de los sistemas de creencias de los profesores es esencial para mejorar su formación y su práctica. Pajares (1992) ofrece una revisión y síntesis de las principales aportaciones de la investigación en este tema en las últimas décadas.

6.3.2.1.2. Capacidad de reflexión

Un segundo elemento importante que nos puede ayudar a diferenciar a los profesores más reflexivos es el de su capacidad de reflexión. Cabe pensar en el peso

que las diferentes capacidades cognitivas de las personas pueden tener en su desenvolvimiento reflexivo en la docencia.

Los seres humanos, en general, tenemos una capacidad muy limitada para procesar toda la información del entorno. Según Newell y Simon (1972; citados por Shavelson y Stern, 1983) las personas tienden a procesar la información de modo secuencial (paso a paso) en vez de hacerlo de modo simultáneo; y este procesamiento activo progresa de forma muy limitada dentro de la memoria a corto plazo. Por ello, las personas perciben selectivamente porciones de la información disponible, y construyen un modelo simplificado de la realidad.

Pero, aun dentro de estas limitaciones, las personas, y los profesores, difieren en su modo de razonar ante la realidad, y ante la práctica. Estas diferencias han sido conceptualizadas de varios modos.

Así, Pollard y Tann (1987) sostienen que la enseñanza reflexiva requiere un amplio rango de destrezas, que comprende:

- destrezas empíricas: recogida de datos, descripción y percepción de situaciones, procesos, causas y efectos;
- destrezas analíticas: interpretación de los datos descriptivos;
- destrezas evaluativas: realización de juicios sobre las consecuencias educativas;
- destrezas estratégicas: planificación, anticipación y seguimiento de la acción;
- destrezas prácticas: la acción en sí misma;
- destrezas de comunicación con otros.

La disponibilidad de rutinas adecuadas es otro factor que puede estar influyendo en la capacidad de reflexión. En cada profesor se da una transición desde una conducta docente inicial con muchos momentos conscientes hasta una conducta experta (Lowyck, 1988). Los hallazgos de diversas investigaciones señalan que

cuando el profesor dispone de algunas rutinas bien establecidas puede atender a otras preocupaciones, al mismo tiempo que considera menos alternativas de acción (Floden y Clark, 1988; Morine-Dershimer, 1988).

Otro modo de entender la capacidad reflexiva del profesor se consigue trasladando las diferencias señaladas por Vygotsky entre el funcionamiento mental elemental y superior (Wertsch, 1985; citado por Manning y Payne, 1989) al campo de la docencia. Estas diferencias consistirían en que:

- los procesos elementales inferiores están sujetos al control del entorno, mientras que los superiores están sujetos a la auto-regulación; frecuentemente se encuentran profesionales más reactivos que proactivos (aunque ambos son en parte polos positivos);
- la emergencia de descubrimientos mentales de procesos conscientes; los profesores llegan a ser conscientes de su introspección y de sus procesos de pensamiento autorregulatorio;
- el origen y la naturaleza social; si la interacción profesor-alumno carece de sustancia y significado también estará ausente el funcionamiento mental de orden superior del profesor;
- la mediación verbal real; media la autoverbalización entre el entorno y la respuesta conductual; lo que los profesores se dicen a sí mismos afecta a la elección de la respuesta (Manning y Payne, 1989).

Otros autores señalan que los componentes del pensamiento reflexivo de los profesores son consistentes con los componentes de varios modelos de resolución de problemas (Stoiber, 1991), y con las caracterizaciones de las fases más avanzadas del desarrollo adulto. Levine (1989) entiende que, siguiendo algunas teorías cognitivas sobre el desarrollo adulto, cabe pensar que en las primeras fases de la vida adulta las personas están limitadas en cuanto a su capacidad de reflexión; es decir, en qué medida la persona puede ser introspectiva, observadora, empática y tener confianza en sí misma.

Las clasificaciones de los niveles o calidades de la reflexión que recogemos en el apartado dedicado a la medición de la misma también pueden aportarnos nociones interesantes en esta cuestión. Así, Ross (1990), basándose en el concepto de *'juicio reflexivo maduro'* (Kitchener y King, 1981), cree que los profesores en formación necesitan desarrollar varias capacidades como:

> "... la capacidad de ver las situaciones desde múltiples perspectivas, la capacidad de buscar explicaciones alternativas para los acontecimientos de la clase, y la capacidad de utilizar la evidencia (tales como los acontecimientos que ocurren en el aula, las características de un niño o de un grupo de ellos, las características de un marco educativo, y el conocimiento teórico o de investigación) para apoyar o evaluar una decisión o posición" (Ross, 1990, p. 99).

Gipe et al. (1991) analizaron las características psicológicas de dos grupos de profesores en prácticas, los cuales habían dado muestras de una mayor y menor actividad reflexiva, respectivamente. Aunque la muestra es muy limitada, el primer grupo obtuvo puntuaciones más altas en relación a características psicológicas como: una preocupación por el aspecto humano de los problemas frente al técnico, curiosidad, espontaneidad, adaptabilidad, apertura a nuevos hechos y cambios, tendencia a adaptarse bien a situaciones cambiantes, etc.

6.3.2.1.3. Actitudes hacia la reflexión

En cuanto a las actitudes hacia la reflexión Dewey (1933; citado por Pollard y Tann, 1987) señalaba ya en el primer tercio de este siglo la necesidad de tres actitudes esenciales hacia la reflexión: apertura mental, responsabilidad y entusiasmo.

También hay que mencionar el trabajo realizado por Korthagen (1988) con respecto a las orientaciones hacia el aprendizaje de los profesores en formación. Este autor participó en el diseño y desarrollo de un modelo de formación reflexiva del profesorado (*«A.L.A.C.T.»*) al que nos referiremos en detalle más adelante. Al evaluar la eficacia de este programa en cuanto a la reflexión de los profesores se

encontraron con que los sujetos diferían en sus orientaciones hacia el aprendizaje profesional:

> "... los sujetos podían ser colocados en un continuo, teniendo en un extremo a aquéllos que acentuaron la habilidad adquirida para reflexionar, y en el otro a aquéllos que sintieron la necesidad de más directrices para sus prácticas de enseñanza. (...) Concluimos en que los profesores en formación difieren en el grado en el que prefieren aprender a través de la reflexión. Denominaremos a este aprendizaje como *dirección interna* y utilizaremos el término *orientación interna*. Otros estudiantes tienen una orientación externa, es decir, prefieren aprender a través de directrices externas, de un supervisor o de un libro, por ejemplo. Quieren estructuras y guías procedentes del exterior (Hunt, 1979). Estas diferencias en las orientaciones de aprendizaje pueden estar causadas por los *sistemas de creencias* y las *teorías implícitas* que tienen los estudiantes sobre la enseñanza" (Korthagen, 1988, pp. 41-42).

Del mismo modo, Zeichner y Liston (1987) hablan de una actitud dominante entre los estudiantes de magisterio de que el tiempo invertido en la indagación y en la reflexión es un tiempo desviado de las tareas más importantes de aplicación y demostración del conocimiento y de las destrezas.

Zeichner (1981) señala que son varios los estudios que muestran consistentemente que las prácticas de formación iniciales contribuyen al desarrollo de *'perspectivas de enseñanza utilitarias'*, por las que la enseñanza es separada de sus dimensiones éticas y sociales. De esta manera se inicia una situación en la cual:

> "En la medida en que las rutinas cotidianas continúan sin interrupción, la realidad es percibida como no problemática. (...) Como educadores, tendemos a percibir esta realidad cotidiana como dada, objetivamente definida, y sin necesidad de verificaciones que vayan más allá de su sola presencia. Como consecuencia, perdemos de vista el hecho de que la realidad existente es una de las muchas posibles alternativas que pueden existir" (Zeichner, 1981, p. 5).

Refiriéndose ya a los profesores en ejercicio, John Elliott (1985) replantea la noción de objetividad científica a la que estamos acostumbrados, y la describe incorporando capacidades y actitudes que al mismo tiempo sirven para caracterizar a las personas más reflexivas. En este sentido, sostiene que:

> "La objetividad se entiende mejor como un darse cuenta de las propias tendencias en los valores, un deseo de hacerlas explícitas, y una actitud abierta hacia la evidencia que es inconsistente con ella. En el contexto de la investigación-acción, la objetividad implica estar abierto a la evidencia de la inconsistencia entre las prácticas y los valores propios, y un deseo de modificar la propia comprensión de estos últimos a medida que uno reflexiona sobre los problemas de realizarlos en la práctica" (Elliott, 1985, p. 244).

6.3.2.2. Factores relacionados con el contexto

Acabamos de ver cómo algunos autores señalan que entre los profesores en prácticas de formación predominan las actitudes no analíticas hacia la práctica de clase. Zeichner (1981) menciona dos posibles explicaciones para este hecho.

En primer lugar, utilizando el modelo ecológico, cabe pensar que las variables del entorno moldean y limitan el rango de posibles acciones en clase. La falta de enseñanza reflexiva es entendida como una respuesta adaptativa y una consecuencia natural de la naturaleza de la vida de la clase, caracterizada por un ritmo rápido y por ser impredecible.

En segundo lugar, la literatura sobre las distinta *fases* que atraviesa el desarrollo del profesor señala que en un principio predomina la preocupación por *sobrevivir*, la cual no deja espacio para el desarrollo de una enseñanza reflexiva (Bullough, 1989); y que tiene lugar un proceso de socialización que condiciona este desarrollo.

En cuanto al primero, se habla de una *'presión del aula'* con la que los profesores conviven cotidianamente, y que se puede sintetizar en cuatro puntos:

- presión para *lo inmediato y lo concreto*, ya que los profesores participan en muchos cientos de interacciones a lo largo del día, la mayoría de las cuales surgen de modo espontáneo y requieren una acción;
- presión para *lo multidimensional y simultáneo*, ya que los profesores deben proporcionar materiales, interactuar con un alumno y hacer un

seguimiento de los demás, evaluar el proceso, atender a sus necesidades y conductas, etc. y todo ello simultáneamente;

- presión para *la adaptación a las condiciones constantemente cambiantes o a la impredicibilidad*, ya que todo puede suceder, cambian los alumnos que llegan al centro, una lección bien planificada puede fracasar por completo, lo que funciona con un alumno puede no hacerlo con otro, o lo que funciona un día puede no hacerlo al siguiente;
- presión para *la implicación personal con los alumnos*, ya que los profesores descubren que el mantenimiento de relaciones personales con los alumnos es un precursor del aprendizaje académico (Huberman, 1983; citado por Fullan y Stiegelbauer, 1991).

Uno de los efectos de esta *'presión de clase'* es la limitación de las oportunidades para la reflexión continuada.

En cuanto al segundo punto, parece que las prácticas iniciales ayudan para que los futuros profesores se socialicen en modos establecidos de la práctica escolar (Zeichner, 1981). Todo indica que por lo general los profesores recién formados no cuentan con mecanismos, actitudes ni posibilidades para analizar y controlar este proceso de *filtración* de la cultura en la propia perspectiva y acción.

Sparkes (1991) parte de la noción de cultura propuesta por Swindler, citada unas páginas atrás, y describe del siguiente modo la importancia fundamental de la cultura en el trabajo de los profesores:

> "La importancia causal de la cultura puede no estar en la definición de los fines de la acción, sino más bien tiene sus efectos al proporcionar los componentes culturales que son utilizados para construir las estrategias en la clase y en el centro. Estas estrategias se convierten en modos persistentes de ordenar la conducta en el tiempo (...). Estas conductas a su vez, son reforzadas por un rango de obstáculos estructurales (...). Los profesores pueden no valorar los resultados de sus modos actuales de enseñanza, o simplemente pueden no tener las competencias culturales para enseñar de otro modo, es decir, no tienen las herramientas necesarias a su disposición. Es más, las herramientas con las que han sido equipados para tratar los dilemas a los que se enfrentan diariamente se han vuelto habituales, y esto

> excluye el desarrollo de visiones alternativas para su uso y el desarrollo de nuevas herramientas para dar forma a estas visiones alternativas" (Sparkes, 1991, pp. 6-7).

Cuando un profesor se incorpora a una institución de enseñanza se sumerge en su cultura, y puede acabar haciendo suyos elementos positivos, pero también negativos, de la misma. Parece tener lugar un proceso de socialización en el que intervienen varios agentes y mecanismos, antes, durante y tras el entrenamiento formal, cuya potencia e influencia no está clara (Zeichner, Tabachnick y Densmore, 1987). Sin embargo, en la literatura se perfilan algunas hipótesis de interés en esta línea.

Así, Wedman y Martin (1991) señalan que frecuentemente los futuros profesores adoptan el papel de aprendices, y esto puede tener una influencia negativa al socializarlos en las prácticas existentes en el centro, sin darles la oportunidad de examinar reflexivamente el modo en el que operan los centros o entender sus aspectos sociales. Esta carencia de oportunidades puede contribuir a actitudes desfavorables hacia los alumnos, la enseñanza o el centro, e inhibir el desarrollo de profesores innovadores, reflexivos y competentes.

Del mismo modo, Wubels y Korthagen (1990) hablan de la necesidad de defenderse de la socialización en patrones establecidos de práctica escolar. Esta defensa se basaría en los recursos reflexivos que el profesor pueda ir desarrollando a lo largo de su formación. Esta, y otras razones, han hecho que cada vez sean más numerosos los programas de formación del profesorado que fomentan el desarrollo de la reflexión, entendida de distintos modos, en los futuros profesores o en los profesores en activo.

Sin embargo, otros autores sostienen que la mayor parte de las nociones de reflexión mencionadas conllevan una cierta continuidad de los defectos de la tradición de formación del profesorado. De modo que se sigue enfatizando la competencia técnica, la importancia de los medios más que los propios fines, y el individualismo extremo (Bullough y Gitlin, 1989).

Como solución, proponen centrarse en la creación de *'comunidades educativas'* en las cuales la reflexividad desempeñaría tres funciones (Bullough y Gitlin, 1989):

- una forma de participación comunitaria, como actividad intelectual de un grupo basada en la ética del cuidado;
- un medio para el reforzamiento y la dirección de la comunidad, descubriendo las condiciones alienadoras, y examinando críticamente las prácticas y los fines educativos dentro de su contexto histórico;
- un conjunto de características esenciales para la utilidad de la comunidad, tales como el deseo de tolerar las diferencias, suspender los juicios, compromiso, y de compartir abierta y sinceramente las opiniones.

Pueden hallarse críticas y propuestas similares en Cinnamond y Zimpher (1990) y en Wildman et al. (1990). En el ámbito del desarrollo profesional docente también se da una confluencia hacia la reflexión compartida como una herramienta valiosa que ayuda a superar los defectos tradicionales de la formación y mejora del profesor.

6.3.3. Programas para el fomento de la reflexividad docente

Al revisar los distintos modelos de formación del profesor nos encontramos con que buena parte de las propuestas más recientes y de las que están recibiendo una mayor atención por parte de los estudiosos del tema son aquellas que incorporan términos como *'reflexión'*, *'indagación'*, *'investigación'*, *'pensamiento crítico'*, etc. en sus títulos (Richardson, 1990). Algunas tipologías de modelos de educación del profesor no introducen matizaciones dentro de esta categoría, y son frecuentes las descripciones y caracterizaciones ambiguas y difusas de esta corriente.

Pero un acercamiento a sus contenidos muestra la diversidad de supuestos, enfoques, intenciones y medios que se despliegan bajo etiquetas similares (Zeichner, 1987). Un ejemplo de esta diversidad lo encontramos en las imágenes del profesor

que subyacen en estos modelos, que fueron enumerdos por Tom (1985) y que hemos citado con anterioridad. Otro tanto sucede si tenemos en cuenta las definiciones de la reflexión en que se apoyan los distintos modelos, las cuales ya hemos revisado.

Una primera orientación general para la ordenación de las distintas propuestas es la que nos ofrece Calderhead (1989). Este autor concreta cuatro dimensiones en las que varían los programas para el fomento de la reflexión docente:

- el *proceso* de reflexión (ej., reflexión-en-la acción, deliberación curricular),
- el *contenido* de la reflexión (ej., los propios valores de los profesores, el contexto social, la teoría educativa),
- las *condiciones previas* de la reflexión (ej., las actitudes para la reflexión, el contexto tutorial en el que ocurre),
- el *producto* de la reflexión (ej., la enseñanza eficaz, la emancipación, una comprensión de las relaciones entre los valores y la práctica).

De un modo más específico, Tom (1985) desarrolla tres dimensiones de variación para poder clarificar el rango de aportaciones que se abre a los formadores en este campo:

- *El campo de lo problemático*: según Tom (1985) existe un consenso en que el proceso de hacer la situación de enseñanza problemática es central en la indagación. Pero nos encontramos con diversos objetos de duda: principios aceptados de la buena pedagogía, modos típicos con los que el profesor responde a cuestiones de gestión de la clase, creencias tradicionales sobre la relación entre la escuela y la sociedad, o definiciones habituales de la autoridad del profesor (tanto en la clase como en un contexto escolar más amplio).
- *El modelo de indagación*: existe un acuerdo en cuanto a que la exploración de lo problemático debe realizarse mediante un proceso, y que este proceso normalmente está estructurado en algún tipo de modelo de indagación. Los distintos modelos de indagación también pueden ser dispuestos en un continuo, en función de su ámbito (un enfoque sobre el conocimiento versus

un enfoque sobre la acción y el conocimiento) y de su rigor (indagación de sentido común versus indagación disciplinada).

- *El status ontológico de los fenómenos educativos*: en algunos programas se asume que los fenómenos educativos son naturales, y suficientemente estables como para emplear las herramientas conceptuales y metodológicas de las ciencias sociales; en otros se enfatiza que las situaciones prácticas tienen un contexto único, e intentan desarrollar generalizaciones sensibles al contexto, y entienden al profesor como un investigador que se enfrenta a las peculiaridades de la situación; y en otros los fenómenos educativos se ven como construcciones sociales que precisan un análisis reflexivo. Dentro de cada grupo también cabe matizar diferencias entre posturas.

Por otro lado, en Ross (1990) puede encontrarse una descripción genérica de los distintos tipos de estrategia que se utilizan para fomentar el desarrollo de la reflexión docente. Las categorías descritas son: la enseñanza reflexiva, las actividades de indagación, la redacción reflexiva, las aproximaciones de supervisión, la observación de modelos, la realización de preguntas y el diálogo.

Los distintos programas difícilmente pueden encasillarse en una misma categoría en todas las dimensiones perfiladas. Por esta razón pasamos a describir brevemente algunos de ellos ordenándolos, a grosso modo, en tres grupos que corresponden aproximadamente a los tres ámbitos de reflexión que mencionábamos en un apartado anterior:

- técnico, con el programa de Cruickshank y Applegate (1981);
- práctico, con los programas de Freiberg y Waxman (1990), Stoiber (1991), Wodlinger (1989), Simmons y Schuette (1988), Korthagen (1988), y Neeley (1986);
- crítico, con los programas de Zeichner y Liston (1987) y Smyth (1989, 1991a, 1991b, 1992).

Los únicos representantes del primer grupo que vamos a mencionar son Cruickshank y Applegate (1981); quienes proponen un modelo de prácticas de enseñanza entre compañeros para profesores en formación cuidadosamente estructurado. El procedimiento consta de cuatro pasos:

- un grupo de profesores se divide en varios grupos de cuatro a seis personas, una de las cuales actuará como profesor y el resto como alumnos;
- a cada *profesor* se le asigna una misma *'Lección de Enseñanza Reflexiva'*, con un cierto tiempo para su planificación; cada una de ellas ha sido cuidadosamente construida en torno a un contenido no familiar para los participantes;
- se enseña la lección, y al final puede evaluarse el logro y la satisfacción de los *alumnos* utilizando instrumentos que se adjuntan con la lección;
- se reflexiona, primero en pequeños grupos y luego entre todos, comentando las dificultades y percepciones, y animando la discusión sobre métodos de enseñanza alternativos.

Entrando en el segundo grupo nos encontramos con Freiberg y Waxman (1990), quienes describen el programa R.I.T.E. (*«Reflective Inquiry Teacher Education Program»*). Se trata de un programa que mezcla elementos de destrezas básicas con cuestiones conceptuales más amplias. En él se emplean, al menos, las siguientes cuatro estrategias:

- la observación sistemática de otros compañeros en sus clases,
- la auto-evaluación del profesor en formación,
- la redacción de diarios,
- la enseñanza simulada.

Stoiber (1991) llevó a cabo una experiencia que sirve como ejemplo de la incidencia de la idea de *'la reflexión en la acción'* en el campo de la formación del profesor. Se trata de un estudio en el que se pretendía comparar los efectos de dos entrenamientos distintos.

En primer lugar encontramos el entrenamiento que el autor denomina *'TEC'*. Este primer tratamiento se basa en una aproximación técnica, que concibe el aprendizaje profesional como la adquisición de principios y técnicas. Representa a los programas de formación del profesor en los que se enseñan los componentes técnicos de la enseñanza que han mostrado estar relacionados con los aprendizajes de los alumnos.

En segundo lugar, hallamos el entrenamiento denominado *'REF'*, el cual acentúa la construcción de conceptos y principios por parte de los profesores utilizando las estructuras conceptuales que ya tienen. Se apoya en la concepción del desarrollo de *'la reflexión-en-la acción'* de Schön. Asume que los futuros profesores necesitan oportunidades para cuestionar, analizar y solucionar problemas, y desarrollar el buen juicio necesario para tomar decisiones de clase eficaces (Stoiber, 1991).

Ambos entrenamientos se centraron en el tema de la gestión de clase, por ser ésta clave para el éxito del profesor principiante. El objetivo del programa TEC era dotar a los participantes de principios prescriptivos de gestión de la clase. El del REF era proporcionarles un entorno de aprendizaje que les animara a pensar reflexivamente y a solucionar los problemas más que a aceptar principios sin evaluar su fundamento.

El tratamiento REF consistió en (Stoiber, 1991):

- antes de la enseñanza se animó a utilizar métodos de auto-indagación para construir imágenes mentales o representaciones de las clases, incluyendo situaciones, decisiones, acciones, y resultados;

- durante la fase interactiva se realizaban varias actividades metacognitivas para desarrollar su capacidad de controlar las decisiones y las acciones; un elemento crítico en este sentido era el pensar en voz alta mientras se solucionaban situaciones de clase, para que fueran más conscientes de los pasos y las estrategias que llevaban a cabo durante la clase;

- tras el episodio de enseñanza se enfatizaba la auto-evaluación, como una función cognitiva importante; la cual implica comparar fines intenciones e imágenes de la enseñanza con sus resultados.

Wodlinger (1989) describe un estudio de caso de análisis crítico de incidentes y reflexión guiada. Se trataba de una profesora en formación a la que se le pide que se centre en un incidente ocurrido durante sus prácticas que ella considere importante, y que intente formular por escrito estos cuatro aspectos:

"1. Contexto. Una descripción del marco práctico, y en particular del contexto del incidente.
2. Descripción del incidente. Este segmento implica relacionar los acontecimientos del incidente. (...)
3. Análisis. En el segmento de análisis de la redacción reflexiva, se pide a April que se centre en los hechos y conductas antecedentes y su conducta, para determinar si hubo alguna conexión. Así mismo, se centró en los motivos de sus conductas y exploró sus reacciones emocionales.
4. Aprendizajes. Se pidió a April que discutiera los aprendizajes personales que surgieron de su análisis del incidente, las conductas que tuvieron lugar, y sus reacciones a estas conductas. Este segmento de la redacción fue diseñado como un *'diario espejo'* (*«journal mirror»*) mediante el que April pudiera desarrollar y considerar cursos alternativos de acción a la luz de sus objetivos" (Wodlinger, 1990, p. 119).

Simmons y Schuette (1988) proponen un *'Marco Lingüístico y conceptual para el Desarrollo del Personal Pensado para Reforzar la Toma de Decisiones Reflexiva en los Profesores'*, cuyo esquema básico es el siguiente:

"1. **Construcción de la red lingüística:** Construcción del significado parafraseado por uno mismo de un concepto.

2. **Enmarcado en la situación:** Reconocer y etiquetar ejemplos y no-ejemplos de un concepto-en-uso en una situación específica.
3. **Construcción de una red de conceptos:** Reconocer otros conceptos relevantes y determinar sus relaciones en la situación específica.
4. **Análisis del concepto:** Comparar y contrastar las relaciones de los conceptos para determinar cuál es el más relevante para la situación específica.
5. **Toma de decisiones:** Realizar y poner en marcha un plan de acción docente tentativo que utiliza este concepto en relación a finalidades, contexto, contenido, alumnos y factores específicos del profesor.
6. **Evaluación de la decisión:** Hace un seguimiento de los resultados de la decisión y vuelve al ciclo entre los pasos uno y cinco en la medida de lo necesario" (Simmons y Schuette, 1988,p. 21).

Korthagen (1988) participó en el desarrollo y evaluación de un programa de formación inicial del profesor de matemáticas en Holanda. Esta experiencia se basó en el modelo denominado A.L.A.C.T. Cada una de estas letras es la primera de una palabra en inglés que sintetiza una de las cinco fases que sigue el modelo:

1. acción;
2. vuelta a la acción;
3. toma de conciencia de los aspectos esenciales;
4. creación de métodos alternativos de acción;
5. intento.

Esta última fase señala el comienzo de un nuevo ciclo. La supervisión se basa casi siempre en los diarios, con lo que el alumno es bastante libre y responsable. Esto le ayuda a desarrollar su propio estilo personal de enseñanza y estimula su reflexión sobre su estilo y crecimiento personales (Korthagen, 1988).

También hay que mencionar los modelos propuestos por Neeley (1986) y Manning y Payne (1989), que ya hemos mencionado con anterioridad, y que se centraban en que los futuros profesores controlaran sus pensamientos previos a la interacción de clase, en forma de autodiálogo interior.

En el tercer grupo incluimos dos ejemplos. Zeichner y Liston (1987) participaron en otro programa desarrollado en la Universidad de Winsconsin. Sus métodos centrales fueron:

- prácticas de enseñanza, con una asunción progresiva de responsabilidades en todos los aspectos del rol del profesor en la clase;
- indagación, realizando observaciones fuera de su clase que son analizadas y discutidas en grupos de seminarios, y realizando un proyecto de investigación acción, o un estudio etnográfico o un proyecto de análisis curricular;

> "Estas observaciones han sido utilizadas por los supervisores para lograr un amplio rango de objetivos, incluyendo: (1) hacer que los estudiantes comparen distintas aproximaciones generales a la enseñanza en un nivel de enseñanza dado; (2) hacer que los estudiantes examinen distintas aproximaciones a la enseñanza en un área de contenido dada; y (3) ayudar a los estudiantes a analizar las teorías-en-uso evidentes en algunos tipos particulares de clases" (Zeichner y Liston, 1987, p. 31).

- seminarios;
- diarios;
- entrevistas con el supervisor, con algunas similitudes con los modelos de supervisión clínica.

Con ellos se pretende desarrollar un núcleo de elementos como los siguientes:

> "(1) Ayudar a los estudiantes a adoptar una aproximación 'crítica' en el examen de las cuestiones educativas o de los problemas de clase; (2) ayudar a los estudiantes a ver más allá de los 'paradigmas' que circunscriben el pensamiento tradicional sobre las prácticas de clase; (3) ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de la historia de su propia clase particular y a examinar la fundamentación subyacente en las regularidades del aula y del centro; (4) ayudar a los estudiantes a examinar sus propias asunciones y sesgos y el modo en el que afectan a su práctica de clase; y (5) ayudar a los estudiantes a examinar críticamente los procesos de su propia socialización como profesores" (Zeichner, 1981, p. 12).

Smyth (1989, 1991a, 1991b, 1992), partiendo del concepto de *'emancipación'* (*«empowerment»*) describe un proyecto de fomento de la reflexión crítica de un grupo de profesores, el cual se estructura en torno a cuatro preguntas:

> "... si deseamos desvelar la naturaleza de las fuerzas que nos inhiben y nos coartan y empezar a trabajar para cambiar las actuales condiciones, podemos recurrir a cuatro tipos de acción en relación con la enseñanza y que corresponden a sendas series de preguntas que debemos intentar responder en este proyecto de perfeccionamiento:
>
> 1. Descripción ¿Qué es lo que hago?
> 2. Inspiración ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que imparto?
> 3. Confrontación ¿Cómo llegué a ser de esta forma?
> 4. Reconstrucción ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?" (Smyth, 1991a, p. 279).

Tanto los objetos, los métodos, como los fines de estos esfuerzos son distintos de los que venimos viendo hasta ahora:

> "Cuando los profesores son capaces de comenzar a vincular conscientemente los procesos que informan los aspectos cotidianos de su enseñanza con las realidades sociales y políticas más amplias dentro de las cuales ocurren, entonces son capaces de trascender el echarse la culpa a uno mismo por las cosas que no funcionan y ver que quizás la causa puede yacer más propiamente en las injusticias sociales y en las injusticias palpables de la sociedad; es decir, que las deficiencias en la enseñanza pueden estar causadas por el modo en el que los grupos dominantes de la sociedad persiguen sus estrechos intereses sectoriales" (Smyth, 1992, p. 500).

6.3.4. La medición de la reflexion

La variedad que venimos describiendo en los modos de entender y trabajar sobre la reflexión docente tiene su reflejo en la operativización de esta variable. Cada concepción de la reflexión conduce a un modo peculiar de intentar medirla. A esto tenemos que añadir el hecho de que se han desarrollado pocas experiencias de medición de la reflexividad de los profesores. El resultado es un campo de estudio en el que queda mucho por hacer, y donde solamente hallamos trabajos

relativamente diversos e inconexos. La impresión general en este sentido es la de que no se dispone de métodos de medición de la reflexividad satisfactorios (Ross, 1990).

En palabras de Kirby y Teddlie (1989):

> "Una teoría tiene poco valor si sus principales constructos son demasiado oscuros como para permitir el desarrollo de ninguna definición operativa satisfactoria" (Kirby y Teddlie, 1989, p. 49).

Esta situación es criticada sobre todo por quienes están interesados en conocer cuáles son realmente los efectos de los programas de formación reflexiva del profesorado. Son abundantes los escritos que defienden la conveniencia de implantar este tipo de programas, pero no tantos los que describen modos o planes concretos para llevarlos a cabo, y menos aún los que dan cuenta de mediciones empíricas del constructo.

Los informes que aportan una validación empírica de los programas de formación reflexiva del profesor son escasos:

> "Esta área de indagación necesita claramente ir más allá de los auto-informes y de los ejemplos aislados de éxito si quiere ganar legitimidad dentro de la comunidad de la formación del profesor" (Zeichner, 1987, p. 573).

Otros autores critican esta situación arguyendo que si la reflexión es considerada un objetivo deseable para el profesorado, también debe considerarse su evaluación en el contexto escolar, y no sólo durante el periodo de prácticas (Reagan et al., 1993).

Pero pasemos a ver las aportaciones que ya han sido realizadas en este campo, y que no dejan de tener valor propio. Básicamente podemos dar cuenta de dos tipos de estrategias para la medición de la reflexión docente:

- evaluaciones de determinadas actitudes de los profesores relacionadas con la reflexión docente en base a escalas o cuestionarios de autoinforme; y

- valoración de la frecuencia y/o calidad de los procesos reflexivos que se aprecien en la reconstrucción e informe por parte de los sujetos de sus pensamientos en situaciones reales o hipotéticas de enseñanza.

En primer lugar, algunos investigadores han centrado sus esfuerzos en la medición de las disposiciones actitudinales de los profesores hacia la reflexión, en lugar de la calidad del proceso reflexivo o de sus resultados (Wubels y Korthagen, 1990). Korthagen (1988) desarrolló una escala denominada I.E.O. (*«Internal/External Orientation»*) con la que se pretenden medir las orientaciones de aprendizaje de los profesores en formación, distinguiendo entre quienes tienen una orientación interna (prefieren aprender a través de la reflexión) y los que tienen una orientación externa (prefieren aprender mediante directrices externas). Hay una versión del instrumento para los profesores que están en la fase inicial de su formación y otra para quienes ya han tenido prácticas de enseñanza.

El autor observó en varios estudios diferencias en esta orientación dependiendo del ámbito al que se refirieran los aprendizajes. Por ello el I.E.O. distingue tres ó cuatro campos de aprendizaje, dependiendo de la versión: el propio profesor, los alumnos, la materia, y el centro. Hay dos escalas para cada campo. Una mide el grado de orientación interna y otra la externa.

Dentro de cada escala se incluyen dos tipos de items. En uno se pide a los profesores en formación que se auto-puntúen en función del grado en que determinada afirmación puede aplicarse a su modo de aprender. En el otro se les pide que indiquen la frecuencia con la que hacen determinadas cosas (Korthagen, 1988).

Kirby y Teddlie (1989) elaboraron una escala denominada *«Reflective Teaching Instrument»*. Con ella se pretende operativizar el constructo de *'enseñanza reflexiva'*, basándose en tres requerimientos para la misma: diagnóstico, prueba y causalidad personal. Estos fueron extraídos del modelo de práctica profesional eficaz propuesto por Argyris y Schön en 1974.

Anteriormente, Stoiber (1988; citado por Peterson y Comeaux, 1990) había diseñado una escala denominada «*Reflexive Decision Making Teaching Approach Scale*». Posteriormente fue adaptada y utilizada de nuevo por Peterson y Comeaux (1990). Con ella se intenta medir el grado de acuerdo de los profesores con una aproximación reflexiva a su enseñanza; frente a otra de carácter *'técnico-racional'*.

En segundo lugar, describiremos las propuestas de Kitchener y King (1981), Ross (1989), Sparks-Langer y Colton (1991) y Stoiber (1991).

Kitchener y King (1981) desarrollaron un modelo explicativo del desarrollo del juicio del profesor, el cual muestra una secuencia de asunciones cada vez más complejas sobre el conocimiento y la realidad, que se relacionan con distintas formas de justificación. Los autores llevaron a cabo un estudio empírico en el que hallaron diferencias altamente significativas en estos niveles entre grupos de edad y nivel cultural distintos. Por lo tanto, las fases de este desarrollo servirían como criterios de referencia para evaluar la calidad del juicio reflexivo del profesor.

Las características de las siete fases de este modelo sobre el desarrollo reflexivo son las siguientes:

"Fases 1 y 2

- Ve el mundo como simple
- Cree que el conocimiento es absoluto
- Ve a las autoridades como la fuente de todos los conocimientos

Fase 3

- Reconoce la existencia de diferencias en los puntos de vista
- Cree que el conocimiento es relativo
- Ve las posiciones cambiantes en las cuestiones como igualmente correctas o igualmente incorrectas
- Utiliza la creencia personal no fundamentada con la misma frecuencia que la evidencia 'dura' en la toma de decisiones
- Ve la verdad como 'conocible' pero no conocida aún

Fase 4

- Percibe diferencias legítimas en el punto de vista
- Desarrolla una capacidad inicial para interpretar la evidencia
- Utiliza la evidencia y la creencia personal no fundamentada en la toma de decisiones pero comienza a ser capaz de diferenciar entre ellas
- Cree que el conocimiento es incierto en algunas áreas

Fases 5 y 6

- Ve el conocimiento como basado en el contexto
- Desarrolla visiones de que una perspectiva integrada puede ser evaluada como con más o menos probabilidades de ser cierta
- Desarrolla una capacidad inicial para integrar la evidencia en un punto de vista coherente

Fase 7

- Exhibe todas las características listadas en las fases 5 y 6
- Posee la capacidad de realizar juicios objetivos basados en el razonamiento y la evidencia
- Es capaz de modificar los juicios basados en nuevas evidencias si es necesario" (Ross, 1989, p. 25).

Ross (1989) llevó a cabo una experiencia en la que 25 profesores en formación completaron diez cuestionarios (*«theory-to-practice-papers»*) con casos hipotéticos sobre cinco cuestiones:

- ejemplos de uso o no uso de recomendaciones de la investigación sobre la enseñanza eficaz,
- problemas, preocupaciones o limitaciones en la investigacion sobre la enseñanza eficaz,
- creencias o experiencias que confirman la veracidad de la literatura sobre la enseñanza eficaz,
- definir la buena enseñanza en las áreas básicas,
- definir la buena enseñanza en general.

Inspirándose en parte en el modelo de Kitchener y King (1981) Ross operativizó la variable reflexividad categorizando las respuestas que daban los profesores, en función del sistema de apreciación, y del grado de introspección y de apertura mental

mostrados. Para ello los jueces se basaron en la una clasificación de los niveles de reflexión que pueden mostrar las respuestas de un profesor. Los indicadores generales de cada nivel son los siguientes:

"**Nivel uno**

1. Da ejemplos de cómo un profesor implementa o no implementa un hallazgo de investigación (...)
2. Describe la práctica de un profesor como consistente con la investigación cuando sólo una parte de la investigación es consistente (...)
3. Muestra acuerdo con una posición tomada en un artículo repitiendo los argumentos dados en el artículo (...)

Nivel dos

1. Proporciona una buena crítica convincente de una práctica desde una perspectiva pero falla en el reconocimiento de que factores múltiples son los responsables de los resultados (...)
2. Proporciona una gran cantidad de detalles en el análisis de la práctica de un profesor (...)
3. Reconoce que la instrucción debe variar basándose en las finalidades y características de los alumnos pero es confuso en las bases de la decisión (...)

Nivel tres

1. Ve las cosas desde múltiples perspectivas (...)
2. Reconoce que las acciones del profesor tienen un impacto penetrante (el impacto va más allá del momento de la instrucción)" (Ross, 1989, p. 26).

Sparks-Langer et al. (1990) intentaron evaluar el pensamiento pedagógico reflexivo de un grupo de profesores en formación. En una entrevista se les pedía que identificaran un acontecimiento particularmente exitoso de enseñanza, que describieran por qué pensaban que había tenido éxito y que discutieran las condiciones que podían haber influido en el resultado. Finalmente se les pedía que describieran cualquier cuestión o preocupación que les viniera a la cabeza mientras pensaban en el acontecimiento exitoso. En la segunda mitad de la entrevista se repetían las preguntas pero con respecto a un acontecimiento menos exitoso.

Más adelante, durante una semana de enseñanza, se les pedía que describieran tres acontecimientos instructivos tras cada jornada: dónde habían aprendido la

idea, qué factores habían influido en el resultado, qué harían de modo distinto y por qué.

A partir de los datos de las entrevistas se diseñó un *'Marco para el Pensamiento Reflexivo'*, que se reproduce en el cuadro 6-2, y que fue utilizado para evaluar la calidad reflexiva de los informes de cada uno de los profesores.

CUADRO 6-2: Marco para el pensamiento reflexivo (Sparks-Langer et al., 1990, p. 27)

Nivel	Descripción
1	Lenguaje no descriptivo
2	Descripción simple, lenguaje vulgar
3	Acontecimientos etiquetados con términos apropiados
4	Explicación con la tradición o las preferencias personales como fundamento
5	Explicación con principios o teorías como fundamento
6	Explicación con principios/teorías y consideración de factores contextuales
7	Explicaciones con consideración de cuestiones éticas, morales o políticas

Según los autores, estos niveles reflejan la jerarquía de Gagné (1968; citado por Sparks-Langer et al., 1990) y la idea de Van Manen (1977) de reflexión crítica.

Stoiber (1991), cuyo programa de formación reflexiva ya hemos mencionado en apartados anteriores, midió dos aspectos en los que incidía este tratamiento: el razonamiento pedagógico y la resolución de problemas de los profesores. Los sujetos vieron cuatro situaciones de enseñanza en las que se daba un incidente previo a la intervención del profesor. Se les preguntaba qué acción llevarían a cabo si fueran el profesor. Para evaluar las capacidades pedagógicas se preguntaba por qué. Dos jueces codificaron las respuestas grabadas utilizando el siguiente sistema de categorías:

"(1) carece de o contiene razones limitadas;

(2) contiene razones adecuadas o específicas apoyando el punto de vista o la decisión,

(3) contiene razones elaboradas o éticas" (Stoiber, 1991, p. 134).

Más tarde se les ofrecía una continuación del episodio en la que el profesor intentaba dar respuesta al problema, pero elegía una acción inapropiada o injusta. Se les preguntaba a los sujetos por las sugerencias que ofrecerían para mejorar el resultado. Las respuestas se clasificaban en cinco categorías,y se computaba la frecuencia de aparición de cada una de ellas:

"· identificación del problema,
· generación de planes/soluciones alternativos,
· anticipación de resultados,
· auto-regulación o seguimiento («*monitoring*»), y
· destrezas de evaluación" (Stoiber, 1991, p. 134).

6.3.5. Eficacia de los programas de formación reflexiva

En conjunto, no existe suficiente documentación de investigación empírica que trate de determinar las relaciones de un plan reflexivo de formación con la mejora de habilidades docentes (Villar, 1990). Los modelos ideales existentes sobre la reflexión del profesor no son contrastados empíricamente, ni consideran las implicaciones de las evidencias de investigación logradas. En consecuencia, existen muy pocas evidencias para apoyar cada modelo particular; y las pocas que hay acostumbran a ser anecdóticas y fácilmente contrarrestables mediante argumentos de la práctica cotidiana (Calderhead, 1989).

Sin embargo, y gracias a los esfuerzos que hemos descrito en el apartado anterior, ha sido posible evaluar, aunque sólo en una pequeña parte, los efectos de algunos programas de formación reflexiva del profesor. Los resultados obtenidos indican en conjunto que estos programas no responden en la práctica a todo lo que cabría esperar de ellos vistos sus supuestos y sus planteamientos teóricos

(Richardson, 1990). En este tema tenemos que volver a recordar la diversidad de enfoques y tenerla en cuenta al considerar los resultados de los que nos informan los investigadores.

Por un lado, algunos estudios dan cuenta de unos efectos mínimos. Wubels y Korthagen (1990) hallaron que los profesores que participaron en programas de formación reflexiva frente a los que no lo hicieron, no mostraban una mayor inclinación hacia la reflexión; aunque su percepción de las relaciones con los alumnos era mucho más precisa. Zeichner y Liston (1987) también encontraron un efecto mínimo sobre las perspectivas de los profesores. En este estudio se insiste en la importancia de las actitudes previas que tienen los estudiantes hacia la reflexión.

A este respecto Calderhead afirma que los profesores en formación tienden a evitar las oportunidades para analizar y evaluar su práctica, o para valorar los rasgos conceptuales más amplios de su situación. En parte esto puede atribuirse a su falta de capacidad para enfrentarse a la práctica. Además, frecuentemente tienen un alto nivel de implicación del ego, y evitan la auto-crítica. También parecen carecer de destrezas analíticas para examinar su propia práctica (Calderhead, 1989).

En esta línea podemos recordar la diferenciación que hacía Korthagen (1988) entre los estudiantes que tienen una orientación de aprendizaje interna y externa. Según este autor es muy importante que en los programas de formación docente se tengan en cuenta estas diferencias entre los estudiantes. Para ello propone un aprendizaje gradual del arte de la reflexión y concienciar a los propios alumnos sobre el problema de las diferentes orientaciones hacia el aprendizaje, y estimular su reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En el estudio que dio pie a esta diferenciación hallaron que el programa basado en el modelo A.L.A.C.T. era más eficaz con los estudiantes de orientación interna, y conducía al abandono o a una cuasiadaptación en el caso de las orientaciones externas (Korthagen, 1988).

Por otro lado, otros estudios ofrecen resultados más positivos. Wedman y Martin (1991), informan de cambios significativos en la orientación reflexiva tras el programa de formación. Stoiber (1991) encontró que los sujetos participantes en programas de formación reflexiva mostraban niveles significativamente más altos de razonamiento pedagógico y de resolución de problemas. Igualmente, Neeley (1986) halló que los profesores de su muestra que recibieron entrenamiento en el seguimiento cognitivo de la planificación de su enseñanza diseñaron sus lecciones y las llevaron a la práctica de un modo significativamente mejor que el grupo de control.

Siendo este un campo de trabajo que va creciendo progresivamente corre el peligro de dejar a un lado un principio básico: que el único sentido de la calidad reflexiva de los profesores es su efecto sobre la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

Por un lado, tanto los razonamientos teóricos que han sido citados a lo largo de este capítulo como el sentido común apuntan hacia la presunción de que la reflexión por parte del profesor está relacionada con una mejor calidad de la enseñanza. Pero por otro, apenas existen estudios que respondan a la necesidad de desarrollar teorías coherentes en las que se explicite la relación entre la *'buena enseñanza'* y la reflexión docente (Korthagen y Wubels, 1991). Por esta razón, vamos a limitar este apartado a tres referencias.

Korthagen y Wubels (1991) llevaron a cabo cuatro investigaciones empíricas a partir de la ampliación del modelo A.L.A.C.T., que ha sido descrito unas páginas atrás. Algunos de los correlatos que obtuvieron mostraban que, dentro de los límites de las muestras estudiadas:

- los profesores reflexivos (aquellos que habían participado en el programa) tienen mejores relaciones interpersonales con los alumnos que el resto de profesores (quienes no habían participado en el programa);
- los profesores reflexivos desarrollan un mayor grado de satisfacción laboral:

"Nosotros proponemos la siguiente explicación teórica para la correlación entre reflexividad y satisfacción profesional. Tal y como dice Schön (1983, p. 61), cuanto más rutinarias se vuelven las actividades de los profesionales, más grave es el riesgo de que dejen de pensar mucho sobre lo que están haciendo. Creemos que los profesores que entran en este tipo de rutina acabarán cayendo en patrones de conducta que no pueden ser corregidos posteriormente. Esto puede conducir al aburrimiento y al malestar (*«burn-out»*), el cual puede resultar en un menor nivel de satisfacción profesional" (Wubels y Korthagen, 1991, p. 12);

- los profesores en formación reflexivos tienen fuertes sentimientos de seguridad personal y auto-eficacia:

"La relación entre reflexión y auto-eficacia tiene una base teórica. Ya que la reflexión es una forma de meta-cognición, la cual se ha demostrado que está relacionada con la auto-eficacia (Bandura, 1982; McCombs, 1988). Es bien sabido a partir del trabajo de los psicólogos del desarrollo que la reflexión puede constituir una amenaza para la auto-imagen. Dejar tu propia actuación a la inspección hace que te vuelvas vulnerable, amenaza tu supervivencia dentro de tu propia realidad interna. Por lo tanto se necesita una alto grado de auto-eficacia para la reflexión" (Korthagen y Wubels, 1991, p. 14).

Sin embargo, no hallaron correlaciones significativas de la orientación hacia el aprendizaje ni con la edad ni con la inclinación hacia la innovación educativa.

Gipe y Richards (1992) realizaron una investigación en la que se combinaba la evaluación de la frecuencia y calidad reflexiva de la actuación de 23 profesoras de primaria en prácticas, con la observación de su actuación en el aula. Las profesoras consideradas más reflexivas fueron asimismo las que obtuvieron una mejor valoración externa de sus lecciones. Sin embargo, se trata de un estudio muy limitado en la muestra en el los aspectos de la actuación en el aula que se evalúan.

Otro estudio de interés en este tema fue llevado a cabo por Hannay y Chism (1988). Inicialmente se pretendía analizar el efecto de un programa de traslado de profesores de educación primaria sobre su nivel de crecimiento profesional. En relación con esta cuestión se pudieron identificar cuatro factores actitudinales relacionados con el crecimiento profesional. Los profesores que mostraron niveles

más altos de crecimiento tenían actitudes más propensas hacia la reflexividad y la superación de las rutinas, tal y como aparece en el cuadro 6-3.

CUADRO 6-3: Factores actitudinales significativos relacionados con el crecimiento (Hannay y Chism, 1988, p. 129)

Niveles más bajos de crecimiento	Niveles más altos de crecimiento
La enseñanza es considerada como un trabajo	La enseñanza es considerada como una vocación
No-reflexión sobre la práctica	Reflexión sobre la práctica
Preferencia por la estabilidad y el orden	Deseo de cambio, experimentación y retos
Preferencia por las rutinas	Preferencia por la flexibilidad

Capítulo 7:

DISEÑO DEL ESTUDIO EMPIRICO

7.1. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con la utilización del P.A.D. por parte de los equipos de profesores han quedado expuestos en el cuarto capítulo. Concretamente, señalábamos cómo se pretende fomentar el movimiento de los equipos docentes en ocho aspectos.

Sin embargo, en el caso que nos ocupa se añaden los objetivos propios de un estudio de carácter académico y de investigación. Además de tratarse de una experiencia de autoevaluación formativa por parte de varios equipos docentes, el proceso y los resultados de la misma han sido estudiados con este carácter. Desde este punto de vista el objetivo central del estudio empírico fue el de contrastar el interés, la utilidad, la validez y las implicaciones de un programa como el P.A.D. y de los datos que es capaz de generar.

Las condiciones prácticas en las que se desenvolvió el proceso de utilización del P.A.D. limitaron el alcance del estudio; especialmente en lo que respecta al seguimiento y valoración de los procesos posteriores de aprovechamiento.

Este estudio empírico se caracteriza por la incorporación de un gran número de variables con una muestra limitada de profesores. Junto con ello, se da la circunstancia de que en la mayoría de los casos la operativización de las variables no cuenta con ningún antecedente en investigaciones previas.

Por estas razones hemos creído conveniente darle un enfoque predominantemente descriptivo y exploratorio. Aunque sí intentaremos confirmar algunas de las hipótesis perfiladas a lo largo de los capítulos teóricos, la tarea confirmatoria y de contraste estricto de hipótesis queda como una labor futura.

En este contexto, el objetivo del estudio empírico que presentamos consiste en conocer:

- los niveles de validez y fiabilidad de las distintas dimensiones que componen el cuestionario de autoevaluación del P.A.D.;
- los perfiles que describen el modo en el que tienden a autoevaluarse los equipos docentes de la muestra;
- las relaciones entre los distintos tipos de variables que recoge el programa, algunas de las cuales se inscriben dentro del modelo de relaciones entre variables pedagógicas y profesionales descrito en el cuarto capítulo.

En cuanto al primer punto, partimos de que la validez y la fiabilidad no son constructos monolíticos, sino que pueden entenderse de distintas formas. Básicamente podemos distinguir tres tipos de validez: validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo (Moss, 1992). Del mismo modo, la fiabilidad puede entenderse como el nivel de coherencia de las aplicaciones de un mismo instrumento en dos momentos distintos (fiabilidad test-retest), o bien como la consistencia interna de las respuestas a las distintas preguntas referidas a un mismo constructo.

Por un lado, hemos procurado reforzar la validez de contenido de nuestros datos a través de la fundamentación de las preguntas contenidas en cada uno de los apartados. La validez de criterio de las autoevaluaciones de los profesores de la muestra se refleja en la aparición de ciertas relaciones que cabe esperar entre las variables. Sin embargo, en esta tesis no contamos con informaciones que provengan de fuentes distintas a los propios profesores (léase compañeros, observadores externos, alumnos, etc.), y con las cuales pueda contrastarse más propiamente la validez de criterio de las autoevaluaciones. Por otro lado, la validez de constructo puede inferirse a partir de los análisis factoriales que presentaremos más adelante; los cuales nos permiten conocer las estructuras que subyacen en las respuestas de los profesores, y sirven para refinar las combinaciones de items en la operativización de cada factor.

De entre los distintos modos de entender la fiabilidad, y dado el gran número de preguntas utilizadas en el estudio, hemos optado por medir el grado de consistencia interna de las respuestas de los profesores de la muestra.

En cuanto al segundo punto, estamos interesados en conocer el modo en el que se autoevalúan, como promedio, los profesores de la muestra. Es decir, qué aspectos son considerados en términos generales como puntos fuertes y cuáles como puntos débiles. De esta manera podremos saber si mediante este instrumento los profesores son capaces de discriminar entre sus puntos fuertes y débiles.

El tercer punto se concreta en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Se aprecian diferencias significativas en la autoevaluación en función de las variables de identificación? Más concretamente, esperamos encontrar que los profesores de la muestra se autoevalúan de modos significativamente distintos con respecto a las variables pedagógicas y profesionales en función de:

    - La etapa en la que se trabaja. Cabe esperar que los profesores del ciclo superior de E.G.B. se autoevalúen más positivamente en estos aspectos, en comparación con los profesores de las Enseñanzas Medias; dadas las diferencias existentes en la formación pedagógica y en las características del currículum impartido en cada caso.

    - El área a la que se refiere la autoevaluación. Entendemos que el hecho de impartir uno u otro tipo de asignatura condiciona la posibilidad de desarrollar en mayor o menor medida ciertas actuaciones pedagógicas, debido a las diferencias de los contenidos y del planteamiento didáctico de cada área.

    - La edad y los años de experiencia docente. Cabe suponer que la actuación pedagógica y el modo en el que la percibe el profesor no serán iguales cuando un profesor novel comienza a ejercer, que cuando tiene dos ó tres años de experiencia, o que cuando tiene más de quince años de experiencia.

    - El idioma elegido para la autoevaluación. Partimos del hecho de que la muestra se compone de profesores de ikastolas. Uno de los elementos característicos más importantes de estos centros es la utilización del euskera como primer idioma a todos los niveles. Cabe suponer que los profesores que elijan el castellano para la autoevaluación se encontrarán en desventaja con respecto a quienes opten por el castellano, de modo que sus autoevaluaciones sean menos favorables.

- El centro en el que se trabaja. Esperamos encontrarnos cierta coherencia de las autoevaluaciones dentro de cada centro en los aspectos referidos al centro en su conjunto. De modo que las autoevaluaciones serán distintas en unos centros frente a otros.

- El número de profesores del centro que se autoevalúan. Partimos de que este número refleja el tamaño del equipo docente, y entendemos que los equipos más reducidos darán cuenta de autoevaluaciones más favorables en determinados aspectos. Entre ellos podemos incluir todo lo referido a la coordinación, comunicación y coherencia de las actuaciones del equipo.

- El número de grupos de alumnos a los que enseña cada profesor. Entendemos que la asignación de un mayor número de grupos puede conllevar una autoevaluación menos favorable.

- El número de áreas asignadas a cada profesor. En principio suponemos que la asignación de muchas áreas distintas puede suponer un inconveniente debido al riesgo de tener que impartir áreas para las que el profesor no se siente preparado.

- El número de alumnos presentes en el aula a la que se refiere la autoevaluación. Suponemos que un menor número de alumnos en la clase favorecerá una buena actuación del profesor, y consecuencia una autoevaluación más favorable en los aspectos que se refieren a ella.

- El número de horas lectivas y no lectivas asignadas a cada profesor. Cabe esperar que una mayor disponibilidad de horas no lectivas favorezca la calidad de las actividades de planificación y programación de la enseñanza, y que ello se refleje en las autoevaluaciones.

- ¿Qué relaciones se establecen entre las autoevaluaciones de las variables pedagógicas? Es decir, ¿Se aprecian relaciones significativas entre las autoevaluaciones de los distintos apartados de planificación, programación, gestión del aula y entorno de aprendizaje? Esperamos que se aprecie una diferenciación entre las autoevaluaciones referidas a aspectos de cada clase y grupo de alumnos frente a aspectos que incumben a unidades más amplias o a todo un centro. Al mismo tiempo, esperamos hallar algunas relaciones entre aspectos puntuales de los distintos bloques. Entendemos que las categorías en las que hemos distribuido las preguntas no son puras, y que en

la práctica educativa algunas facetas se manifiestan simultáneamente en varios bloques.

- ¿Qué relaciones se establecen entre las autoevaluaciones de las variables profesionales? A este respecto planteamos la hipótesis de la existencia de relaciones importantes entre las autoevaluaciones referidas al sentido de eficacia del profesor, su satisfacción profesional, y su reflexividad docente. Cabe esperar que los profesores con un mayor sentido de eficacia sean más reflexivos y al mismo tiempo se muestren más satisfechos con su trabajo. Creemos que estas relaciones no serán muy fuertes, y que no afectarán a la totalidad de los apartados de cada una de estas tres variables.

- ¿Qué relaciones se establecen entre las autoevaluaciones de las variables pedagógicas y las autoevaluaciones de las variables profesionales? Es decir, ¿Se aprecia una relación significativa entre el modo de autoevaluarse en los distintos apartados de planificación, programación, gestión del aula y entorno de aprendizaje, y el modo de autoevaluarse en lo referente al sentido de eficacia, la satisfacción profesional y la reflexividad docente? En el cuarto capítulo proponíamos un modelo de relaciones entre las variables pedagógicas y las variables profesionales. En él planteábamos la hipótesis de la interdependencia de ambas facetas. Creemos que la autoevaluación que haga el profesor en base a las variables pedagógicas tendrá mucho que ver con su sentido de eficacia, con su satisfacción profesional, y con su valoración de la reflexión que lleva a cabo en el trabajo. Entendemos que, por un lado, una mejor actuación posibilita el desarrollo de una mayor satisfacción, y un mayor sentido de eficacia; y que, por otro lado, una reflexión pobre, un bajo sentido de eficacia, o una baja satisfacción dificultarán el desempeño eficaz del quehacer docente.

7.2. MUESTRA

El P.A.D. ha sido diseñado de cara a su utilización por parte de profesores de Educación Secundaria Obligatoria. Dado que en el momento en el que se llevó a cabo el estudio esta etapa aún no estaba vigente, la muestra está compuesta por profesores de los tramos educativos actuales correspondientes.

Todos los profesores de la muestra ejercen la docencia en doce Ikastolas de Bizkaia y Gipuzkoa. La cantidad de profesores participantes dentro de cada centro varía según los casos. Ha habido un centro en el que se han autoevaluado más de 30 profesores. En otros dos han sido entre 20 y 30. En otros cuatro han participado entre 11 y 20 profesores; mientras que en los cinco restantes han tomado parte entre 4 y 10 profesores.

Aquellos casos en los que aparecieron demasiadas preguntas en blanco o en los que se apreciaba un exceso de contradicciones en las respuestas fueron excluidos de la muestra. Así, solamente fueron incluidas las respuestas de los profesores que dejaron menos de treinta preguntas sin contestar, que no dejaron ningún apartado completo de preguntas en blanco, y que no llegaban a los 25 puntos cuando se computaban las diferencias entre preguntas de contenido similar situadas en lugares diferentes del cuestionario.

Para obtener esta última puntuación se compararon las respuestas de cada profesor en 16 pares de preguntas. Algunos ejemplos son los siguientes:

19. Tengo programadas distintas actividades, o a diferentes niveles, según la capacidad, conocimiento o intereses del alumnado. (Bloque de programación de la enseñanza)

77. Diseño actividades alternativas con distintos niveles de profundidad, posibilitando resultados distintos y personales. (Bloque de gestión del aula).

10. Tengo preparados los materiales y los recursos para iniciar las actividades cotidianas. (Bloque de gestión del aula)

59. Todo el material necesario lo tengo previamente preparado para evitar pérdidas de tiempo inútiles. (Bloque de gestión del aula)

Etc.

Una vez eliminados los sujetos con demasiadas preguntas en blanco pasamos a identificar a los que presentaban un número excesivo de contradicciones según esta puntuación. Nos encontramos con dos casos que sobresalían de entre los demás. Para localizarlos tomamos como referencia la distancia entre los cuartiles primero y tercero.

Marcamos una zona cuyo límite superior está en el tercer cuartil más la mitad de la distancia de referencia, y el límite inferior en el cuartil primero menos la mitad de la distancia. Los dos casos señalados quedaban claramente por encima de esta zona.[1]

La muestra final se compone de 176 profesores de E.G.B., Bachillerato y Formación Profesional que se reparten por cursos tal y como puede verse en la tabla 7-1. Recordemos que en las instrucciones iniciales del P.A.D. se pide a cada profesor que se autoevalúe pensando en un solo grupo de alumnos y en una sola área, y que indique cuál es esta área y cuál es el curso al que corresponde el grupo.

TABLA 7-1: Distribución de la muestra según ciclos y cursos

	E.G.B.		*B.U.P.*	*C.O.U.*	*F.P.II*	*R.E.M.I*	*R.E.M.II*
6º	32	*1º*	11	19	4		2
7º	26	*2º*	23			1	1
8º	30	*3º*	14		3		1
Sin especificar	1		7				
	89		**55**	**19**	**7**	**1**	**4**

Un 50.6% de la muestra está compuesta por profesores del Ciclo Superior de Educación General Básica. El 42.3% son profesores del Bachillerato Unificado Polivalente o del Curso de Orientación Universitaria. Mientras que el 6.9% son profesores de Formación Profesional. Uno de los profesores incluidos en la muestra no indicó ni el ciclo ni el curso al que se refería su autoevaluación.

La distribución por áreas de docencia de la muestra es la que aparece en la tabla 7-2.

---

[1] Se trata del procedimiento denominado *«Boxplot»*, dentro del comando *«Examine»* del programa S.P.S.S.

TABLA 7-2: Distribución de los profesores de la muestra por áreas

Area	Nº Profesores	Porcentaje
Matemáticas	28	15.9
Euskera. Euskal Literatura	26	14.8
Geografía, Historia, Arte, CC. Sociales	21	11.9
Lengua Extranjera	19	10.8
Lengua y Literatura Española	17	9.7
CC. Naturales, Biología, Geología	11	6.3
Física, Química	9	5.1
Educación Física y Deportes	6	3.4
Dibujo	6	3.4
Filosofía, Teoría del Conocimiento	6	3.4
Música	4	2.3
Informática	4	2.3
Latín y Gnego	3	1.7
Religión y Etica	3	1.7
Tecnología	2	1.1
Otros	4	2.3
Sin especificar	7	4

En definitiva, contamos con datos referidos a una muestra importante de profesores de Ikastolas de Bizkaia del Ciclo Superior de la E.G.B. y de Bachillerato, y en mucha menor medida de Gipuzkoa.

La composición de esta muestra no ha sido el resultado de un proceso sistemático de aleatorización y selección de sujetos representativos de población alguna. Sin embargo, creemos que a partir de los datos disponibles pueden derivarse inferencias que caractericen con bastante confianza al colectivo de profesores de Ikastolas de Bizkaia y Gipuzkoa de lo que va a ser la nueva Educación Secundaria Obligatoria.

También creemos que muchas de estas ideas dan cuenta de realidades que los profesores de las ikastolas comparten con los de otras redes de enseñanza. Sin olvidar por ello las peculiaridades de un movimiento educativo que se desarrolló con un carácter propio y diferenciado, resultado de la preocupación y el esfuerzo de una parte importante de la sociedad vasca.

7.3. PROCEDIMIENTO

El cuestionario de autoevaluación del P.A.D. fue utilizado por primera vez por los equipos de dos Colegios públicos de Bizkaia varios meses antes de la aplicación que nos ocupa en este estudio. En aquella ocasión su utilización se dio en el contexto de un programa de asesoramiento a los equipos desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto, el cual se centraba fundamentalmente en el área de la evaluación educativa.

También entonces el cuestionario fue utilizado de un modo anónimo y completamente formativo, con la elaboración y entrega de informes para el aprovechamiento posterior de los datos. Estas experiencias sirvieron para perfeccionar el cuestionario y el procedimiento seguido.

Los datos de nuestro estudio se obtuvieron a partir de la oferta a las Federaciones de Ikastolas de Bizkaia y Gipuzkoa del P.A.D. como una herramienta de mejora que podía ser utilizada por los profesores del ciclo superior de E.G.B. y de Bachillerato de aquellas ikastolas que se animaran a ello.

A lo largo del proceso tuvieron lugar varias reuniones con miembros de los equipos directivos cuyos claustros se habían mostrado interesados por el tema Una vez que los equipos de profesores decidieron tomar parte en la experiencia procedimos a enviar a cada centro un número suficiente de cuestionarios de autoevaluación. La participación fue voluntaria en todos los casos.

Siguiendo las orientaciones expuestas en el cuarto capítulo, cada cuestionario fue cumplimentado de un modo anónimo. Para ello adjuntábamos un sobre vacío en el que

introducir el cuestionario una vez contestado, para que un miembro del equipo directivo nos los hiciera llegar al Instituto de Ciencias de la Educación.

También se entregaba una hoja con el número de identificación de cada profesor. De este modo se facilita el recuerdo del propio número en la recepción de los informes.

Las instrucciones del cuestionario indican:

- que se conteste en dos o más sesiones;
- que la autoevaluación se refiera a lo que el profesor hace con un único grupo de alumnos y en una única área, preferentemente el grupo de alumnos del que el profesor sea tutor o con el que trabaje más horas al cabo de la semana;
- la existencia de garantías absolutas de confidencialidad y anonimato, de modo que aparte del propio profesor nadie podrá saber cuáles han sido sus respuestas;
- cuál es el número de identificación asignado a cada profesor y la importancia de recordarlo de cara a la recepción de los informes;
- la existencia de algunas preguntas iniciales para poder distribuir los informes por grupos de profesores y con fines de investigación educativa.

Sin embargo, el proceso posterior de seguimiento y evaluación del uso del P.A.D. se vio impedido por una serie de circunstancias ajenas al propio programa. Por esta razón no disponemos de una cantidad suficientemente representativa de datos referidos a los procesos posteriores de aprovechamiento del P.A.D. ni de la valoración de los profesores con respecto al mismo.

7.4. OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES

El cuestionario de autoevaluación del P.A.D. se inicia con una serie de preguntas sobre datos de identificación. A este le siguen dos partes: la primera referida a las variables pedagógicas y la segunda referida a las variables profesionales.

La totalidad de las instrucciones, preguntas y opciones de respuesta del P.A.D. aparecen en un formato bilingüe en el cuadernillo que utilizaron los profesores. Todas ellas fueron redactadas originalmente en castellano. La traducción al euskera la llevamos a cabo con el asesoramiento y la supervisión de un filólogo especializado en traducciones entre el euskera y el castellano. Posteriormente la versión fue revisada por varios profesionales de la educación que habitualmente llevan a cabo su trabajo en euskera.

En las páginas siguientes mostraremos la formulación de todas las preguntas y opciones de respuesta tanto en castellano como en euskera.

7.4.1. Datos de identificación

Algunos de estos datos sirven para encuadrar las autoevaluaciones realizadas por cada profesor junto con los de sus compañeros de ciclo y área. Otros solamente cumplen fines de investigación.

Procuramos que los datos de identificación no fueran demasiado detallados; con el objeto de reforzar la percepción de las garantías de confidencialidad y anonimato. Este es el motivo por el cual no se preguntó por el sexo de cada profesor y por el que algunas de las preguntas ofrecían opciones de respuesta previamente agrupadas.

Los datos de identificación se refieren a cuatro aspectos:

- la localización del profesor, es decir, en qué área imparte su enseñanza y cuál es el área a la que se va a referir su autoevaluación;
- algunas características personales, como son la edad, los años de experiencia docente, y el idioma que elige para autoevaluarse;
- las características del equipo en el que trabaja, con el número de identificación de cada equipo y el número de profesores del mismo equipo que se autoevalúan;
- las condiciones de trabajo, que se traducen en la cantidad de áreas distintas que imparte, el número de grupos de alumnos a los que enseña, el número de

alumnos presentes en el grupo al que se refiere la autoevaluación, y el número de horas lectivas no lectivas que tiene asignadas.

Los datos relacionados con el primer aspecto ya han sido expuestos con anterioridad.

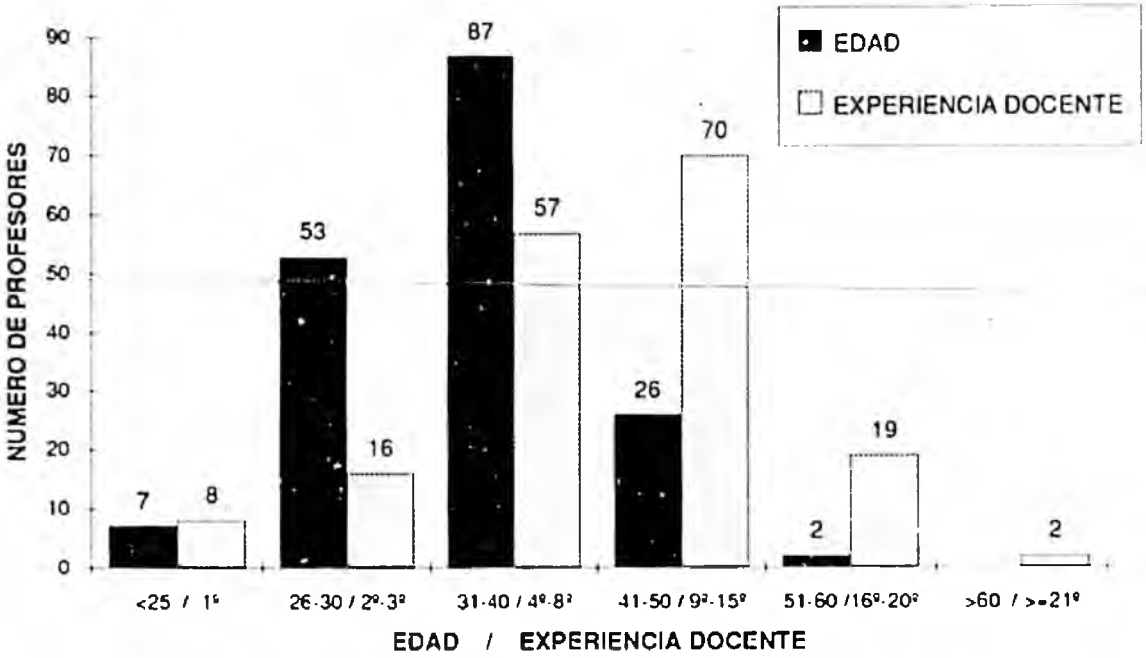
En lo que respecta al segundo, hay que señalar que los datos sobre la edad y la los años de experiencia docente se recogieron mediante seis opciones de respuesta para cada una de ellas. Se distinguen seis grupos de edad: menos de 25 años, entre 26 y 30, entre 31 y 40, entre 41 y 50, entre 51 y 60, y más de 60. Del mismo modo, los años de experiencia docente se distribuyen entre los seis grupos siguientes: primer año de docencia, segundo o tercero, cuarto a octavo, noveno a decimoquinto, decimosexto a vigésimo, y vigésimoprimero o más. La distribución de la muestra en función de ambas variables se reproduce en la gráfica 7-1. Como puede verse predominan tres grupos centrales de edad, siendo el que se sitúa entre los 31 y 40 años el más repetido. Algo similar sucede con los años de experiencia docente, con un 40% de profesores entre el año 9º y 15º, y un 32.4% entre el 4º y el 8º.

En cuanto al idioma elegido para la autoevaluación, un 65.3% de los profesores de la muestra utilizaron la versión del P.A.D. en euskera, mientras que el 34.7% lo hicieron en castellano.

Si nos referimos a las características del equipo en el que trabaja cada profesor, además del número de identificación del mismo, tomamos como una variable más el número de profesores del mismo equipo que contestan en cada caso, de modo que cada equipo lo componen los profesores de un mismo centro y de una misma etapa. En la gráfica 7-2 aparecen representadas las cantidades de profesores que trabajan en equipos en los que se autoevalúan distintos números de profesores.

En cuanto al cuarto aspecto, un 35.8% de los profesores señalan que imparten dos áreas distintas, un 22.2% indica que imparte su enseñanza en tres áreas, un 17.6% que solamente una, un 8% cuatro, un 4.5% cinco, y un 1.7% seis. El resto, un 10.3%, no indican la cantidad de áreas distintas en las que enseñan. Estos datos se reflejan en

GRAFICA 7-1: Distribución de la muestra en función de la edad y los años de experiencia docente.

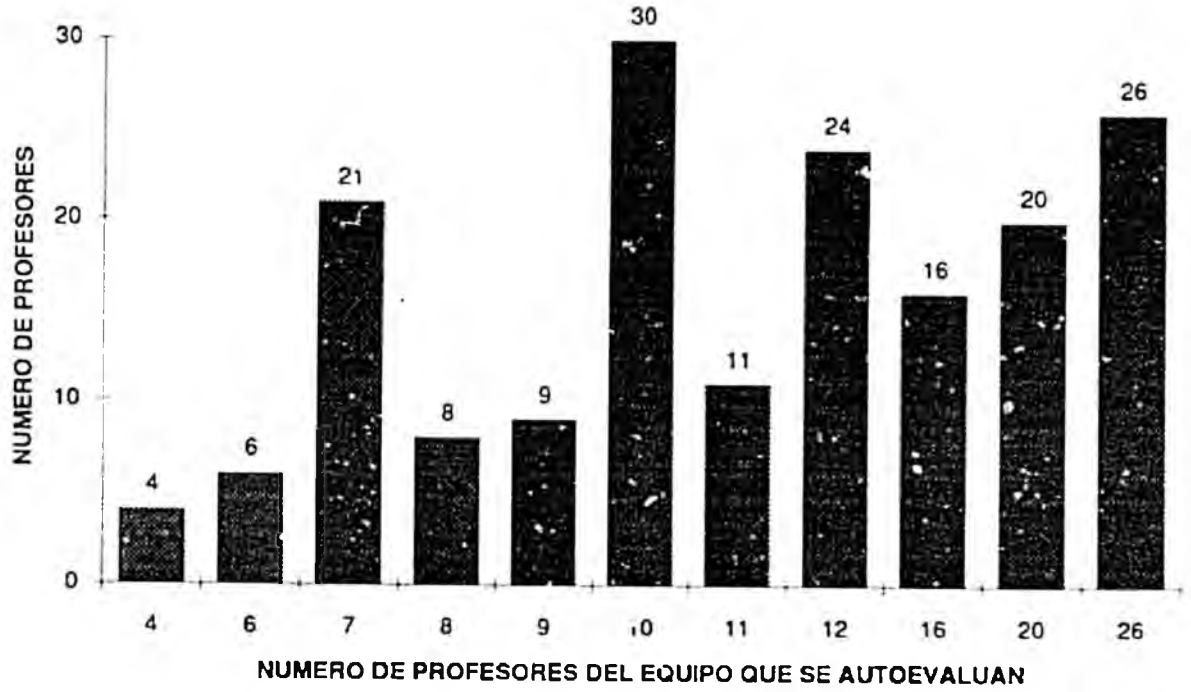


la gráfica 7-3.

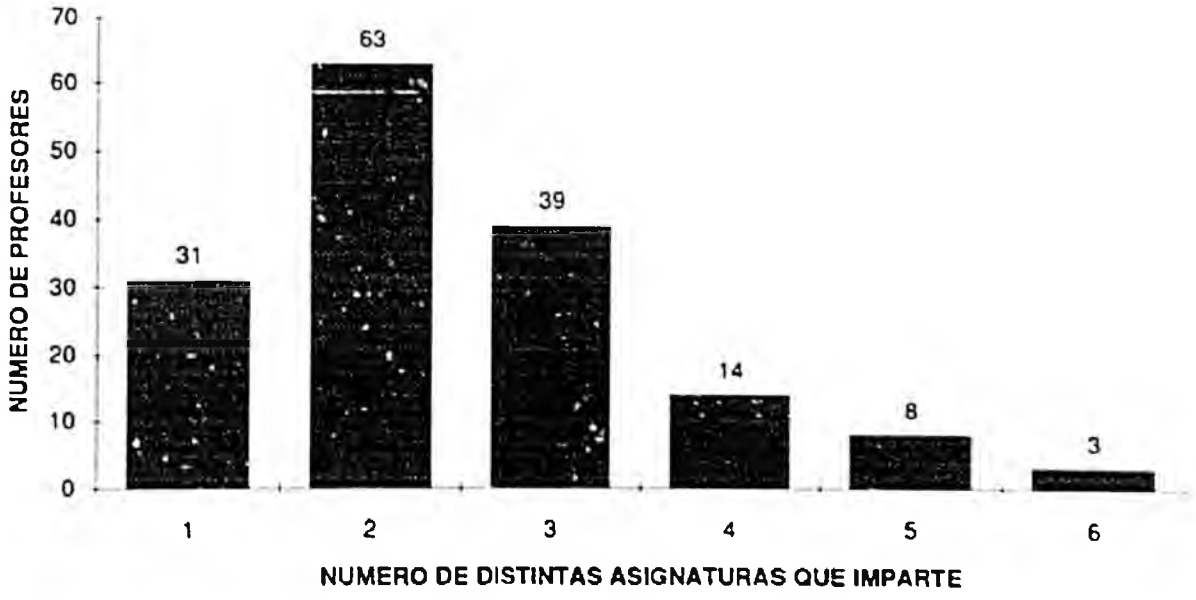
En lo que respecta a la cantidad de grupos de alumnos con los que se trabaja la distribución de los profesores de la muestra es la que aparece en la gráfica 7-4. Como puede apreciarse, un 18% de los profesores tienen asignados dos únicos grupos de alumnos; mientras que el 52% enseña a cuatro, cinco o seis grupos, siendo el cinco el valor más repetido. La media es de 2.46 grupos de alumnos por profesor, con una desviación típica de 1.17.

Por otro lado, la distribución de los profesores en función del número de alumnos que hay en el grupo al que se va a referir su autoevaluación corresponde a la gráfica 7-5. En este caso la media es de 28.6 alumnos por aula, con una desviación típica de 5.9. Un 12% de los profesores se refieren en su autoevaluación a un grupo igual o inferior a 20 alumnos; un 45% a un grupo entre 21 y 30 alumnos; y un 33% a más de 30 alumnos. Un 10% de los profesores no han aportado este dato.

GRAFICA 7-2: Distribución de la muestra en función del número de profesores que se autoevalúan en cada equipo.

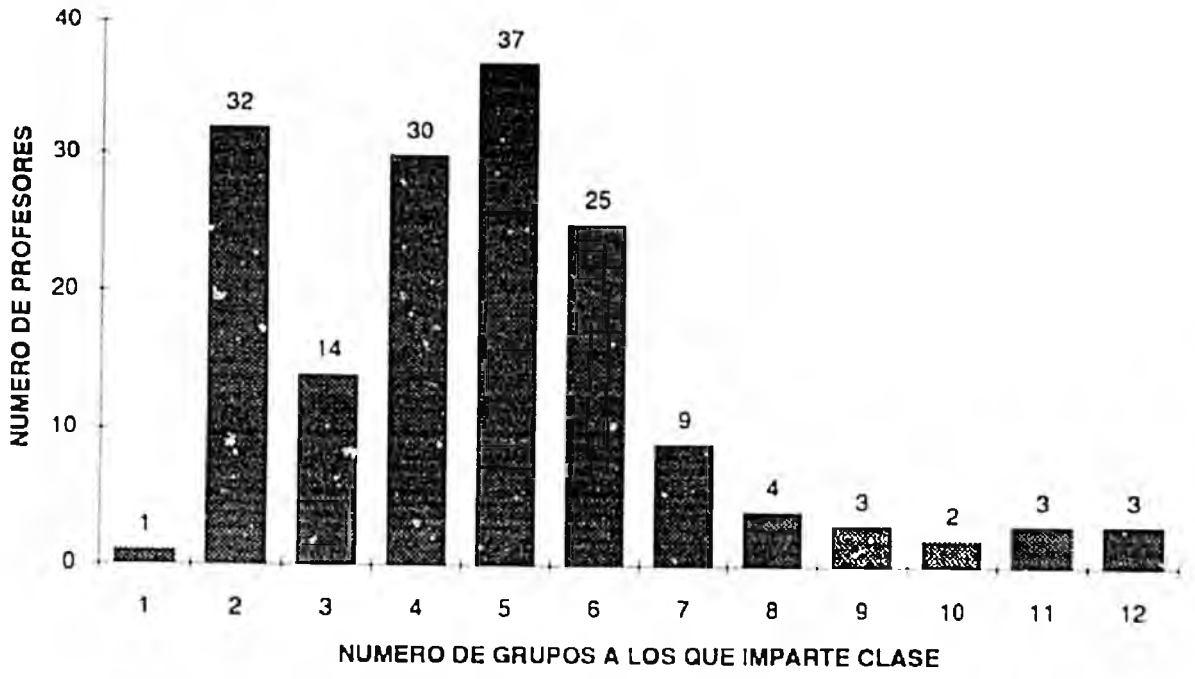


GRAFICA 7-3: Distribución de la muestra en función de la cantidad de áreas impartidas por cada profesor.



La distribución de horas lectivas y no lectivas asignadas a cada profesor es la que

GRAFICA 7-4: Distribución de la muestra en función de la cantidad de grupos de alumnos a los que se imparte clase.

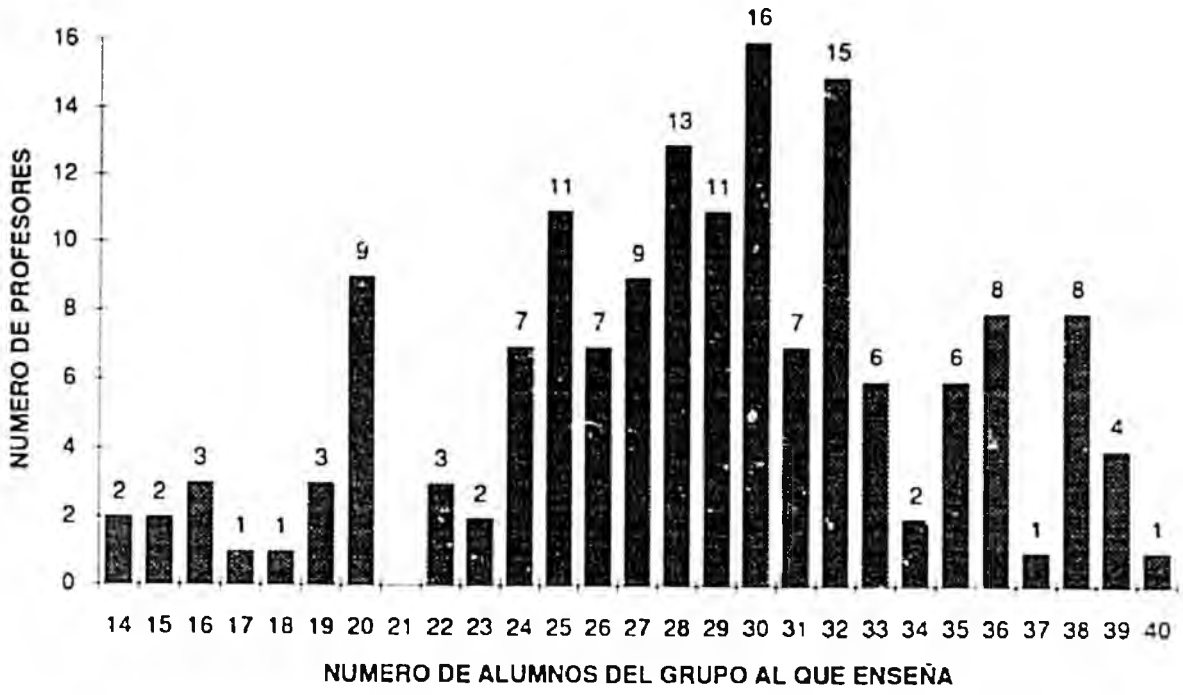


ofrecemos en la gráfica 7-6. Las medias de horas lectivas y no lectivas son de 19.61 y 11.62 respectivamente; mientras que las desviaciones típicas son de 4.14 y 5.57. Un 62.5% de los profesores de la muestra tienen asignadas entre 20 y 25 horas lectivas, un 29.5% menos de 20 horas, y solamente un 1.2% asegura tener más de 25 horas lectivas. En cuanto a las horas no lectivas, el 48.3% señala tener entre 6 y 12, el 27.2% entre 13 y 20, el 5.6% menos de 6 y el 5.2% más de 20.

También se recogieron datos sobre la situación laboral de cada profesor y su titulación académica. En cuanto al primer aspecto el 75% declaran tener un contrato fijo, el 19.3% eventual, y el 2.8% están realizando alguna sustitución. En cuanto a la titulación profesional, un 55.7% son licenciados, un 39.8% diplomados, y un 4% tiene otro tipo de titulación.

El conjunto de datos recogidos sugieren la existencia de diferencias importantes en muchas de estas variables entre los profesores de enseñanza primaria y los de secundaria. La tabla 7-3 muestra cuáles son las medias de los profesores de los

GRAFICA 7-5: Distribución de los profesores de la muestra en función del número de alumnos que hay en la clase.



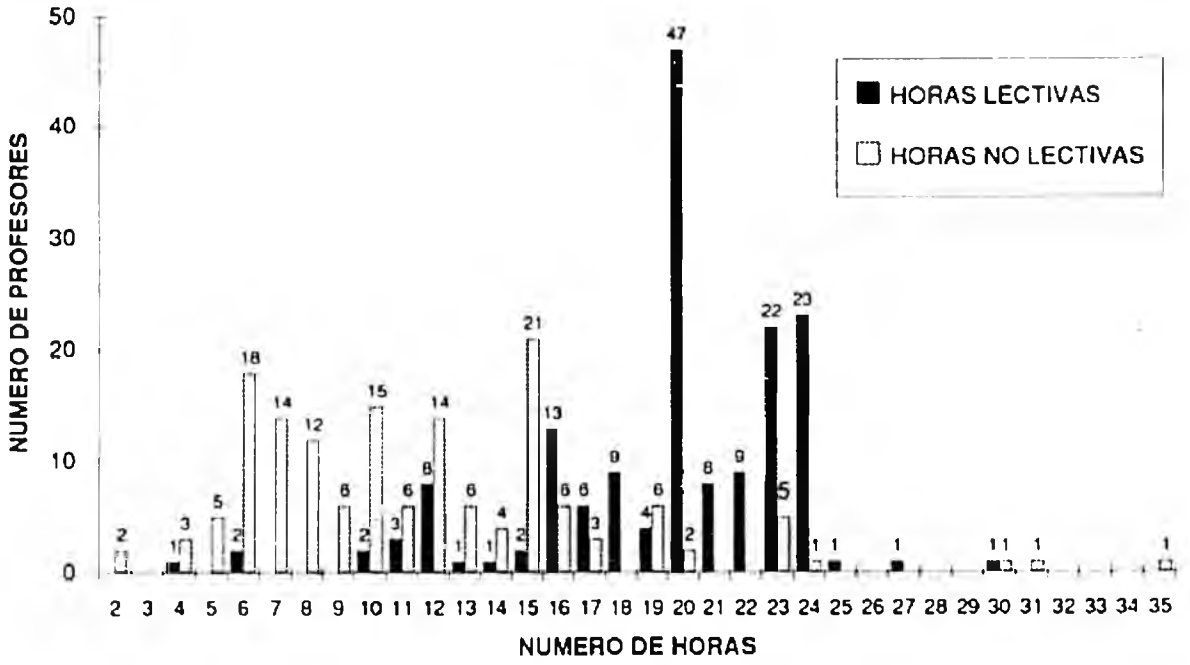
distintos ciclos en varias variables de identificación.

TABLA 7-3: Diferencias en las variables demográficas en función del ciclo educativo.

	Medias en cuanto a						
	Distintas áreas	Grupos de alumnos	Alumnos en el aula	Horas lectivas	Horas no lectivas	Profesores del equipo	N
E.G.B.	2.72	4.55	27.55	21.53	8.60	10.2	89
B.U.P.	2.19	5.20	31.50	18.56	14.04	18.15	55
C.O.U.	2.26	4.83	28.77	17.21	16.13	18.15	19
F.P. II	2.28	4.00	26.00	15.85	15.33	12	7
R.E.M. I	-	5.00	28.00	16.00	16.00	12	1
R.E.M. II	1.00	3.33	19.5	11.33	19.33	12	4

La muestra disponible permite configurar dos grupos importantes, uno de profesores del Ciclo Superior de E.G.B. y otro de profesores de Bachillerato (incluyendo

GRAFICA 7-6: Distribución de la muestra en función del número de horas lectivas y no lectivas asignadas a cada profesor.



B.U.P. y C.O.U.). Tomando como referencia a ambos nos encontramos con diferencias significativas en cuanto a la cantidad de áreas distintas que se imparten, el número de alumnos presentes en el aula, la cantidad de horas lectivas y no lectivas asignadas a cada profesor, y el número de profesores del equipo que se autoevalúan. Estas diferencias aparecen reflejadas en la tabla 7-4. A ellas hay que añadir la consabida diferencia en cuanto a la titulación académica. En el caso que nos ocupa la totalidad de los profesores de B.U.P. y C.O.U. son licenciados, mientras que solamente el 21% de los profesores del ciclo superior de E.G.B. lo son también.

Como puede verse, se aprecia una tendencia según la cual los profesores del ciclo superior de E.G.B. imparten más asignaturas a menos grupos de alumnos, y con menos alumnos por aula. Además, trabajan en equipos más reducidos, tienen más horas lectivas y menos horas no lectivas que los profesores de enseñanza secundaria.

Otra diferencia importante está en la proporción de profesores de cada grupo que optaron por el euskera o el castellano para la autoevaluación. Mientras que solamente

TABLA 7-4: Diferencias entre profesores de enseñanza primaria y secundaria en algunas variables de identificación.

	C.S. E.G.B.	B.U.P. y C.O.U.	t	p
Distintas áreas	2.72	2.21	2.70	.00
Grupos de alumnos	4.55	5.11	-1.51	.13
Alumnos en el aula	27.55	30.75	-3.49	.00
Horas lectivas	21.53	18.20	5.97	.00
Horas no lectivas	8.60	14.53	-7.84	.00
Núm. de profesores del equipo que se autoevalúan	10 2	18.15	-8.62	.00

el 27% de los profesores de primaria contestaron el castellano, el 44.6% de los profesores de secundaria eligieron esta opción.

7.4.2. Descripción, validez y fiabilidad de las variables pedagógicas

Esta parte del cuestionario de autoevaluación se divide a su vez en cuatro grandes bloques:

- planificación de la enseñanza;
- programación de la enseñanza;
- gestión del aula;
- entorno de aprendizaje.

Cada bloque se compone de un cierto número de preguntas a las que siguen seis opciones de respuesta:

· nunca	· inoiz ez
· casi nunca	· ia inoiz ez
· a veces	· batzutan
· bastante	· nahikotan
· mucho	· askotan
· siempre	· beti.

Mediante ellas cada profesor señala con qué frecuencia se lleva a cabo una determinada tarea o se cumple cierta condición que se formula en cada pregunta.

Por otro lado, únicamente en algunas de las preguntas del bloque de planificación de la enseñanza, además de lo anterior, se pide a cada profesor que indique el nivel en el que se planifica determinado aspecto. Es decir, si se lleva a cabo de un modo individual, en el equipo de profesores de un mismo curso, en el equipo de profesores de una misma área, etc. Para ello se ofrecen otras seis opciones de respuesta:

· individualmente	· norberak
· curso	· kurtsoan
· área	· arloan
· ciclo	· zikloan
· etapa	· etapan
· centro	· zentruan.

En este caso el profesor puede elegir hasta un máximo de tres opciones de respuesta en una misma pregunta. De este modo se pueden constatar aquellas situaciones en las que una misma tarea se planifica simultáneamente a varios niveles.

En el quinto capítulo han quedado descritos los distintos apartados en los que aparecen divididas las preguntas del cuestionario dentro de cada bloque. A continuación exponemos el modo en el que han quedado agrupadas finalmente las distintas preguntas dentro de cada bloque y apartado. Para ello hemos tenido en cuenta especialmente los resultados de los análisis factoriales llevados a cabo con las respuestas de los profesores de nuestra muestra.

Asimismo, adjuntamos la formulación de estas mismas preguntas en euskera en el anexo.

7.4.2.1. Planificación de la enseñanza

La puntuación media de cada sujeto en el conjunto de todos los ítems de este bloque reflejaría la valoración que hace cada profesor del modo en el que se planifica en su centro el desarrollo de los siguientes aspectos: los objetivos y contenidos que se van a abordar en cada etapa, ciclo y área; la disponibilidad, el mantenimiento y uso de los recursos; las responsabilidades y funciones de cada persona y la comunicación entre personas con distintas funciones; la evaluación y la participación de las familias.

Recordemos que este bloque de preguntas lo organizamos inicialmente en torno a seis grupos de preguntas, relacionados con la planificación de:

1. Objetivos
2. Contenidos
3. Tiempo
4. Recursos
5. Evaluación
6. Responsabilidades y Funciones

El análisis factorial llevado a cabo con las puntuaciones de las preguntas del bloque dedicado a la planificación de la enseñanza señala la existencia de 8 factores. En conjunto, explicarían un 64% de la varianza total. Los estadísticos finales generados por este análisis aparecen reproducidos en la tabla 7-5.

Los espacios en blanco entre líneas indican la separación existente previamente en el cuestionario entre distintos apartados. Mientras que los pesos factoriales que aparecen en negrita señalan el factor en el que vamos a incluir cada ítem en posteriores análisis basándonos en los valores resultantes y en el contenido de las propias preguntas.

En este tema hay que tener en cuenta dos matizaciones importantes. En primer lugar, únicamente se han incluido 39 items en el análisis factorial. Los items 16 a 23 fueron excluidos del mismo al considerar que el contenido de las opciones de respuesta (nada, muy insuficiente, insuficiente, suficiente, y muy suficiente) es distinto al de las demás preguntas, y con la intención de mejorar la proporción de items/sujetos participantes en el análisis. Los siete items excluidos preguntan por la disponibilidad de tiempo para:

16. Dedicarlo a reflexionar sobre la práctica docente.
17. Corregir pruebas y ejercicios de clase.
18. Asistir a reuniones generales, de área, seminarios, etc.

TABLA 7-5: Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas a la planificación de la enseñanza

FACTOR	AUTOVAL	% DE VAR.	% DE VAR.ACUM
1	13.15409	33.7	33 7
2	3.13335	8 0	41 8
3	2 09018	5 4	47 1
4	1 62291	4 2	51 3
5	1 52854	3 9	55 2
6	1.26544	3 2	58 4
7.	1 14502	2 9	61 4
8	1.02915	2 6	64 0

MATRIZ FACTORIAL ROTADA

	FAC 1	FAC 2	FAC 3	FAC 4	FAC 5	FAC 6	FAC 7	FAC 8
Plan objetivos								
A101	***.74957***	15765	00450	09219	26110	18009	08628	- 04087
A102	***.54816***	08910	18813	- 07817	24473	- 01166	22832	- 10949
A103	***.83426***	15163	04389	19078	12651	- 00267	01134	07194
A104	***.82811***	17413	04542	08201	15107	12016	13812	06178
A105	***.73331***	27067	04601	10034	11345	14576	25654	12883
A106	54654	***.54395***	08225	02014	- 08020	20697	10636	03588
A107	41340	***.56013***	22520	- 03702	02533	28282	- 01624	13881
A108	***.74817***	29726	15773	17551	16384	21399	06681	09662
Plan contenidos								
A109	23202	***.61114***	23439	03503	00807	10040	- 03307	16672
A110	***.54866***	25315	28061	17456	31008	- 15591	- 03009	15010
A111	15602	***.83034***	03986	07168	08272	19964	07228	07371
A112	31220	***.66622***	- 02161	18448	30355	00680	08941	02530
A113	***.52880***	38399	09856	31792	31502	- 07253	08167	03905
A114	***.43950***	48720	07866	13237	35782	- 04835	- 03347	- 11466
A115	28253	***.57937***	18047	06419	36177	11010	09199	- 40089
Plan recursos								
A124	04713	09326	20434	15028	08285	***.74091***	18483	06017
A125	06909	- 08778	***.48476***	41848	- 03219	37531	- 03491	- 05475
A126	13888	07458	***.75364***	17261	07018	02495	- 07462	- 11541
A127	07571	26889	***.73015***	03758	11096	10680	17537	11907
A128	15002	30735	29850	04573	21057	***.61456***	15379	09648
A129	07697	03945	***.65092***	14030	01883	23027	05013	- 03277
A130	- 01855	12952	***.60500***	13270	11916	08264	11271	41512
A131	23446	06969	42599	29943	25550	***.33911***	- 06693	23040
A132	25543	- 04380	03545	60525	21626	***.31050***	01096	- 16787
A133	.11577	41485	15503	- 01925	22711	***.60420***	06032	08322
A134	23631	16412	21496	06139	41529	17859	- 02676	32049
Plan evaluación								
A135	22496	39832	11922	28438	***.43193***	- 02674	24780	07281
A136	14169	12820	05836	07618	***.26369***	12399	19908	75406
A137	48183	21959	00534	20611	***.40940***	12242	- 32489	14565
A138	21291	32898	03382	18135	***.63731***	11816	- 17638	19575
A139	28981	04309	07392	04140	***.71444***	09256	14311	03065
A140	25985	05651	.10107	17951	***.60762***	26269	22127	11031
Plan responsabilidades y func								
A141	.11471	09619	23666	***.52590***	29073	05276	47435	- 01748
A142	45266	18553	20516	***.58493***	01617	- 02719	20943	00738
A143	- 08712	05919	06852	***.60909***	22664	- 20902	02342	03817
A144	.14471	16345	32386	***.64123***	03803	21957	12181	16766
A145	26659	09712	21846	***.63528***	- 08053	28112	18304	21536
A146	27060	01282	- 06140	12315	15410	06027	***.60647***	19762
A147	15235	10691	13352	17071	- 04345	28201	***.65469***	02865

19. Preparar materiales y recursos para el aula.
20. Participar en actividades de formación del profesorado.
21. Atender a los padres.
22. Atendar individualmente a los alumnos/as.
23. Actividades de recuperación.

En segundo lugar solamente se han introducido las respuestas referidas a la frecuencia con que se desarrolla el contenido de las preguntas, excluyendo las respuestas referidas al nivel en el que tienen lugar (individualmente, en el equipo de ciclo, etc.).

En términos generales el análisis factorial confirma la estructura previa, aunque con algunas novedades y matizaciones. El conjunto del cuestionario muestra un buen nivel de consistencia interna, ya que el índice α de Cronbach es de .9456, en base a los 38 items que se tendrán en cuenta finalmente.

Como ya explicaremos más adelante, solamente vamos a tener en cuenta los siete primeros factores que arrojó el análisis. A continuación hacemos una posible interpretación de los mismos, y adjuntamos, junto a una posible denominación, el índice α de Cronbach como indicador de la consistencia interna de la subescala resultante:

Factor 1: Planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos ($\alpha = .9202$).
La puntuación media de cada sujeto en el conjunto de las nueve preguntas de este factor representa la valoración que hace cada profesor del grado de claridad, consenso, coordinación y variedad con el que se planifican los objetivos y los contendidos, tomando como referencia cada etapa y cada ciclo.

1. Las intenciones básicas del centro (recogidas en algún documento), se ven reflejadas en los objetivos generales de etapa y de ciclo.
2. En la planificación, además de los objetivos de conocimiento, se ha previsto alcanzar objetivos de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actividad e inserción social.
3. Los objetivos de etapa están claramente formulados; es decir, están explícitamente recogidos en algún documento y son comprendidos y trabajados por todo el equipo de etapa.

4. Los objetivos del ciclo están claramente formulados; es decir, están explícitamente recogidos en algún documento y son comprendidos y trabajados por todo el equipo de ciclo.
5. Los objetivos del ciclo están coordinados con el proyecto curricular del centro o se coordinan los objetivos de los distintos ciclos.
8. Los objetivos del área están coordinados con los objetivos generales del ciclo.
10. Los contenidos, temas y unidades didácticas se estructuran y se trabajan coordinándose con las distintas materias o áreas del curso, ciclo o etapa (coordinación horizontal).
13. Existe un consenso o acuerdo claro sobre el tratamiento general (disciplinar, interdisciplinar, globalizado) que conviene dar a los contenidos según cada etapa y ciclo.
14. Existe una descripción de la metodología básica que se desea utilizar a nivel de cada etapa .

Factor 2: Planificación de objetivos y contenidos por áreas ($\alpha = .8601$). Es decir, la autoevaluación de la medida en la que los objetivos y contenidos de cada área son planificados de un modo claro, consensuado, coordinado y variado.

6. En cada área se distinguen los objetivos según su importancia (priorización), y se detallan los niveles mínimos a alcanzar y los complementarios.
7. Los objetivos del área están coordinados en los distintos cursos del ciclo.
9. Los contenidos, temas y unidades didácticas se estructuran y se trabajan coordinando las materias en todos los niveles (coordinación vertical), para que no haya lagunas ni solapamientos.
11. Existe una planificación para tratar progresivamente los contenidos.
12. Existe una planificación para tratar progresivamente tanto los contenidos de conocimiento como los procedimentales y actitudinales.
15. Existe una descripción de los supuestos metodológicos generales que se desean utilizar en cada área.

Factor 3: Disponibilidad y mantenimiento de recursos ($\alpha = .7695$). Se trata de la valoración que hace cada profesor de los niveles de disponibilidad y mantenimiento de los medios y recursos educativos con que cuenta su centro.

25. Estos recursos se consideran suficientes para el buen desarrollo de la enseñanza.
26. En el centro existen los recursos necesarios (fotocopiadora, multicopista, taladradoras, etc.) que favorecen la creación de materiales didácticos.
27. Existe una coordinación en la utilización de los medios (audiovisuales, ordenadores, etc.) o de otros recursos disponibles en el centro.

29. Existe un acceso fácil para la utilización de los medios y equipos disponibles en el centro.
30. Los equipos y medios se mantienen en buen estado de conservación (listos para ser utilizados).

Factor 4: Planificación de responsabilidades, funciones y comunicación ($\alpha = .7948$). Léase, la valoración que realiza cada profesor de la claridad y coordinación en las responsabilidades y funciones de cada uno, y de la existencia de canales eficaces de comunicación entre los profesores y de éstos con el equipo directivo.

41. Las funciones que el profesorado debe llevar a cabo están claramente especificadas.
42. Las responsabilidades y funciones de coordinación entre áreas, cursos y niveles están claramente establecidas.
43. No existen dudas sobre qué es lo que tiene que hacer quién en cada situación.
44. Existe una organización clara que favorece la comunicación entre los profesores/as.
45. Existe una organización clara que favorece la comunicación entre el profesorado y el equipo directivo.

Factor 5: Planificación de la evaluación ($\alpha = .8074$). Este factor da cuenta de la medida en que cada profesor piensa que en su centro la práctica de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje cumple ciertos criterios, como: la existencia de criterios de evaluación explícitos por ciclos y de una coevaluación real entre los profesores de cada grupo de alumnos, la consideración tanto de los procesos como de los resultados de la enseñanza, y la valoración de diversos tipos de aprendizaje.

35. Existen unos criterios de evaluación específicos establecidos, para los objetivos que se pretenden alcanzar a nivel de ciclo.
36. La evaluación de los alumnos/as al final de cada ciclo se realiza entre todos los profesores/as, pudiendo decirse que existe verdaderamente una coevaluación.
37. Se prevén sesiones de reflexión para examinar el proceso de enseñanza y los criterios de evaluación entre el profesorado.
38. Se realiza una evaluación no sólo de los resultados, sino también del proceso de enseñanza por parte del propio profesorado.
39. En los informes de evaluación se recogen tanto aspectos de los resultados como del proceso de aprendizaje.

40. En la evaluación del alumnado se valoran tanto los aspectos cognitivos, como actitudinales y de comportamiento.

Factor 6: Planificación del aprovechamiento de los recursos ($\alpha = .7472$). A diferencia del factor número 3, en este caso se trata de la autoevaluación del propio conocimiento de los recursos educativos y de su utilización de un modo selectivo e intencional, con fines que el profesor es capaz de explicitar.

24. Todo el equipo docente tiene una idea clara de cuáles son los recursos (espacio, tiempo, personal, materiales e instrumentos) de los que dispone el centro.
28. Se tiene claro qué objetivos y contenidos se pretende trabajar especialmente con cada uno de estos recursos.
31. Todo el profesorado conoce los recursos educativos que ofrece el entorno que rodea a este centro.
32. En este centro el profesorado tiene la posibilidad de ayuda de personal especializado o responsable de la producción de material escolar.
33. Los materiales curriculares (especialmente los libros de texto) a utilizar en el centro son elegidos, analizados y evaluados sistemáticamente para la utilización en la práctica.

Factor 7: Planificación de la participación de las familias ($\alpha = .4828$). Es decir, la autoevaluación referida a la existencia de mecanismos de comunicación con las familias y de participación de las mismas en el centro.

46. Están planificadas vías de comunicación entre el profesorado del centro y los padres (cada profesor/a con los padres de sus alumnos/as), para que esta comunicación sea sistemática y suficiente (reuniones establecidas, horas de consulta, etc.).
47. Están planificados los medios por los cuales los padres pueden participar en el funcionamiento del centro.

Algunos aspectos reseñables de esta distribución son los siguientes.

- Con anterioridad a la utilización de los cuestionarios de autoevaluación estaba prevista la diferenciación entre la planificación de objetivos y de contenidos. Sin embargo, los dos primeros factores hallados mezclan ambos tipos de planificación, pero distinguen entre la planificación que toma como referencia la etapa o ciclo (primer factor), y la que se basa en las áreas como unidades de trabajo (segundo factor). Aparece una interrelación importante entre ambos, así como una clara diferenciación con respecto a los demás factores.

- Dos de los apartados previstos han aparecido repartidos en dos factores cada uno. Dentro de la planificación de los recursos se distingue entre la disponibilidad y el mantenimiento de recursos, y la planificación de un aprovechamiento adecuado de los mismos. Dentro de la planificación de las responsabilidades y funciones se distingue entre la claridad de funciones y la comunicación, y la planificación de la participación de los padres en el centro.

- Tanto en estos apartados como en los demás referidos a las variables pedagógicas, frecuentemente nos encontramos con que algún item reparte la explicación de su comunalidad entre varios factores. Creemos que esto se debe fundamentalmente a las múltiples interacciones e interdependencias existentes entre distintos aspectos de la enseñanza. Por ello, en estos casos optamos a veces por tener en cuenta el contenido de los items y no únicamente su peso factorial. Esta circunstancia se repite en lo que respecta a la programación, gestión del aula y entorno de aprendizaje.

- El item 36 (existencia de una coevaluación al final del ciclo) se configura por sí mismo como un factor aparte. Pero hemos creído conveniente incluirlo en el factor de planificación de la evaluación teniendo en cuenta su contenido y la existencia de cierto peso en el mismo.

- El item 34 (reflexión sobre criterios de distribución de tiempo y espacios) muestra un comportamiento ambiguo sin una interpretación clara. En consecuencia optaremos por omitirlo en análisis posteriores.

7.4.2.2. Programación de la enseñanza

La media del conjunto de respuestas a las preguntas de este bloque representaría la valoración que hace cada profesor de la programación de unidades didácticas que lleva a cabo en relación a estos aspectos: los objetivos y contenidos, las actividades y tareas, el tiempo, los recursos, y la evaluación.

La distribución inicial de las preguntas de este bloque se organizaba en torno a seis grupos de preguntas referidas a la programación de:

1. Objetivos
2. Contenidos
3. Actividades / Tareas
4. Tiempo
5. Recursos / Materiales
6. Evaluación Formativa / Sumativa

Las puntuaciones de las respuestas dadas a las preguntas del bloque de **programación de la enseñanza** han servido para proceder a un análisis factorial que señala la existencia de 6 factores. Todos ellos explicarían un 53.8% de la varianza total. Los estadísticos finales resultantes del análisis aparecen en la tabla 7-6.

En conjunto, el análisis factorial confirma la estructuración previa de este bloque de preguntas, aunque aporta algunas novedades interesantes. El índice de consistencia interna del conjunto de preguntas referidas a la programación de la enseñanza es de $\alpha = .9386$.

Al igual que en los demás análisis factoriales referidos a las variables pedagógicas, los espacios en blanco entre líneas indican la separación existente previamente entre los distintos apartados; mientras que la negrita es utilizada para señalar los pesos factoriales de los items que serán incluidos en cada factor en los análisis posteriores.

A continuación describimos y etiquetamos los seis factores resultantes, con sus respectivos índices de consistencia interna:

Factor 1: Programación de la evaluación ($\alpha = .8319$). Este factor refleja la autoevaluación del profesor con respecto a si prevee la evaluación de los alumnos tanto desde un punto de vista formativo como sumativo, utilizando medios variados en función del tipo de datos a recoger, y compartiéndolos con los alumnos.

37. Planifico ejercicios de evaluación formativa (es decir, sin carácter calificativo) con objeto de descubrir y diagnosticar fallos y lagunas en los alumnos/as.

TABLA 7-6: Resultados del análisis factorial del bloque de preguntas referidas a la programación de la enseñanza

FACTOR	AUTOVAL.	% DE VAR.	% DE VAR ACUM.
1	13.72677	31.2	31.2
2	2.55760	5 8	37.0
3	2 28555	5 2	42 2
4	1.96682	4 5	46.7
5	1.60703	3.7	50.3
6	1 52577	3 5	53 8

MATRIZ FACTORIAL ROTADA:

	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC. 6
Prog. de objetivos						
A201	.11434	.23628	04033	37392	***60583***	.04230
A202	40301	.19537	06264	.17751	***.71043***	- 02780
A203	43781	42658	07312	00901	***.51160***	- 05762
A204	27978	23054	39456	.16000	***.41118***	- 02102
Prog. de contenidos						
A205	.15831	.12512	21735	28065	***.45860***	.28844
A206	44263	08032	32612	13520	***.44819***	22711
A207	41017	-.11600	19079	- 01491	***.44498***	29017
A208	13449	- 08699	28030	33619	***.34364***	21939
A209	- 01920	20520	31515	34959	***.49686***	- 04317
A210	- 09440	***.61492***	21729	16965	45872	06157
A211	09581	***.62229***	26832	16885	39380	.12842
A212	00558	***.48467***	18604	09919	30437	22904
Prog. de actividades y tareas						
A213	43548	34868	***.49430***	09200	10410	.20779
A214	13914	34948	***.67828***	22019	13160	.00145
A215	14982	40137	***.70708***	.10304	.12817	- 06801
A216	17950	29383	***.72169***	- 13775	07094	00925
A217	39321	01013	***.46481***	04245	.17693	.39167
A218	51476	22567	18882	12508	06568	.27802
A219	42148	- 08745	***.46067***	22619	.17668	27857
A220	24710	***.67571***	35010	- 00760	10523	07696
A221	30493	11177	30977	***.52574***	21660	05024
A222	26414	- 09468	25930	***.57121***	18269	.13278
A223	11470	- 16019	***.69422***	27432	10760	.19297
A224	46422	01084	***.30939***	.11174	08411	.26701
Prog. de tiempo						
A225	14793	58512	25819	.18857	- 01728	.19414
A226	13084	29701	22964	***.30390***	-.37852	.15411
A227	25926	10276	- 08486	***.76306***	06496	00325
A228	.33281	.14245	- 03345	***.59706***	17817	- 07869
A229	- 00398	28725	21938	***.56981***	14975	05832
Prog. de recursos y materiales						
A230	.33775	21956	15131	34867	08949	***.36855***
A231	42650	06338	15991	27438	.17732	***.52447***
A232	31494	41343	10460	22549	- 01241	***.35303***
A233	29941	***.50188***	.16087	.13294	09178	36099
A234	.18288	***.58861***	- 03484	.13008	.10370	- 07513
A235	01864	- 06302	- 00932	-.10139	01706	***.71455***
A236	10104	23815	04901	04482	- 01063	***.77193***
Prog. de evaluación sumativa/formativa						
A237	***.65203***	03250	15469	31715	11379	- 17868
A238	***.66109***	.16250	07099	15741	17608	- 07952
A239	***.60883***	25673	24705	30380	- 00185	.13964
A240	***.57603***	22756	10153	.18103	05110	.21272
A241	***.54060***	30800	14271	09521	05909	15069
A242	***.46230***	42890	10576	01103	31405	09565
A243	***.46352***	27170	00916	20522	.18350	21305
A244	16989	40003	- 10037	- 05531	- 07562	- 10244

38. Estos ejercicios los aprovecho para informar y orientar al alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje.
39. En la programación preveo que algunas actividades pueden ser aprovechadas para evaluar el proceso de aprendizaje y concreto qué aspectos pueden evaluarse.
40. Preveo la utilización de métodos y técnicas de evaluación diversos en función de lo que se pretenda evaluar.
41. Recojo datos a través de la observación y/o otros instrumentos sobre la conducta del alumnado, sus actitudes y hábitos en clase.
42. Están fijados claramente los criterios a tener en cuenta en la evaluación de los resultados del alumnado.
43. Los resultados de los alumnos/as que se obtienen en cada evaluación los considero desde la reflexión sobre el proceso de aprendizaje que el alumno/a ha llevado a cabo (dificultades, esfuerzo, interés, etc.).

Factor 2: Conocimiento pedagógico del contenido ($\alpha = .8072$). Entendemos que las respuestas a este grupo de preguntas dan cuenta de la valoración que hace el profesor de: su conocimiento de los contenidos que imparte y de su importancia, su comprensión del modo en el que los alumnos organizan y se adaptan habitualmente a cada cuestión particular, y su conocimiento de las potencialidades de cada recurso educativo a este respecto.

10. Tengo una idea de conjunto clara y coherente de los contenidos que los alumnos/as tienen que haber aprendido al cabo del curso o del ciclo.
11. Tengo claro cuáles son los puntos más importantes de los contenidos que los alumnos/as deben aprender y el por qué de dicha importancia.
12. Tengo un conocimiento suficientemente profundo de la materia que imparto.
20. Conozco cuáles son los puntos de cada cuestión que les suelen resultar más fáciles y más difíciles de aprender a los alumnos/as con los que trabajo.
33. Conozco las posibilidades (ventajas y desventajas) que ofrece cada material para enseñar determinados conceptos, principios, etc.
34. Los materiales curriculares (especialmente el libro de texto) únicamente los sigo al pie de la letra cuando se ha tomado esta decisión tras considerar los objetivos que se persiguen y las características y momento del alumnado.

Factor 3: Programación de actividades y tareas ($\alpha = .8615$). Este factor recoge la autoevaluación de cada profesor sobre el modo en el que programa las actividades y tareas que van a tener lugar en el aula. Para ello valora: su conocimiento de las ideas, conocimientos previos y concepciones erróneas con los que los alumnos las afrontan, la previsión de estrategias motivadoras, el sondeo de los esquemas previos del alumnado, el fomento de la autonomía

en su aprendizaje, la oferta variada de actividades en función de las diferencias entre alumnos, y la variedad de tipos de agrupación que se utilizan.

13. Preveo estrategias, recursos y/o materiales para motivar al alumnado en cada unidad didáctica.
14. Al iniciar actividades de enseñanza y aprendizaje intento obtener información sobre los esquemas previos del alumnado, es decir, sobre los conocimientos que ya tienen y la profundidad de los mismos.
15. Conozco cuáles son las ideas y conocimientos previos con los que habitualmente llegan los alumnos/as con respecto a lo que van a aprender.
16. Conozco las concepciones erróneas previas con que habitualmente llegan los alumno/as con respecto a los contenidos que van a aprender.
17. Programo actividades que desarrollen la autonomía del alumnado.
19. Tengo programadas distintas actividades, o a diferentes niveles, según la capacidad, conocimiento o intereses del alumnado.
23. He previsto actividades de profundización para alumnos/as con mucha capacidad.
24. En la programación preveo la utilización de distintas agrupaciones de alumnos/as: grupos de trabajo, de discusión, estudio individual, etc.

Factor 4: Programación del tiempo ($\alpha = .7427$). Se trata la valoración que hace el profesor del modo en el que programa la utilización del tiempo en el aula y en las tareas para casa por parte de los alumnos. Los criterios que aglutina este factor son: la previsión de tiempo para actividades de recuperación, la elaboración del horario teniendo en cuenta las características de las actividades y las oscilaciones en rendimiento y fatiga de los alumnos, la realización de ajustes posteriores en función de experiencias previas, y la previsión del tiempo que el alumno debe invertir en las tareas para casa.

21. He previsto actividades de recuperación.
22. Existe un tiempo previsto para retomar o para recuperar a los alumnos/as que no alcanzan los objetivos mínimos (dentro o fuera del aula).
26. Registro el tiempo utilizado en cada unidad didáctica o tema para reajustarlo posteriormente.
27. El horario escolar se elabora teniendo en cuenta la dificultad y el esfuerzo necesario de las materias, de modo que su distribución sea la más adecuada posible a lo largo del día escolar.
28. Al programar la distribución del tiempo se tiene en cuenta la fatiga del alumnado tras cierto tiempo de trabajo y atención.
29. Se programan las actividades y el tiempo entre los diversos tipos de tareas que el alumnado debe desarrollar fuera del horario lectivo.

Factor 5: Programación de objetivos y contenidos ($\alpha = .8523$). Las respuestas a los puntos de este apartado reflejan la autoevaluación del profesor con respecto a la previsión y tratamiento de los objetivos y contenidos de cada unidad didáctica. Más concretamente, se trata de valorar: la explicitación, claridad y coordinación de los objetivos y contenidos en cada unidad didáctica y en cada ciclo, la delimitación de varios niveles de profundización, la adaptación de los contenidos a las características de cada grupo, y la inclusión de contenidos de tipo procedimental y actitudinal.

1. La programación de este ciclo es coherente y concordante con el proyecto curricular del centro: los objetivos del ciclo están coordinados con los objetivos de los demás ciclos.
2. Todos los objetivos del ciclo o curso son desarrollados a lo largo de las unidades didácticas, apareciendo reflejados en ellas un número suficiente de ocasiones.
3. Cada unidad didáctica o tema cuenta con unos objetivos claramente formulados y que son reflejados todos ellos en las actividades.
4. En cada unidad didáctica o tema distingo unos niveles mínimos a conseguir por todos los alumnos/as, y los niveles de profundización.
5. Realizo la estructuración de los temas y de los contenidos con un sentido lógico, coordinado con otras áreas.
6. En la programación incluyo contenidos de procedimiento y actitudinales.
7. Al estructurar los contenidos para trabajarlos en la práctica tengo en cuenta el momento, las características y los intereses del grupo de alumnos/as.
8. Existe una coordinación entre el profesorado de las distintas áreas en cuanto a los contenidos que se están trabajando en cada una de ellas al mismo tiempo.
9. El equipo de ciclo tiene una idea clara de la progresión a seguir con los contenidos fundamentales.

Factor 6: Programación de los recursos ($\alpha = .7366$). Este factor representa la valoración del modo en el que el profesor prevee la utilización de recursos en su programación; de modo que: se utilicen los recursos disponibles en el centro y su entorno, con recursos creados en el propio centro, que éstos resulten motivadores, que su utilización tenga un uso claro y explícito, y no se restrinjan al libro de texto.

30. Al programar las unidades didácticas aprovecho los recursos de los que dispone el centro y su entorno.
31. Utilizo recursos y materiales variados y motivadores.

32. Al programar la utilización de determinados recursos (vídeo, laboratorio, diapositivas) preveo qué contenidos se van a trabajar, y programo detalladamente el uso del mismo (guión de preguntas a trabajar, etc.).
35. Mi enseñanza en el aula se basa fundamentalmente en el libro de texto.[1]
36. El proceso de mi enseñanza en el aula se fundamenta en los recursos y materiales creados en el centro y no en un libro de texto único.

Las cuestiones más destacables surgidas a partir de este análisis son las siguientes:

- De modo similar a como sucedía con la planificación de la enseñanza, los apartados de programación de los objetivos y de programación de los contenidos aparecen muy relacionados, hasta el punto de coincidir en el mismo factor.
- Surge un factor que no corresponde a ninguno de los apartados previos, pero cuya existencia está recogida en el marco teórico. Se trata del conocimiento pedagógico del contenido. Los items que le atribuimos anteriormente se localizaban en los apartados de programación de los objetivos, los contenidos y los recursos.
- Los items 21 y 22, que previamente se localizaban en el conjunto de la programación de las actividades y tareas han pasado a relacionarse con más fuerza con la programación del tiempo.
- Hay tres items con un comportamiento poco claro, y que van a ser ignorados en los análisis posteriores. Se trata de los números 18 (programación de actividades que desarrollan distintos tipos de destrezas), 25 (distribución del tiempo en función de la importancia de los temas), y 44 (existencia de pruebas comunes para distintas secciones o grupos de un mismo curso).

7.4.2.3. Gestión del aula

Las puntuaciones medias de cada profesor en el conjunto de las preguntas de este bloque reflejan su autoevaluación con respecto al modo en el que gestiona su enseñanza dentro del aula, entendiendo que esta gestión implica tareas como: la comunicación y

[1] Las puntuaciones de este ítem fueron recodificadas de cara a su utilización en los análisis; de modo que cada valor fue sustituido por su inverso.

el feedback proporcionado a los alumnos, la organización y el seguimiento de las tareas, el uso de ciertas metodologías de cara a la motivación de los alumnos, el fomento de la implicación, la autonomía y de distintos tipos de aprendizaje de los alumnos, la atención a la diversidad y la utilización de una variedad de agrupaciones, la preparación previa de actividades y recursos, y la gestión eficaz del tiempo, las ayudas y los materiales.

Este bloque fue organizado inicialmente en torno a once apartados:

1. Gestión del Tiempo
2. Rutinas / Asignación de Tareas
3. Autonomía
4. Implicación de los Alumnos/as
5. Comunicación / Feedback
6. Motivación Inicial y Prolongada
7. Metodologías
8. Ayudas y Materiales
9. Tipos de Aprendizaje
10. Atención a la Diversidad
11. Evaluación de la Enseñanza-Aprendizaje

Originalmente el bloque de preguntas referidas a la gestión del aula está compuesto por 96 items. Sin embargo, el análisis factorial llevado a cabo con las puntuaciones de las respuestas a estas preguntas solamente ha incluido 79 items. Hemos excluido 17 preguntas con la intención de mejorar en cierta medida la proporción items / sujetos, para que el análisis factorial resulte más fiable.

Estas últimas proceden de tres grupos de preguntas. En el primero se pide al profesor que indique la proporción (en forma de porcentaje) de tiempo que invierte en actividades con distintos tipos de agrupaciones:

50. Actividades individualizadas de los alumnos/as.
51. Trabajo en grupos reducidos (3 ó 4 alumnos/as) para proyectos, trabajos, recogida de materiales...
52. Grupos medios (entre 8 y 12 alumnos/as) para coloquios, debates, presentación de conclusiones de trabajos y ejercicios, etc.
53. Exposición magistral, para dar información y explicaciones a todo el grupo de clase.
54. Reunión de más de un aula (todas las aulas de un curso, ciclo o etapa) para audiciones, proyecciones colectivas, teatros, etc.

El segundo y tercer grupo tienen las opciones de respuesta habituales en esta parte del cuestionario (nunca, ..., siempre) y se refieren a la utilización de distintos tipos de recursos y al fomento de distintos tipos de aprendizaje:

60. Medios audiovisuales (video, proyector de diapositivas, retroproyector, etc.).
61. Laboratorio (física, química, naturales).
62. Biblioteca, por parte del alumnado.
63. Materiales didácticos creados y elaborados en el propio centro.
64. Salidas fuera del centro (excursiones, visitas a lugares de interés, etc.).

70. Realizamos actividades donde se desarrolla la memoria; comprobando que los alumnos/as son capaces de recordar los datos principales de la información dada.
71. Realizamos actividades donde se desarrollan las rutinas; comprobando que los alumnos/as son capaces de aplicar los procedimientos, las rutinas, y fórmulas en la resolución de un caso o problema.
72. Realizamos actividades donde se desarrolla la comprensión; comprobando que los alumnos/as son capaces de resumir con sus propias palabras una idea o teoría, así como traducirla a otra forma de expresión.
73. Realizamos actividades donde se desarrolla la interpretación; comprobando que los alumnos/as son capaces de ofrecer una nueva explicación, relacionando ideas diversas en un nuevo mensaje comprensible.
74. Realizamos actividades donde se desarrolla la crítica; comprobando que los alumnos/as son capaces de expresar libremente sus opiniones y manifestaciones personales ante un hecho, idea o pensamiento.

75. Realizamos actividades donde se desarrolla la creatividad, comprobando que los alumnos/as son capaces de producir nuevas ideas o resultados, o de enfocar el proceso de forma original.
76. Realizamos actividades donde se desarrolla el análisis; comprobando que los alumnos/as son capaces de distinguir en un texto o en un problema los datos esenciales y los accidentales, lo principal y lo accesorio, lo capital de lo subordinado.

A pesar de ello, frente a los 79 items a analizar, los 176 sujetos de la muestra son claramente insuficientes para poder defender con firmeza la validez de las conclusiones a las que se llega con el análisis factorial. Esto significa que las reflexiones que siguen habrán de ser seguidas considerando siempre la limitación que impone el tamaño de la muestra de cara al valor de los resultados del análisis factorial.

Estos son los que aparecen en las tabla 7-7 y 7-8.

En consecuencia, surgen 11 factores que explicarían un 59.8% de la varianza total. El índice de consistencia interna del conjunto de estos 79 items es de $\alpha = .9712$.

A continuación indicamos cuál es la posible interpretación de cada factor, el índice de consistencia interna de la subescala resultante y cuáles son los items que hemos creído oportuno incluir en cada factor.

Factor 1: Comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas ($\alpha = .9286$). Este primer factor aglutina algunos de los aspectos más característicos de la gestión del aula. Las puntuaciones a las que conduce representan la autoevaluación del profesor con respecto a cuatro aspectos: la comunicación (que sea fluida y alcance a todos los alumnos), la oferta de feedback (indicando los errores y aciertos, ofreciendo sugerencias, evitando que predomine la asertividad de unos pocos o que las expectativas del profesor sean determinantes, y de modo que sea coherente con las normas y orientaciones previas), la organización de tareas (haciendo una previsión de las situaciones a las que puede conducir, dejando claro su sentido y el modo de llevarlas a cabo), y su seguimiento (respondiendo a la falta de atención, a la pasividad, o a las conductas inadecuadas, y utilizando la información que

TABLA 7-7: Resultado del análisis factorial de las preguntas referidas a la gestión del aula (primera parte).

FACTOR	AUTOVAL.	% DE VAR.	% DE VAR. ACUM.
1	25.29916	32.0	32.0
2	4.88095	6.2	38.2
3	2.86914	3.6	41.8
4	2.56391	3.2	45.1
5	2.37034	3.0	48.1
6	2.07966	2.6	50.7
7	2.00390	2.5	53.2
8	1.95239	2.5	55.7
9	1.62431	2.1	57.8
0	1.56864	2.0	59.8

MATRIZ FACTORIAL ROTADA:

	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC. 6	FAC. 7	FAC. 8	FAC. 9	FAC. 10	FAC. 11
Gestión del tiempo											
A301	.10379	.04187	.15080	-.06780	-.00211	.36043	***.57216***	-.07925	-.00286	-.05131	.06465
A302	.18207	.18634	.02284	.16856	.08335	***.63714***	.10707	.03334	.24629	.22275	.07715
A303	.12242	.24144	.07099	.27066	.10311	***.51018***	-.04287	.04824	.36656	.12620	.10781
A304	.17926	.11448	.03628	-.07376	-.10206	***.48702***	.31243	-.02379	.35207	.05719	.13621
A305	.12019	.08833	.01047	-.02393	.02762	***.73033***	.14395	.02514	-.02196	-.08571	.00670
A306	.15975	.04103	.09681	.25126	.15279	***.64843***	.28791	-.01139	-.11171	-.04005	-.00299
Rutinas / asignación de tareas											
A307	***.31553***	.31393	.12280	.14444	.13010	.40143	.26890	.05625	.08180	.29078	.17300
A308	***.51162***	.12638	.15256	.12820	.11106	.23845	.28405	.08483	.00007	.30653	.12796
A309	.32781	.12791	.12194	.09953	-.03808	.25979	***.50925***	.19881	.11132	.25730	.02837
A310	.20940	.09846	.10735	.08287	.04352	.36854	***.65810***	.09464	.21845	.13181	.12382
A311	***.38749***	.18004	.23419	.05313	.04536	.13275	.28441	.20808	.33020	.24316	-.01302
A312	.16405	***.39351***	.37271	.04803	.24815	.13562	.27382	.12944	.06294	.33347	.10100
A313	***.41642***	.07403	.40513	.19332	.25402	.21979	.09347	.20084	.02244	.28099	.05975
A314	***.45627***	.07951	.35447	.17852	.25170	.19833	.11135	.10447	.17591	.20902	.23229
Autonomía											
A315	.12939	.15439	***.54646***	-.05293	.13220	.14539	.04244	.27560	-.01181	.20355	.23479
A316	.08799	.16455	***.78794***	.04568	.08512	.14937	.03027	.26008	.05980	.15242	.00078
A317	-.00955	-.03761	***.75905***	.08593	.14573	-.08722	.03112	.16617	.14638	.07495	.00403
A318	.22793	.14213	***.70626***	.11761	.11648	-.02882	.06887	.32937	.19618	.02607	.04687
A319	.07476	.25596	***.56912***	.10720	.16019	.15500	.08961	.16835	-.03548	.09147	.31366
A320	-.03559	.20259	***.55752***	.41525	.13069	-.04410	.15102	.04270	.05637	.08870	-.01362
Implicación de los alumnos											
A321	.08016	.08019	.20452	.13351	***.73807***	.08380	.04017	.11588	.16713	.01206	.07002
A322	.14808	.07136	.38865	.13256	***.65558***	-.02903	-.02070	.06736	.13253	.21126	.19084
A323	.16923	-.00869	.15486	.05879	***.77146***	.12962	.13943	.05006	.02496	.00236	.07839
A324	.07969	.06367	.10900	-.08329	***.78626***	.02871	-.00087	.09916	.07594	.14887	.14880
A325	.09173	.25131	-.03176	.13649	***.60264***	.01575	.04178	.03539	-.01878	.12747	-.15943
Comunicación / feedback											
A326	***.59602***	.31315	.05649	.29983	.11657	.20452	.00384	.14006	-.00565	.08163	.00170
A327	***.69170***	.06592	.17132	.08133	.00808	.08790	.18080	.01544	.27019	-.11593	.16999
A328	***.58629***	.34330	.18328	-.01633	.09467	.13469	.01084	.21483	.01918	.08501	-.11884
A329	***.61388***	.17189	.31325	.21226	.26256	.04560	.07996	.09423	-.16215	.03893	.08490
A330	***.32921***	.34755	.30614	.32310	.38238	.09717	.16661	-.01941	-.12021	.09661	.24826
A331	***.53811***	.16463	.12034	.18892	.09658	.20668	.00684	.06202	.15464	.26328	.12358
A332	***.50225***	.38951	-.07756	.09924	.22524	.27601	.16561	.13511	-.04238	-.05154	.21326
A333	***.60015***	.29448	.14154	.09303	.16421	.18938	.13169	-.03630	.14783	.03912	.12975

TABLA 7-8: Resultado del análisis factorial de las preguntas referidas a la gestión del aula (segunda parte).

	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC. 6	FAC. 7	FAC. 8	FAC. 9	FAC. 10	FAC. 11
Motivación inicial y prolongada											
A334	.38679	***.44270***	.36290	.25328	.07641	.06086	-.03420	.10472	.22992	.01386	.09320
A335	.30763	***.55648***	.13221	.04327	.16884	.14835	.12080	.30449	.16091	09592	-.02140
A336	.08310	***.65464***	.23364	.18060	.05622	.06435	.00822	.14813	.17619	.11645	.05319
A337	.36959	***.32030***	.37531	.08481	.13422	.17259	.27632	.01148	.19743	.36086	-.01232
A338	.19408	***.54775***	.34385	.14730	.28034	.04798	.26482	.12890	.11602	.20446	.05148
Metodologías											
A339	.18430	.22069	.04269	.17541	.24924	.35871	.11681	.05940	.18714	.09018	***.38956***
A340	.35811	***.43943***	-.10103	.16252	.00798	.32054	.23425	.06153	.09309	-.03720	.19019
A341	.09978	***.53444***	.27033	.16171	.14554	.10020	.21507	.01152	-.02856	.29911	.34482
A342	.07719	.37555	.11099	.25881	.18086	.03195	.10806	.07455	.02381	***.63105***	.03358
A343	.03256	.04790	.21095	.14109	.14199	.04977	-.00023	.03431	.11284	***.68005***	.01023
A344	.30973	***.52508***	.13259	.14974	.08333	.13367	.06442	.04865	.15262	.20211	.23604
A345	.24650	***.52149***	.13346	.08651	-.09058	.21367	-.14975	-.07087	.12501	.21893	.29506
A346	.33786	***.46265***	.00358	.02010	.06994	.26028	.04945	.08832	.31873	.03261	.22115
A347	.12672	***.53185***	.05640	.14256	.11927	.11788	.40690	-.04499	.22914	-.02260	.03165
A348	.13382	***.46782***	.08576	.22721	.18285	.01853	.47324	-.00096	.09759	-.02012	.22457
A349	.10731	.21875	.07056	-.08703	.02078	.24664	.17291	-.05854	.18976	.12717	***.44497***
Ayudas y materiales											
A355	.04346	.14898	.18662	.13263	.08375	.20223	.06918	.07611	***.63479***	.21031	.03424
A356	-.03992	.19553	.10872	.25499	.16363	.02268	.24099	.11023	***.50316***	-.20137	.15095
A357	.25478	.16348	.15596	.14189	.05603	.01192	.27231	.14216	***.66715***	.12316	.08096
A358	.24177	.18815	.04200	.18332	.15117	.08500	.20108	.16201	***.61423***	.27920	.05463
A359	.17612	.12192	.02305	.05528	.12174	.10955	***.72220***	.08854	.25359	.02531	.02036
Tipos de aprendizaje											
A365	.07301	.20540	.24838	.02263	.10556	-.13216	.03498	.14753	.23447	.39339	***.35136***
A366	.24648	.13658	.19554	.16360	.13073	-.07175	-.01348	.08667	.18730	.52993	***.33575***
A367	.18536	.19517	.25606	.34875	.05803	.04726	.11633	.07265	.00703	.08719	***.56736***
A368	.29213	.09965	.23338	.21833	.21508	-.08491	.00221	.15872	.05607	.09615	***.55516***
A369	.18564	.33541	-.07554	.11832	.03727	.26713	.09032	.30363	-.00540	.06163	***.48715***
Atención a la diversidad											
A377	.06878	.08365	.29501	.10898	.10666	-.05659	.13045	***.76831***	.02495	.00141	.19663
A378	.13271	-.02815	.35926	.10075	.09201	-.01020	.04245	***.73186***	.03866	.04592	.03409
A379	-.03131	.08100	.23896	.17402	.07219	.04241	-.05437	***.77580***	.09806	.09709	-.03580
A380	.13099	.27067	.05103	.34520	.04216	.06665	.07662	***.61526***	.18570	.03636	.09657
A381	.16732	.01165	.28074	.44304	.17734	.05384	.02817	***.48532***	.18882	.08438	.14556
A382	***.33972***	-.01761	-.01183	.35191	.05087	.19586	.14788	.12987	.23281	-.10328	.40605
A383	***.49292***	-.06179	-.05155	.31735	.01989	.23063	.09763	-.07199	.03443	.36706	.09332
A384	***.52449***	-.05213	-.14304	.09757	.03609	.11565	.31533	.13281	.00357	.15945	.29558
Evaluación de la enseñanza-aprendizaje											
A385	.12830	.06110	.19504	***.65500***	.08407	.31697	-.07847	.23895	.05198	.02787	.06967
A386	.08382	.21541	.05788	***.64198***	.15953	.19089	-.14423	.25154	.16237	.07366	-.05296
A387	.40583	.15484	-.07276	***.55766***	.26748	.11273	.10907	.22192	.01350	.18969	.10491
A388	.22929	.31550	.12382	***.59057***	.06154	-.04690	.02637	.19511	.16693	.23790	.06679
A389	.19314	.10306	.05327	***.51071***	.00758	.01710	.13612	.11256	.17092	.31866	.13035
A390	.25712	-.07779	.10083	***.48546***	.09766	.05224	.32438	.12686	.02053	.25178	.22753
A391	.38595	.04845	.03589	***.39744***	.14681	.27851	.29816	-.09013	.21440	.08182	.14993
A392	.37826	.04626	.38702	***.50378***	.04563	.07797	.02860	-.03213	.19530	.07414	.12532
A393	.20071	.31417	.18710	***.59166***	-.10827	-.02161	.22409	.11667	.04885	.07700	.14736
A394	***.42610***	.23401	-.05654	.22434	.03099	-.20348	.33915	-.00246	.24679	.06652	.08118
A395	***.43054***	.23491	-.04890	.27571	.06051	-.11866	.24165	-.09975	.21059	-.06247	.26099
A396	***.50332***	.25511	.03263	.33345	.10198	-.02656	.27709	.04791	.21779	.03056	.19360

se vaya obteniendo como una guía para la mejora posterior).

7. Doy normas muy claras al alumnado sobre cómo llevar a cabo las tareas rutinarias en el aula.
8. Cuando los alumnos/as tienen que llevar a cabo un trabajo individual o en grupo me aseguro de que todos han entendido exactamente lo que hay que hacer.
11. Cuando organizo las actividades grupales preveo las pegas, inconvenientes y conductas inadecuadas que pueden darse entre el alumnado.
13. Busco el modo de que los alumnos/as pasivos se impliquen en la tarea.
14. Me preocupo de las conductas de los alumnos/as que se distraen o son incapaces de seguir la tarea.
26. Dejo claro a los alumnos/as qué resultados de aprendizaje se espera de ellos.
27. Digo a los alumnos/as lo que han hecho bien y lo que han hecho mal (errores y aciertos).
28. Refuerzo a los alumnos/as (feedback positivo) cuando han alcanzado los objetivos propuestos o realizan bien sus tareas.
29. Cuando no se alcanzan los objetivos (o el nivel pretendido) analizo con ellos el porqué y se buscan maneras de mejorar.
30. Proporciono los medios y los procedimientos para la mejora del aprendizaje (sugerencias y pautas para mejorar las tareas).
31. Trato de un modo adecuado las conductas inadecuadas, y procuro no dejarlas a un lado.
32. La información personal o feedback (respuestas del profesor sobre lo que han hecho) que proporciono al alumnado es coherente con los objetivos y normas que les he dado.
33. Establezco canales de comunicación con el alumnado que faciliten una información fluida.
82. Todos los alumnos/as tienen la oportunidad de hacer actividades, dar respuestas y recibir feedback de mí.
83. Evito que los alumnos/as más asertivos (los que más facilidad y tendencia tienen para hablar) acaparen todas las respuestas a mis preguntas, y me aseguro de que todos los alumnos/as reticentes participen regularmente.
84. Procuro que mis expectativas (positivas o negativas) hacia algunos alumnos/as no influyan negativamente a la hora de ofrecerles participación y aprendizajes a todos ellos.
94. Las diferentes pruebas sobre el aprendizaje, además de utilizarlas para la calificación, son un material formativo que sirve para analizar fallos o puntos oscuros del proceso de enseñanza y aprendizaje.
95. Los errores y/o lagunas en que incurren los alumnos/as los utilizo como guía para mejorar el proceso de aprendizaje.
96. Analizo los resultados obtenidos por los grupos y alumnos/as individuales con objeto de darles un feedback adecuado.

Factor 2: Motivación y metodología ($\alpha = .9155$). Las respuestas a las preguntas de este factor representan la valoración del profesor de la medida en que se esfuerza por motivar a sus alumnos siguiendo metodologías que cubran aspectos como: el conocimiento de las ideas previas de los alumnos, el conocimiento de recursos didácticos y materiales adecuados para su desarrollo, la estimulación del interés de los alumnos mediante las introducciones motivadoras, la variedad de procedimientos, la introducción progresiva y concatenada de los contenidos, la participación activa de los alumnos, la claridad de las explicaciones, y la utilización de métodos inductivos. Muchos de estos criterios son elementos presentes en algunos planteamientos constructivistas que persiguen el logro de aprendizajes significativos.

12. Intento utilizar una variedad de estímulos para asegurar la atención e implicación del alumnado.
34. Doy a conocer a los alumnos/as cuáles son los principales objetivos que pretendo que alcancen en el aprendizaje de cada unidad didáctica o tema.
35. Tengo en cuenta los conocimientos previos del alumnado (qué conocen, qué ideas preconcebidas tienen, etc.) necesarios para un buen aprendizaje del tema.
36. Las unidades didácticas (temas) las inicio con introducciones motivadoras relacionadas con el contenido: doy a entender por qué se va a aprender lo que siga.
37. Animo a los alumnos/as a participar en las distintas actividades que se realizan en el desarrollo del tema.
38. Durante las distintas fases del desarrollo del tema ofrezco técnicas de motivación y refuerzo (variedad de procedimientos, etc.).
40. Las exposiciones teóricas las ofrezco con rigor y claridad (ejemplificando los conceptos nuevos, evitando reiteraciones, etc.).
41. Utilizo estrategias de indagación, métodos inductivos, etc.
44. A medida que se van introduciendo nuevas ideas, conceptos o actividades, las voy relacionando con los aprendizajes pasados y futuros.
45. Cada vez que se inicia un nuevo tema o unidad didáctica hago un breve repaso de lo aprendido anteriormente, especialmente de los conocimientos que vienen al caso para el nuevo tema.
46. Los materiales, ideas, conceptos y actividades nuevos los introduzco lentamente, y paso a paso.
47. Conozco suficientes ejemplos, comparaciones, demostraciones, explicaciones, analogías, metáforas, etc. para enseñar cada uno de los puntos.
48. Sé cuáles son las ventajas y desventajas de utilizar unos u otros recursos (ejemplos, comparaciones, demostraciones, metáforas, etc.) en cuanto a la comprensión por los alumnos/as.

Factor 3: Autonomía de los alumnos ($\alpha = .8738$). Se trata de la medida en que el profesor considera que fomenta la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, mediante actuaciones como: la oferta de actividades autónomas, la posibilidad de que el alumno elija entre ellas, la creación de situaciones en las que éstos deban tomar decisiones, y la autoevaluación posterior del aprendizaje.

15. Ofrezco oportunidades al alumno/a para que pueda desarrollar un aprendizaje autónomo.
16. Doy al alumnado la posibilidad de profundizar en aspectos o temas de su preferencia, y les ofrezco pautas sobre su proceso.
17. El alumnado puede elegir realmente entre diversas actividades de aprendizaje.
18. Ayudo a los alumnos/as a elegir entre distintas opciones, analizando sus posibilidades y limitaciones para llevarlas a cabo con éxito.
19. Sitúo al alumnado en situaciones en las que tienen que tomar decisiones sobre la tarea (cómo realizarla, métodos de trabajo, etc.).
20. Doy al alumnado cuestionarios de autoevaluación, y pautas y criterios para la autoevaluación de su aprendizaje.

Factor 4: Evaluación de los alumnos ($\alpha = .8808$). En este caso se trata de valorar la calidad de la práctica de la evaluación que llevan a cabo en el aula tanto el profesor como los alumnos. Para ello la autoevaluación se refiere a: la realización de una evaluación formativa y continua, recogiendo una diversidad de aspectos mediante procedimientos variados, y a la participación de los alumnos en la evaluación, conociendo los criterios, participando activamente, reflexionando sobre su proceso de aprendizaje y autoevaluándose.

85. Utilizo algún sistema para controlar el proceso de cada alumno/a en conocimientos, madurez, hábitos, actitudes hacia el aprendizaje, etc., y lo hago sistemáticamente.
86. Tanto yo como mi alumnado tenemos unos hábitos de evaluación sistemática, proceso en el que intervenimos todos los implicados.
87. Realizo un seguimiento continuo de si mi alumnado van comprendiendo las nuevas informaciones.
88. Utilizo diversos procedimientos de evaluación formativa (no para calificación), en las distintas unidades; para detectar fallos, progresos, dificultades, etc.
89. Evalúo los conocimientos y las destrezas desarrolladas a través de las distintas pruebas: abiertas y cerradas (objetivas).
90. Tengo medios e instrumentos de observación de aspectos como la actitud, el trabajo diario, la expresión oral, la realización de trabajos, proyectos de investigación, etc.

91. Mis alumnos/as conocen y entienden los criterios con los que van a ser evaluados y calificados.
92. Animo al alumnado a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje: su motivación, dificultades, esfuerzos, progresos, etc.
93. Durante cada unidad didáctica utilizo cuestionarios de autoevaluación, sesiones para comentar dificultades, y analizar el proceso.

Factor 5: Implicación de los alumnos ($\alpha = .8396$). Entendiendo que esta implicación se traduce en compromisos, voluntad, interés, y actitudes positivas por parte de los alumnos.

21. En general, el alumnado se muestra realmente implicado en sus trabajos.
22. El alumnado muestra compromiso con las tareas, aportando recursos, implicándose en las actividades de preparación, recogida de materiales, etc.
23. Manifiesta compromiso y voluntad de acabar bien sus tareas y trabajos (con puntualidad, profundidad, etc.).
24. Muestra interés por aprender.
25. Muestra una actitud positiva hacia el centro.

Factor 6: Gestión del tiempo ($\alpha = .7898$). Este apartado refleja la autoevaluación del profesor de su eficacia a la hora de asegurar que no haya pérdidas de tiempo o retrasos innecesarios tanto por parte del profesor como de los alumnos, y que se cumplan los plazos de tiempo para las tareas.

2. Realizo un seguimiento y control para que los alumnos/as entreguen sus ejercicios o trabajos en el tiempo previsto.
3. Oriento a los alumnos/as para que mantengan y cumplan los plazos de tiempo establecidos para las tareas.
4. Las actividades que encomiendo son posibles de realizar en el tiempo señalado.
5. Procuro que las disgresiones o interrupciones normales sean cortas.
6. Pongo una atención específica para evitar disgresiones y pérdidas de tiempo en el aula.

Factor 7: Preparación previa de actividades y recursos ($\alpha = .8039$). Se trata de que el profesor evalúe en qué medida acostumbra a actuar en el aula habiendo preparado previamente las actividades y los materiales, y en qué medida inicia las clases con puntualidad.

1. Inicio las clases con puntualidad.

9. Cuando ordeno realizar una actividad a los alumnos/as tengo programado de antemano cómo llevarlas a cabo.
10. Tengo preparados los materiales y los recursos para iniciar las actividades cotidianas.
59. Todo el material necesario lo tengo previamente preparado para evitar pérdidas de tiempo inútiles.

Factor 8: Atención a la diversidad ($\alpha = .8687$). Las puntuaciones en este factor dan cuenta de la autoevaluación en relación a la oferta de actividades alternativas, o con distintos niveles de profundidad o dificultad, y de ayudas individuales o a pequeños grupos en función de las dificultades con las que se encuentren.

77. Diseño actividades alternativas con distintos niveles de profundidad, posibilitando resultados distintos y personales.
78. Atiendo a la heterogeneidad de intereses, capacidades y niveles de conocimiento del alumnado, con actividades y tareas distintas.
79. Diferencio niveles dentro de una misma tarea, que puede ser llevada a cabo según las posibilidades de cada alumno/a.
80. Distingo niveles de dificultad en una misma tarea según: el lenguaje utilizado más o menos conocido, distinción entre información básica o adicional, según el control del número de variables en los problemas planteados, etc.
81. Planifico las ayudas individuales o en pequeños grupos según las necesidades de los alumnos/as con las dificultades que puedan encontrar.

Factor 9: Gestión de las ayudas y materiales ($\alpha = .7875$). Este factor se refiere a la utilización de materiales didácticos que no se limiten al libro de texto, con un fácil acceso, y de modo que favorezcan determinados aprendizajes con un carácter activo.

55. Utilizo materiales didácticos distintos al libro de texto.
56. El alumnado tiene acceso fácil al uso de materiales gráficos, visuales, audio, etc.; necesarios para el desarrollo de las tareas encomendadas.
57. Utilizo los materiales y ayudas adecuadamente en momentos determinados, para afianzar, descubrir o aprender nuevos conceptos.
58. Los materiales y recursos utilizados facilitan un aprendizaje más activo.

Factor 10: Variedad de agrupaciones ($\alpha = 7645$).

42. Utilizo variedad de métodos: grupos de discusión, 'Phillips 66', 'brainstorming', etc. que favorecen el interés y participación del alumnado.

43. Utilizo grupos de tamaños diferentes según las necesidades y objetivos a alcanzar.

Factor 11: Tipos de aprendizaje ($\alpha = 7900$). Las respuestas a estas preguntas reflejan la valoración de la medida en que el profesor fomenta distintos tipos de aprendizaje. Entendemos que esto implica tareas como: atender a las estrategias personales de resolución de problemas que emplean los alumnos, trabajar el manejo y la organización de grandes cantidades de información, respetar un cierto tiempo de espera tras la realización de preguntas, recurrir en las explicaciones a experiencias vitales de los alumnos, utilizar con cierta frecuencia preguntas divergentes, y buscar un equilibrio entre las explicaciones teóricas y el trabajo activo, y entre la memorización y la comprensión y aplicación de principios.

39. Intercalo exposiciones teóricas con trabajo activo del alumno/a.
49. Cuando hago preguntas espero un cierto tiempo (al menos unos segundos) para que los alumnos/as piensen antes de contestar, y antes de pedir que conteste algún alumno/a.
65. Utilizo preguntas divergentes, es decir, que no tienen una única respuesta.
66. Procuro que los estudiantes aporten ejemplos de sus propias experiencias vitales.
67. Ayudo a los alumnos/as a aprender el modo de manejar y organizar grandes cantidades de datos, discriminando lo importante de lo accidental.
68. Presto atención al desarrollo de estrategias personales de resolución de problemas.
69. Procuro que exista un equilibrio entre el proceso de memorización y el de comprensión y aplicación de principios y teorías.

Los aspectos más reseñables que se derivan de estos resultados son los siguientes:

- En primer lugar aparece un factor que explica la mayor parte de la varianza total, y que hemos etiquetado como "Comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas". Agrupa todas las preguntas de lo que considerábamos el apartado de comunicación y feedback, la mayor parte de las preguntas del apartado dedicado a las rutinas y asignación de tareas, y algunos items de los apartados de atención a la diversidad y de evaluación de la enseñanza-aprendizaje. Todos ellos se relacionan claramente con el título del factor.

- En segundo lugar aparece otro factor, etiquetado como "Motivación y metodología", en el que se agrupan todos los items del apartado previsto para la motivación inicial y prolongada; algunas preguntas del apartado de metodologías, que parecen relacionarse con una consideración del aprendizaje del alumno como un proceso activo y constructivo; y un item (nº 12) del apartado de rutinas y asignación de tareas que tiene que ver con los intentos del profesor de motivar al alumnado.
- Se configura un nuevo factor que denominamos "Preparación previa de actividades y recursos" que toma sus cuatro items de los apartados de gestión del tiempo, rutinas y asignación de tareas, y ayudas y materiales.
- Los dos items del apartado de metodologías referidos a la utilización de una variedad de métodos y agrupaciones en el aula forman un factor aparte.
- El factor denominado "Tipos de aprendizaje" incluye las preguntas previstas para el mismo más dos items del apartado de metodologías, uno de ellos referido al tiempo de espera.

7.4.2.4. Entorno de aprendizaje

Este bloque de preguntas reúne un conjunto de apartados relacionados con la valoración del entorno físico y psicosocial del aprendizaje, entendiendo este último en un sentido amplio; de modo que incluye tanto el clima del aula, como aspectos relacionados con las tareas para casa, la variedad de recursos y actividades, la autoevaluación del equipo de profesores, y la implicación e información de las familias.

Las preguntas de este bloque se organizaron inicialmente en seis apartados:

1. Clima
2. Entorno Físico
3. Ritmo / Secuencia
4. Tareas para Casa
5. Implicación Familias / Información Familias

6. Evaluación

Las respuestas de los profesores al bloque de preguntas referidas al entorno de aprendizaje han servido para realizar un análisis factorial que da cuenta de 8 factores que explicarían un 59.7% de la varianza total.

La tabla 7-9 muestra los resultados finales de este proceso.

Estos 8 factores explicarían un 59.7% de la varianza total de este conjunto de preguntas. El índice de consistencia interna del conjunto es de $\alpha = .9019$.

A continuación mostramos una posible interpretación de cada factor, un índice de consistencia interna de cada subescala resultante, y los ítems que le atribuimos.

Factor 1: Aportaciones del profesor al clima del aula ($\alpha = .8735$). Las respuestas del profesor a este grupo de preguntas indican la autoevaluación que hace con respecto a sus propias aportaciones a la creación y el mantenimiento de un clima positivo en el aula. Entendemos que estas aportaciones se concretan en un cierto número de quehaceres docentes como: mantener una buena comunicación con los alumnos, fijar claramente las normas de conducta, organizar bien las tareas, reconocer las aportaciones de los alumnos, manejar adecuadamente sus respuestas incorrectas, atender a sus preguntas y comentarios, hacerles partícipes de algunas decisiones que vayan tomando, introducir los contenidos a un ritmo apropiado y teniendo en cuenta las concepciones erróneas que puedan tener los alumnos. y la autoevaluación del propio profesor a nivel individual.

4. Me comunico con mis alumnos/as y les muestro apoyo.
7. Existe una buena organización de las tareas y de las actividades.
9. Existen normas claras de conducta.
12. Tengo en cuenta, reconozco y/o comento las aportaciones de los alumnos/as.
13. Manejo las respuestas incorrectas del alumnado de tal manera que se mantiene su 'dignidad'.
14. Ofrezco respuestas suficientes a las preguntas y comentarios de los alumnos/as.
15. Explico a los alumnos/as las razones por las cuales actúo, decido o dirijo la clase de un modo determinado.

TABLA 7-9: Resultados del análisis factorial de las preguntas referidas al entorno de aprendizaje.

FACTOR	AUTOVAL.	% DE VAR.	% DE VAR.ACUM.
1	10.03040	24.5	24.5
2	3.55924	8.7	33.1
3	2.67996	6.5	39.7
4	1.96311	4.8	44.5
5	1.84764	4.5	49.0
6	1.72530	4.2	53.2
7	1.50204	3.7	56.8
8	1.18578	2.9	59.7

	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC 5	FAC. 6	FAC. 7	FAC. 8
Clima								
A401	.05825	***.70802***	-.01541	.11092	.06523	.27067	.14482	.08564
A402	.13315	***.63569***	-.16188	.05342	.10015	28680	.06335	-.06455
A403	.27027	***.61475***	.09285	.06393	-.05363	.06006	.05823	.05903
A404	***.53140***	.44280	.00134	.19784	.03011	.19620	-.00539	.08817
A405	.17205	***.67004***	.00524	09122	-.01737	.10291	.16027	.10691
A406	.05488	***.74941***	.16319	-.05882	.09105	.05764	.07576	.08851
A407	***.49640***	.44484	.04621	.07918	-.02451	.05355	.10909	.08891
A408	.29535	***.56498***	.20747	.10068	-.14002	-.12817	.02748	-.03679
A409	***.43948***	.37978	.30086	.19883	.15020	.00102	-.02628	.05204
A410	.10343	.25041	.03570	.09968	-.12039	***.65563***	.19970	.01344
A411	.09928	***.44573***	.08228	.21432	.13254	.44287	-.02217	.17886
A412	***.51929***	28446	.18175	.11379	02715	.31527	-.02122	.05327
A413	***.33903***	.22129	.37207	.00298	-.26254	.00853	.05582	-.05087
A414	***.58603***	.22041	.33646	.05347	-.15631	-.20354	.14423	.21256
A415	***.58595***	.14599	.13905	.33963	-.10908	.12523	.02629	-.01300
Entorno físico								
A416	.16748	.39829	-.02573	***.57875***	.08352	-.09991	.16986	-.11081
A417	.14600	.18868	-.06198	***.78266***	-.02736	-.05991	.12162	.10553
A418	.11654	.03966	.01538	***.78480***	-.00775	.01234	.09761	.12547
A419	.01870	-.24688	-.05522	***.45649***	.15511	.37472	.11643	.11168
A420	.02792	.06292	.26919	***.56773***	.15478	.17914	.00493	.06967
Ritmo / secuencia								
A421	***.61329***	.27186	.19545	.15469	.03522	.09370	.14481	.03582
A422	***.58147***	.19933	.26662	.08851	.11220	-.02608	.11504	.21829
A423	***.39481***	.12766	.17581	.20412	.22510	.20294	.01471	.13945
A424	.16484	.17002	-.18954	-.02809	.19686	***.66364***	.31719	.02583
A425	.32170	.15545	-.10074	-.04945	.12500	***.59810***	.03422	.06021
Tareas para casa								
A426	.24588	-.04054	***.77050***	.10491	-.01519	-.02165	.06586	.04466
A427	.29487	.21356	***.30837***	.01508	.28301	.34290	-.12311	.05333
A428	.13878	.07343	***.85825***	.05067	.04195	.03273	-.07056	.02616
A429	.21332	.07727	***.76742***	-.07422	.02864	-.13811	.07507	.06033
A430	-.12578	.04393	-.17849	-.05007	***.81266***	.03369	.10814	-.00080
A431	.17113	-.01643	.13477	.07942	***.77930***	.06047	.24354	.16107
A432	-.05694	.05296	.10834	.18943	***.79354***	.12680	.25816	.12976
Implicación familias / información familias								
A433	.21457	.00993	-.00698	.04177	.03529	-.28169	.11243	***.52971***
A434	.32904	.05257	-.07538	.05667	.30514	.03433	-.01037	***.77653***
A435	.22075	.11137	.03703	.14149	.10053	.29751	-.04027	***.75285***
A436	-.22959	.16481	.27987	.12381	-.06015	.17783	.12057	***.66238***
Evaluación								
A437	***.69188***	-.03927	.05525	-.01478	-.02293	.22900	.24404	.05412
A438	.27154	.15619	-.04062	.15044	.24329	.03929	***.78243***	-.00445
A439	***.64545***	.12073	.14886	-.00824	-.00969	.19405	.34101	.18223
A440	.17801	.14265	.05133	.12448	.21681	.08958	***.83689***	.11355
A441	.12278	.17970	.07017	.15704	.14739	.24871	***.72724***	.02872

21. Conozco y tengo en cuenta las concepciones erróneas que tiene el alumnado, y que van a obstaculizar un aprendizaje significativo y correcto.
22. Pongo en marcha las actividades de enseñanza un ritmo apropiado que todos los alumnos/as pueden seguir.
23. A lo largo de la lección vamos haciendo resúmenes o revisiones para ir viendo cuáles son los ritmos de la enseñanza y del aprendizaje, y si se consideran adecuados.
37. Por mi parte, existe una autoevaluación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y sobre mi propia intervención.
39. Por mi parte, tras la autoevaluación de mi propia enseñanza adopto decisiones de mejora que posteriormente llevo a la práctica y reviso más adelante.

Factor 2: Aportaciones de los alumnos al clima del aula ($\alpha = .8194$). En este caso, se trata de valorar la calidad del interés, el esfuerzo y las actitudes positivas de los alumnos en el aula.

1. El alumnado muestra interés por las actividades de clase.
2. El alumnado participa voluntariamente en trabajos y ejercicios.
3. Los alumnos/as se prestan ayuda y colaboración entre sí.
5. Los alumnos/as intentan hacer las cosas bien (se esfuerzan).
6. El alumnado considera importantes sus actividades de clase.
8. El alumnado trabaja con tranquilidad, sin alteraciones graves.
11. Los alumnos/as aportan comentarios, preguntas, ejemplos, demostraciones, etc.

Factor 3: Utilización de las tareas para casa por parte del profesor ($\alpha = .7550$). Este grupo de preguntas pretende dar cuenta de la valoración que hace el profesor del modo en el que utiliza las tareas para casa en su caso particular, planteándose si suponen una prolongación de lo que se hace en clase o una oportunidad para desarrollar habilidades distintas, y si se plantean de tal manera que los alumnos puedan hacerlas solos e independientemente de la situación material o personal con que se encuentren en su casa.

26. Procuro que las tareas para casa sean una prolongación o un refuerzo de lo que se hace en la clase para que los alumnos/as se lo aprendan.
27. Las tareas para casa que propongo dan la oportunidad al alumnado de desarrollar habilidades distintas, como la búsqueda de información, recogida de materiales, ampliación de temas, etc.
28. Las tareas para casa las diseño de tal modo que todos los alumnos/as puedan llevarlas a cabo por sí solos y se les proporciona el material para ello.

29. Las tareas para casa las diseño de tal modo que todo el alumnado pueda llevarlas a cabo, independientemente de si tienen o no ayudas materiales o personales disponibles en su hogar.

Factor 4: Entorno físico ($\alpha = .6693$). Este factor se refiere a las condiciones físicas del aula (limpieza y orden, disposición y movilidad de pupitres y sillas, ausencia de obstáculos y existencia de carteleras) y del centro (ausencia de barreras arquitectónicas para los alumnos con algún tipo de problema que afecte a su movilidad).

16. El aula está limpia, sin papeles, sin desorden, etc.
17. Los pupitres y/o sillas y mesas están en una disposición que favorece el aprendizaje (grupal, individual, etc.); según la actividad a realizar.
18. Me puedo mover con facilidad por cualquier rincón de la clase (no existen obstáculos físicos).
19. Los alumnos/as con necesidades especiales se pueden mover por el centro sin dificultades, ya que se han eliminado las barreras y los obstáculos arquitectónicos.
20. Existen carteleras, corchos, etc., que se utilizan para exponer aspectos relacionados con el tema que se esté tratando.

Factor 5: Utilización de las tareas para casa en el centro ($\alpha = .8257$). Se trata de valorar el grado de explicitación y coordinación que hay en el centro con respecto a las tareas para casa.

30. Las tareas para casa son un aspecto que en este centro cada profesor desarrolla según sus criterios. [2]
31. Existe un acuerdo explícito en el centro sobre la orientación a seguir en el uso de las tareas para casa.
32. Existe una coordinación dentro del profesorado del curso o ciclo en orden a organizar las tareas para casa en las distintas áreas.

Factor 6: Variedad en recursos y actividades ($\alpha = .7348$). Es decir, en este caso el profesor evalúa la medida en que utiliza recursos nuevos y originales, junto con una variedad de actividades a elegir, o bien con la posibilidad de llevarlas a cabo a un ritmo personalizado.

10. Utilizo recursos y materiales nuevos y originales.

---

[2] Las puntuaciones de este ítem fueron recodificadas de cara a su utilización en los análisis; de modo que cada valor fue sustituido por su inverso.

24. Las actividades las planteo de modo que el alumnado con distintas capacidades, conocimientos o intereses pueda elegir entre varias actividades las más adecuadas a sus intereses y/o capacidades.
25. Las actividades las planteo de modo que el alumnado con distintas capacidades, conocimientos o intereses pueda realizar unas mismas actividades a su propio ritmo, aunque no sea igual para todos.

Factor 7: Autoevaluación del equipo de profesores (α=.7865). Estas tres preguntas recogen la valoración del profesor sobre si el equipo en el que trabaja se autoevalúa y adopta decisiones en consecuencia.

38. Por parte del equipo docente existe una autoevaluación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y sobre nuestra propia intervención.
40. Por parte del equipo docente, tras la autoevaluación de la propia enseñanza en equipo adoptamos decisiones de mejora que posteriormente son llevadas a la práctica, y revisadas más adelante.
41. Consideramos la evaluación como un punto muy importante para la mejora de la enseñanza: se realizan sesiones conjuntas de profesores/as según niveles, ciclos, etc.

Factor 8: Implicación e información de las familias (α=.6963). Este factor refleja la evaluación de la comunicación del profesor individual con los padres, del fomento desde el centro de la participación de los padres, y del interés de éstos por el aprendizaje de sus hijos aun en ausencia de problemas.

33. Desde el centro se anima a las familias a participar en él.
34. Mi comunicación con los padres de mis alumnos/as se realiza de un modo sistemático y suficiente.
35. Existe una buena comunicación y participación entre los padres y yo.
36. Los padres se interesan por el aprendizaje de sus hijos y acuden al profesor/a no sólo cuando sus hijos tienen problemas.

Pueden señalarse los siguientes puntos con respecto a los resultados de este análisis factorial:

- El factor más importante parece ser el primero, que aglutina aquellos aspectos de la actuación del profesor que favorecen la construcción de un clima positivo en el aula. Se trata de items procedentes de los apartados previos de clima, ritmo y secuencia, y evaluación de la enseñanza.
- Las preguntas del apartado previo de clima referidas a los alumnos configuran un factor propio.

- El apartado previo de tareas para casa queda dividido en dos factores diferenciados; que dan cuenta respectivamente de: la utilización educativa de las tareas para casa de cada profesor individual y de la utilización de las tareas para casa en el conjunto del centro.

- El apartado previo de ritmo y secuencia reparte sus items entre el primer factor, y otro factor que hemos denominado "Variedad de recursos y actividades".

- El apartado previo de evaluación pierde dos de sus items, que pasan a formar parte del primer factor, y conserva aquellos otros referidos a la autoevaluación por parte del equipo de profesores.

7.4.3. Descripción, validez y fiabilidad de las variables profesionales

7.4.3.1. Sentido de eficacia

El sentido de eficacia es una variable multidimensional en la que se concretan las valoraciones que hace cada profesor de la eficacia de su trabajo con los alumnos.

En un principio distinguimos dos grupos de preguntas en torno al sentido de eficacia de los profesores, referidas a su:

- sentido personal de eficacia;
- sentido de eficacia de la enseñanza.

El profesor puede responder a cada pregunta mediante cinco opciones de respuesta:

- muy en desacuerdo
- bastante en desacuerdo
- algo de acuerdo
- bastante de acuerdo
- muy de acuerdo

- oso desados
- nahiko desados
- neurri batean ados
- nahiko ados
- oso ados.

Sin embargo, el análisis factorial llevado a cabo con las puntuaciones del conjunto de preguntas referidas al sentido de **eficacia** de los profesores da cuenta de la existencia de 4 factores que explicarían un 50% de la varianza total. Los resultados finales del análisis son los que aparecen en la tabla 7-10.

El índice de consistencia interna α de Cronbach para el conjunto de las preguntas es de .5336. Este valor tan bajo puede deberse sobre todo al hecho de que los factores

TABLA 7-10: Resultados del análisis factorial de las respuestas a los items sobre el sentido de eficacia

FAC.	AUTOVAL.	% DE VAR.	% DE VAR.ACUM.
1	3.12840	19.6	19.6
2	2.11180	13.2	32.8
3	1.52810	9.6	42.3
4	1.23389	7.7	50.0

	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4
E01	-.07734	-.41096	***.56164***	.31974
E02	.30813	.07286	-.07038	***.63013***
E03	***.70992***	.08814	.03767	-.01452
E04	.12436	***.66936***	-.19067	-.00279
E05	.16621	-.24013	***.61850***	.00408
E06	-.04233	***.68145***	.04260	.08314
E07	.17235	04944	***.46265***	.16438
E08	.00094	***.63284***	-.02686	.42426
E09	***.68720***	-.23374	.17799	.16273
E10	.04583	-.11355	***.76570***	-.14166
E11	-.20473	***.55382***	-.14340	.18370
E12	.17292	.13429	***.63675***	-.33522
E13	-.10199	.19089	-.05565	***.73502***
E14	***.70760***	-.11872	.10559	.05238
E15	-.18904	.31172	.16973	***.42529***
E16	***.61239***	.08665	17847	-.21449

muestran algunas relaciones negativas entre ellos. Por lo tanto, resulta conveniente no considerar la puntuación total de todas las preguntas como indicadora de un único constructo, sino utilizar los valores de las subescalas que se derivan del análisis factorial.

Se trata de los siguientes conjuntos de items:

Factor 1: Sentido personal de eficacia ($\alpha = .6733$). Podemos definir la variable que reflejan estas cuatro preguntas como la evaluación que hace el profesor de su propia competencia docente cuando se enfrenta a situaciones de enseñanza y aprendizaje con un cierto nivel de dificultad. Hay que enfatizar el carácter de competencia de este factor, frente a una mayor relación de los tres factores siguientes con las expectativas de resultado.

3. Cuando un alumno/a está teniendo dificultades con mi asignatura, normalmente soy capaz de ajustarme a su nivel.

9. Si un alumno/a de mi clase se vuelve indisciplinado y ruidoso estoy seguro de que conozco el modo para re-orientarle rápidamente.
14. Si un alumno/a no recuerda una información dada en una lección previa, sé cómo mejorar su retención en la próxima lección.
16. Si uno de mis alumnos/as no pudiera hacer una tarea de clase, sería capaz de evaluar con precisión si la tarea tenía el nivel correcto de dificultad.

Factor 2: Sentido de eficacia de la enseñanza en general ($\alpha = .6499$).[1] Este factor representa la evaluación que hace el profesor de las expectativas que tiene en relación a la pregunta de si la enseñanza, en términos generales, puede influir en el alumno a pesar de obstáculos externos como el entorno familiar.

4. El conjunto de lo que un alumno/a puede aprender está relacionado principalmente con su entorno familiar.
6. Si los alumnos/as no son disciplinados en casa, seguramente no aceptarán ninguna disciplina.
8. Un profesor/a está muy limitado/a en lo que puede lograr debido a que el entorno familiar de cada alumno/a tiene una gran influencia en sus logros.
11. Si los padres se responsabilizaran más de los estudios de sus hijos, se podrían obtener mejores resultados.

Factor 3: Sentido de eficacia de la propia enseñanza ($\alpha = .6213$). En este caso se trata de la valoración que hace el profesor de la medida en que su actuación tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos, y, en consecuencia, explica buena parte de sus resultados positivos.

1. Cuando un alumno/a hace algo mejor de lo habitual, pienso que se debe a que he desarrollado un esfuerzo suplementario.
5. Cuando un alumno/a obtiene una nota mejor que las que consigue normalmente, generalmente suele ser porque encontré mejores maneras de enseñar a ese alumno/a.
7. Cuando realmente lo intento, puedo conseguir todo de los alumnos/as más difíciles.
10. Cuando el alumnado mejora sus resultados académicos suele ser porque los modos de enseñanza que practico son eficaces.

---

[1] Las preguntas número 4, 6, 8, y 11 fueron recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un sentido de eficacia de la enseñanza en general más fuerte.

12. Cuando un alumno/a domina un nuevo concepto rápidamente, esto puede deberse a que supe cuáles eran los pasos necesarios para enseñar este concepto.

Factor 4: Sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores (α=.4602).[2] Este último factor sintetiza la valoración de la influencia que puede tener la actuación del propio profesor en particular a pesar de obstáculos externos como el entorno familiar.

2. Las horas que pasan en mi clase tienen poca influencia en el alumnado en comparación con la que tiene su entorno familiar.
13. Las experiencias en casa de un alumno/a pueden ser más influyentes que mi buena enseñanza.
15. Incluso un profesor/a muy competente en la enseñanza puede no poder atender a muchos alumnos/as.

Con respecto a los resultados de este análisis factorial podemos comentar los siguientes aspectos:

- En lugar de los dos factores de los que dan cuenta los autores de la escala, nos encontramos con cuatro. Uno de ellos corresponde al ya previsto de "Sentido personal de eficacia", mientras que los otros tres resultan de la partición del factor previsto como "Sentido de eficacia de la enseñanza".

- El primero de los factores resultantes de esta división lo hemos etiquetado como "Sentido de eficacia de la enseñanza en general". Una mayor puntuación en el mismo refleja la creencia de que, hablando en términos generales, la enseñanza puede contrarrestar las limitaciones que impone el entorno familiar de los alumnos.

- El segundo factor resultante lo hemos denominado "Sentido de eficacia de la propia enseñanza", y correspondería a la creencia de que los buenos resultados que obtienen los alumnos del profesor que se autoevalúa responden en buena medida al esfuerzo realizado por el profesor.

- El tercer factor resultante de la partición lo entendemos como el "Sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores". Creemos que una

[2] Las preguntas número 2, 13 y 15 fueron recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un mayor sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores.

mayor puntuación en el mismo refleja una situación en la que el profesor piensa que en su caso concreto es capaz de superar el condicionante que puede suponer el entorno familiar.

- Estos tres factores parecen reflejar la diferenciación entre las creencias sobre la eficacia de la enseñanza más o menos generalizadas (segundo factor frente al tercero y al cuarto), así como la distinción entre la atribución de causalidad ante situaciones positivas y negativas (eficacia e ineficacia, o tercer factor frente al cuarto).

7.4.3.2. Satisfacción profesional

El bloque de preguntas al que vamos a referirnos a continuación tiene que ver con la satisfacción profesional de la que informan los profesores de la muestra; entendiendo ésta como una reacción afectiva de los profesores hacia su trabajo o hacia facetas específicas del mismo, resultante de la valoración del mismo trabajo, sus condiciones o resultados.

Inicialmente el cuestionario sobre satisfacción profesional pretendía recoger datos en torno a doce cuestiones, referidas a la satisfacción con:

- el trabajo en sí mismo;
- la dirección;
- las relaciones con los compañeros;
- el salario;
- la promoción profesional;
- la creatividad;
- la autonomía;
- los resultados de los alumnos;
- el perfeccionamiento en el trabajo;
- las condiciones físicas;

- el reconocimiento;
- la seguridad.

Las opciones de respuesta de las preguntas sobre la satisfacción profesional son las mismas que en el caso del sentido de eficacia:

- muy en desacuerdo
- bastante en desacuerdo
- algo de acuerdo
- bastante de acuerdo
- muy de acuerdo
- oso desados
- nahiko desados
- neurri batean ados
- nahiko ados
- oso ados.

El análisis factorial efectuado con las puntuaciones de las preguntas referidas a la satisfacción laboral ha puesto de manifiesto la existencia de 9 factores. En conjunto explican un 67.8% de la varianza total. Siete de las preguntas contenidas previamente en esta parte del cuestionario de autoevaluación han provocado respuestas confusas y con una interpretación poco clara; por lo que los análisis que siguen se limitan a los 41 items restantes. La mayor parte de las preguntas que omitimos estaban relacionadas con la promoción profesional.

Los resultados finales del análisis factorial aparecen en la tabla 7-11.

El conjunto de preguntas muestra un índice de consistencia interna $\alpha = .9049$. A continuación exponemos una posible explicación de cada uno de los factores, el índice de consistencia interna de cada subescala resultante, y los items que la compondrían.

TABLA 7-11: Resultados del análisis factorial de las respuestas referidas a la satisfacción profesional.

FACTOR	AUTOVAL.	% DE VAR.	% DE VAR.ACUM.
1	9.11021	22.2	22.2
2	3.92856	9.6	31.8
3	3.63144	8.9	40.7
4	2.43489	5.9	46.6
5	2.35931	5.8	52.4
6	1.94246	4.7	57.1
7	1.67563	4.1	61.2
8	1.48945	3.6	64.8
9	1.23378	3.0	67.8

	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC 6	FAC. 7	FAC 8	FAC 9
S01	***.73160***	.04452	.00809	.15211	.17265	01647	05792	.02223	02353
S02	.14702	***.58043***	.14551	.27092	06808	.10968	-.05830	16820	20857
S03	.03961	.17306	-.00098	***.77973***	.10536	05456	-.07495	.07292	03562
S04	.01313	.14093	***.90956***	-.00415	.03868	.10345	01577	03806	01804
S06	***.79898***	.13573	.09498	.10309	.07400	04699	06944	08550	-.10938
S07	.12523	.03970	.20215	.07675	06407	***.78008***	.13703	11947	10696
S08	.30483	-.15540	.12624	.25746	-.05774	.09308	***.54598***	.15925	.26015
S09	.11976	.26645	.07137	.08961	.08329	.07981	.09056	.12134	***.76502***
S10	-.00504	.19851	.03127	.21100	***.64607***	.11958	21347	16402	-.13183
S11	.18846	***.66325***	.14015	.10907	31975	-.11526	-.02514	.11165	.26160
S12	.11289	.12926	.12455	.02876	.14663	04931	00094	***.83147***	.12614
S14	***.61523***	.01969	.00931	.07999	.08782	-.14791	.20753	04810	.06731
S15	.07144	.18204	-.04413	***.81902***	.16207	11190	03251	12970	00858
S16	.02533	-.02722	***.81493***	-.08371	02585	11654	08440	.11058	-.01028
S18	***.75618***	-.01629	.00218	18524	-.07246	20665	15317	-.00381	01942
S19	.14877	.19855	.08391	.12198	14988	***.77059***	02315	.20192	02228
S20	.05905	.14717	.03854	-.07991	-.07896	12250	***.78880***	.07408	-.25743
S21	-.10061	.38826	.04320	01121	.07765	22673	.04400	03267	***.64248***
S22	.21713	.04441	.07342	.12099	***.76715***	.15942	-.08053	-.00447	12668
S23	.16565	***.72332***	.24686	.11323	.21387	-.08671	-.01974	09574	.28233
S26	.08065	***.79888***	.00688	.24089	-.00465	18164	-.08221	-.02241	01273
S27	.32467	.08412	-.02309	***.71209***	04913	08821	-.08011	07573	.16397
S28	.02600	.11960	***.93444***	-.00971	06742	05951	03511	-.04806	03747
S30	***.80021***	.02908	.03467	.05103	.15576	.08852	04004	01159	04910
S31	.08875	56427	-.16040	-.04371	-.10527	***.33483***	15296	-.00025	16804
S32	.28381	.01471	.11820	-.08073	16692	.03189	***.74095***	-.00842	07088
S33	***.60808***	.23808	-.04779	.03679	.09008	02892	23155	08340	10657
S34	.10523	.52898	-.03835	02858	.32944	-.21422	05786	11749	***.31489***
S35	-.02793	.16677	.08757	.15219	***.73747***	01452	20293	.17888	00597
S36	.16352	.28318	-.01241	***.65694***	.21035	.15080	03828	10683	08816
S37	.02526	.00163	.04733	.09434	09734	.16778	11296	***.74606***	03037
S38	.04147	***.65335***	.10149	.31287	-.00147	22174	-.09454	08617	-.11552
S39	.15949	.19784	-.12036	***.69474***	18604	-.03527	21509	-.12331	01487
S40	.05941	.11067	***.94447***	-.03975	05833	10406	-.00971	00263	04250
S42	***.78086***	.14808	.03752	.04255	-.11735	06865	01307	02164	00705
S43	-.00547	.00597	.14259	.12620	03315	***.74358***	09932	06867	17000
S44	.29252	-.18639	-.08191	.11438	02928	11318	***.63846***	00660	18248
S45	.05158	.37537	-.03585	.14580	00701	16776	-.05325	06928	***.62175***
S46	.15472	-.01331	.02792	.17294	***.82151***	-.01273	-.19340	-.10479	13456
S47	.02747	***.71347***	.15264	20205	05629	-.09558	06478	00729	28136
S48	.06319	.12470	-.06574	08446	-.06681	10006	00943	***.83278***	04030

Factor 1: Satisfacción con el trabajo en sí mismo ($\alpha = .8811$).[3] Se trata de la reacción afectiva de la que informa cada profesor hacia su trabajo en general, resultante de la valoración del mismo sin referencia a ninguna faceta específica.

1. Mi trabajo es interesante.
6. El trabajo que realizo es muy estimulante.
14. Preferiría estar realizando otro tipo de trabajo.
18. En general, mi trabajo es pesado y aburrido.
30. Mi trabajo es variado y rico en estímulos.
33. Tengo la sensación de estar realizándome poco en mi trabajo.
42. Mi trabajo es bastante rutinario.

Factor 2: Satisfacción con la dirección y la supervisión ($\alpha = .8677$).[4] Es decir, la reacción afectiva de la que informa el profesor como resultado de su valoración de las relaciones que mantiene y el trato que recibe de las personas que supervisan a cada profesor, en la medida en que se dan elementos de reconocimiento, apoyo, escucha e imparcialidad.

2. La Dirección de este Centro me respalda.
11. Existe un reconocimiento por la labor bien desempeñada.
23. Se reconoce el valor profesional de cada persona.
26. Mis superiores no me escuchan.
38. Mis superiores no me tratan con justicia, imparcialmente.
47. El reconocimiento es podo frecuente en el centro en el que trabajo.

Factor 3: Satisfacción con el sueldo ($\alpha = .9323$).[5]

4. Estoy bien pagado.

---

[3] Las preguntas número 14, 18, 33, y 42 fueron recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un mayor nivel de satisfacción profesional.

[4] Las preguntas número 26, 38, y 47 fueron recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un mayor nivel de satisfacción profesional.

[5] La pregunta número 16 fue recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un mayor nivel de satisfacción profesional.

16. Se me paga poco para el trabajo que realizo.
28. Mis honorarios son adecuados considerando la responsabilidad que tengo que asumir en mi trabajo.
40. La retribución que tengo está bien.

Factor 4: Satisfacción con las relaciones con los compañeros ($\sigma = .8562$).[6] Léase, con las relaciones con los compañeros en la medida en que se percibe su apoyo, ayuda y reconocimiento, y se les valora positivamente en términos generales.

3. La gente con la que trabajo no me apoya suficientemente.
15. Cuando pido ayuda a mis compañeros me la ofrecen enseguida.
27. Disfruto trabajando con la gente que hay en este centro.
36. Se siente la estima-consideración de los demás.
39. Trabajo con gente responsable.

Factor 5: Satisfacción con el entorno físico ($\sigma = .8043$). Es decir, con las salas de las que dispone el centro, su acondicionamiento, y la valoración de lo agradable que resulta en términos generales.

10. Este Centro posee salas adecuadas para trabajar, como biblioteca, despachos, etc.
22. El marco físico en el que desempeño mi trabajo es muy agradable.
35. Los diversos lugares físicos están bien acondicionados para llevar a cabo el trabajo.
46. El ambiente físico del centro está muy cuidado y es muy agradable.

Factor 6: Satisfacción con la autonomía ($\sigma = .7138$).[7] Entendiendo por autonomía la posibilidad de tomar decisiones sobre la propia enseñanza de un modo independiente.

7. En este trabajo puedo hacer las cosas como yo quiero.
19. Tengo bastante independencia en mi trabajo.

---

[6] La pregunta número 3 fue recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un mayor nivel de satisfacción profesional.

[7] La pregunta número 31 fue recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un mayor nivel de satisfacción profesional.

31. Soy parte de una estructura muy rígida.
43. Puedo orientar las clases tal como deseo, sin imposiciones.

Factor 7: Satisfacción con los resultados de los alumnos ($\alpha = .7268$).[8]

8. En general, el alumnado está consiguiendo los objetivos que me propongo.
20. No se corresponde mi esfuerzo con los resultados que obtiene el alumnado.
32. Estoy satisfecho con los resultados que obtiene el alumnado.
44. El alumnado no muestra demasiado interés por la clase.

Factor 8: Satisfacción con la seguridad ($\alpha = .7820$).[9] Es decir, con la estabilidad del puesto de trabajo.

12. Me siento seguro en este puesto de trabajo.
37. Este trabajo es muy estable.
48. Siento inseguridad en este trabajo.

Factor 9: Satisfacción con el desarrollo profesional ($\alpha = .7412$).[10] Léase, con la existencia y el apoyo por parte del centro de actividades o procesos de mejora, autoperfeccionamiento y formación.

9. En este Centro existen posibilidades de aprender y mejorar mi tarea docente.
21. Existe apoyo para llevar a cabo actividades de autoperfeccionamiento y formación.
34. Se valora positivamente el que el profesorado esté implicado en actividades de mejora educativa.
45. En este Centro el que intente perfeccionarse profesionalmente, se las debe arreglar por su cuenta.

---

[8] Las preguntas número 20 y 44 fueron recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un mayor nivel de satisfacción profesional.

[9] La pregunta número 48 fue recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un mayor nivel de satisfacción profesional.

[10] La pregunta número 45 fue recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica un mayor nivel de satisfacción profesional.

En términos generales estos resultados confirman la estructura prevista antes de su obtención. Sin embargo, ofrecen algunas matizaciones de interés, como son:

- Los apartados previos referidos a la satisfacción con el trabajo en sí mismo y a la satisfacción con la creatividad aparecen unidos dentro del primer factor.
- Los items referidos a la satisfacción con el reconccimiento no han llegado a configurar un factor propio, sino que se reparten entre los factores relacionados con la dirección y la supervisión y con la relación con los compañeros.
- Tanto en el factor etiquetado como "Satisfacción con la autonomía" como en el de "Satisfacción con el desarrollo profesional" hemos decidido incluir un item con un peso factorial pobre en ellos (números 31 y 34 respectivamente). Se trata de dos preguntas que muestran un peso más alto en el factor de dirección y supervisión, pero con un contenido que creemos que se relaciona claramente con los dos factores recién mencionados.

7.4.3.3. Reflexión docente

En este bloque que iniciamos hemos incluido un grupo de apartados relacionados con las disposiciones, actitudes y calidades de la reflexión docente de las que informan los profesores de la muestra.

El cuestionario de autoevaluación sobre la reflexión docente fue el único de los referidos a las variables profesionales que no adaptamos a partir de otros que ya habían sido utilizados con otras muestras. Lo diseñamos con la intención de que diera cuenta de los siguientes aspectos:

- disposición hacia la reflexión preactiva;
- disposición hacia la reflexión interactiva;
- disposición hacia la reflexión posactiva;
- disposición hacia las rutinas;
- actitudes hacia la reflexión individual;

- actitudes hacia la reflexión compartida;
- calidad de apertura; y
- calidad crítica.

Para ello se utilizaron dos tipos de preguntas, con sus respectivas opciones de respuesta. Algunas se refieren al nivel de acuerdo del profesor con una determinada afirmación. En estos casos las opciones de respuesta son:

- muy en desacuerdo · oso desados
- bastante en desacuerdo ·nahiko desados
- algo de acuerdo · neurri batean ados
- bastante de acuerdo · nahiko ados
- muy de acuerdo · oso ados.

Otras preguntan por la frecuencia con la que el profesor o su equipo llevan a cabo determinadas tareas; en cuyo caso las opciones de respuesta que se ofrecen son:

- nunca · inoiz ere ez
- alguna vez · noizbait
- bastantes veces · nahikotan
- muy frecuentemente · askotan
- siempre · beti.

El análisis factorial de las respuestas a las preguntas sobre la reflexión docente ha producido 8 factores que en conjunto explican un 55.9% de la varianza total. Los resultados finales del mismo son los que aparecen en la tabla 7-12.

Como puede apreciarse solamente se utilizarán para los análisis posteriores 35 preguntas de las 55 que se formularon inicialmente con el objetivo de cubrir un conjunto de aspectos referidos a la reflexión docente con un número suficiente de items. Las

TABLA 7-12: Resultado del análisis factorial de las respuestas sobre la reflexión docente

FACTOR	AUTOVAL.	% DE VAR.	% DE VAR.ACUM.
1	6.40087	18.3	18.3
2	3.54751	10.1	28.4
3	2.41086	6.9	35.3
4	1.78447	5.1	40.4
5	1.60714	4.6	45.0
6	1.34002	3.8	48.8
7	1.31071	3.7	52.6
8	1.17658	3.4	55.9

	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC. 6	FAC. 7	FAC. 8
R01	-.01680	.08150	.14305	.09088	***.73560***	.00350	.05115	-.08957
R02	-.04763	.43566	-.31268	.09736	***.61405***	.18346	-.08625	-.01583
R03	.13428	-.04405	-.07204	.21136	.00805	***.68630***	-.09984	.14664
R04	.09593	.18256	-.00993	-.13229	***.58647***	.06441	.16416	.16069
R05	***.62182***	-.09015	.08817	-.31016	.05254	-.06074	-.05650	-.07080
R06	.05755	.29663	.26305	-.29324	***.30177***	.15869	-.29058	.12245
R07	***.73721***	.09781	-.07111	.04943	.14854	.19716	.08185	.22161
R08	.42695	.09960	.16582	.11835	.03855	***.40833***	.03525	-.09948
R09	-.05095	***.55028***	-.04829	-.01442	-.03540	-.17077	.33637	-.33032
R10	.20189	***.55252***	.17161	.05094	.09334	.11555	.21467	.17877
R11	***.67886***	.07696	.07595	.04336	-.01122	-.09781	-.06618	.14500
R12	.05976	.16088	***.73378***	-.02226	.11304	-.04132	-.04733	-.06316
R13	.11284	***.57125***	.06917	.11501	.20448	.02257	-.23338	.04259
R14	***.75874***	.10556	.12373	.23300	-.04193	.05279	-.03900	-.10121
R15	-.25184	-.07136	-.11986	.16434	.30192	-.10594	***.52554***	.11766
R16	***.73680***	.12968	.11087	.19540	-.15031	.10335	-.02967	.01853
R17	.09114	-.14591	.26434	***.66127***	.22400	-.22149	.19723	.06789
R18	-.06120	.05948	.10811	.10630	-.07124	.17735	-.17038	***.75366***
R19	.33133	.11776	***.47622***	.04233	-.01234	.24015	-.01265	.07833
R20	-.06840	.51823	.18083	.03577	***.51140***	.03250	-.21454	.13870
R21	***.78699***	.08645	.06044	.10767	.04872	.16036	-.00437	.01367
R22	.03311	.40073	.19933	-.17017	.21503	***.48147***	.00286	.16938
R23	.06642	.31555	.31423	-.10247	.33634	***.48410***	.01052	-.03800
R24	-.00331	-.01842	-.02119	.12602	-.00534	-.00751	***.72846***	-.14670
R25	.01557	***.77744***	.19665	.07821	.12890	.09209	-.10197	.06714
R25	.13390	.11537	***.62837***	.12847	-.05904	-.00211	-.09439	.12641
R27	.16055	.14109	.16049	***.58281***	-.07174	.22688	-.04267	-.27414
R28	.25944	***.57593***	.13212	-.10489	-.29125	.11793	.15020	.04995
R29	.13047	***.64949***	.10604	-.11710	.26597	.01722	-.02925	-.00434
R30	.14312	.07498	.16582	***.51360***	.00156	.42482	.05085	-.25154
R31	.05939	.19754	***.48186***	-.25838	-.06731	.35257	.35952	.07989
R32	.21236	.11138	.02317	-.11471	.13322	-.05977	.05989	***.63881***
R33	.17252	-.02814	-.20678	***.46230***	-.03500	.26238	.34824	.05841
R34	.04671	.46220	***.51061***	.07314	.24440	.21464	-.11568	-.01765
R35	.07081	.01097	-.09214	***.67102***	-.01156	.01179	.04685	.10929

veinte preguntas omitidas han conducido a respuestas y resultados poco claros y de difícil interpretación.

El conjunto de preguntas que hemos mantenido tiene un índice de consistencia interna $\alpha = .8211$. Una posible interpretación de los factores resultantes es la siguiente:

Factor 1: Actitud hacia la reflexión compartida ($\alpha = .7978$). La variable que pretendemos operacionalizar mediante este factor puede definirse como la postura favorable de la que informa el profesor de cara a la posibilidad de participar en procesos de reflexión conjuntamente con otros compañeros.

5. Un centro no puede funcionar bien si cada profesor/a intenta resolver los problemas por sí solo (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
7. Para poder encontrar buenas soluciones a los problemas de enseñanza, creo que los profesores/as deberíamos compartir más reflexiones sobre nuestras dificultades (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
11. Me gusta trabajar en un centro que favorezca la reflexión en común y el trabajo en equipo (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
14. Me parece importante reflexionar conjuntamente con los demás profesores/as sobre las dificultades en el trabajo (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
16. Creo que es importante dedicar un tiempo de reflexión para escuchar a los compañeros y buscar soluciones conjuntas a los problemas (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
21. Compartir ideas, preocupaciones y modos de hacer con los otros profesores/as es una parte muy importante de la enseñanza (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).

Factor 2: Disposición hacia la reflexión en el aula ($\alpha = .7164$).[11] Partimos de definir la disposición como una característica del profesor que consiste en su tendencia a realizar determinadas acciones en contextos particulares. Por lo tanto, este factor refleja la valoración de cada profesor de su tendencia a reflexionar durante su enseñanza o a aplicar en ella decisiones tomadas durante reflexiones previas.

9. Ante las situaciones prácticas tiendo a reaccionar inmediatamente, sin pensar demasiado en ese momento en lo que sucede y en lo que puedo hacer (nunca, ..., siempre).

---

[11] La pregunta número 12 fue recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica una mayor disposición hacia la reflexión en el aula.

10. Para mí la preparación de las clases supone reflexionar seriamente sobre lo que voy a hacer (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
13. Las decisiones de enseñanza las tomo después de considerar otras posibilidades, y sus ventajas e inconvenientes (nunca, ..., siempre).
25. Mientras programo las clases preveo cómo pueden ir las cosas y me planteo el modo de mejorar mi actuación (nunca, ..., siempre).
28. Ante los problemas lo importante es pensar y madurar las decisiones antes de tomarlas (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
29. A medida que se me van presentando distintas opciones de actuación pienso en sus consecuencias e implicaciones de un modo muy consciente (nunca, ..., siempre).

Factor 3: Calidad de apertura ($\alpha = .6598$). Estas cinco preguntas sirven para que el profesor informe de la medida en que sus reflexiones sobre la enseñanza se caracterizan por la apertura a distintas interpretaciones y alternativas de acción, y a algunas implicaciones éticas de la actuación docente.

12. Me resulta fácil ir pensando sobre la marcha en cómo van saliendo las cosas en la clase (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
19. En cada situación práctica veo que hay muchos factores en juego (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
26. Ante los problemas con los que me suelo encontrar en mi práctica de la enseñanza pienso que existen muchos modos de verlos, y que todos tienen sus puntos de razón (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
31. Tomar decisiones en clase significa pensar en la justicia o injusticia de sus consecuencias (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
34. Mientras doy clase procuro fijarme en lo que sucede y tener en cuenta todas las alternativas de acción (nunca, ..., siempre).

Factor 4: **Actitud hacia la reflexión individual** ($\alpha = .6422$).[12] Las respuestas a este grupo de preguntas reflejan la postura del profesor favorable a reflexionar sobre su enseñanza a nivel individual dentro y fuera del aula; sin depender exclusivamente de las orientaciones provenientes del mundo de la investigación educativa.

17. Los técnicos e investigadores deberían decirnos concretamente cómo hay que hacer las cosas (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).

[12] Las preguntas número 27, 43, 46, 53 y 55 fueron recodificadas de cara a su utilización en los análisis; sustituyendo cada valor por su inverso, de modo que una mayor puntuación indica una actitud favorable más fuerte hacia la reflexión individual.

27. Los profesores/as con experiencia no necesitan dar demasiadas vueltas a la cabeza sobre cómo impartir la enseñanza (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
30. Hace tiempo que dejé de darle vueltas a la cabeza sobre mi trabajo una vez acabada la clase (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
33. Al pensar en mi práctica los problemas y las situaciones me parecen bastante sencillos (nunca, ..., siempre).
35. Ante cada problema lo importante es tener la respuesta técnica objetivamente más adecuada (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).

Factor 5: Disposición hacia la reflexión fuera del aula ($\alpha = .6861$). Este factor representa la evaluación de cada profesor de su tendencia a reflexionar sobre su enseñanza antes y después de su trabajo en clase.

1. Antes de entrar a clase dedico un cierto tiempo a pensar en lo que vamos a hacer, y prever posibles dificultades y alternativas (nunca, ..., siempre).
2. Cada vez que acabo un tema dedico un tiempo a pensar sobre si los contenidos, actividades y recursos han sido adecuados o necesito modificarlos (nunca, ..., siempre).
4. Una parte importante de mi reflexión sobre la enseñanza la realizo antes de entrar a clase (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
6. Cuando entro en la clase llevo pensadas algunas actividades o ejercicios alternativos, para utilizar según se vayan desarrollando las cosas (nunca, ..., siempre).
20. Antes de comenzar las clases preveo con qué dificultades me voy a encontrar en la práctica, y pienso en cómo atajarlas (nunca, ..., siempre).

Factor 6: Calidad de complejidad ($\alpha = .5562$). Mediante las preguntas que siguen el profesor hace una valoración de la medida en que su reflexión sobre la enseñanza se caracteriza por una consideración de la enseñanza como algo complejo, que puede tener alternativas nuevas y distintas, y sobro la cual merece la pena reflexionar una vez acabada la clase.

3. Para mí la práctica de la enseñanza es algo muy complejo (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
8. Creo que quienes lo ven todo absolutamente claro y sencillo en la enseñanza tienen una visión limitada, y deberían tener en cuenta más cosas (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
22. Una vez que ha acabado la clase tiendo a repasar algunas de las cosas que han ido sucediendo, a pensar sobre ellas y a buscar sus razones (nunca, ..., siempre).
23. Cuando tengo que actuar ante un problema en mi enseñanza procuro pensar en alternativas nuevas y distintas (nunca, ..., siempre).

Factor 7: Disposición hacia las rutinas ($\alpha = .4179$). En este caso el profesor evalúa su tendencia a actuar en el aula guiándose por unas rutinas que ha desarrollado con la práctica.

15. Con el tiempo he ido aprendiendo cómo se hacen las cosas en la práctica, y me he hecho con unas rutinas muy útiles (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).
24. Cuando enseño tengo la impresión de estar actuando automáticamente porque ya sé qué es lo que tengo que hacer (nunca, ..., siempre).

Factor 8: Calidad crítica ($\alpha = .4149$). Este último factor da cuenta de la medida en que el profesor considera que sus reflexiones sobre la enseñanza se caracterizan por recoger aspectos éticos, como pueden ser la consideración de los derechos de los alumnos y del cumplimiento por parte del centro educativo de sus responsabilidades como tal.

18. Me pregunto si en este centro realmente hacemos lo posible para conseguir lo que pretendemos como centro (nunca, ..., siempre).
32. Los profesores/as deberíamos pensar más en los derechos de los alumnos y en cómo los respetamos en la clase (muy en desacuerdo, ..., muy de acuerdo).

A continuación ofrecemos algunos comentarios con respecto a estos resultados:

- Puede constatarse la presencia de dos factores relacionados con las actitudes hacia la reflexión. En el primer caso se trata de la reflexión compartida (primer factor), mientras que en el segundo el objeto de las actitudes es la reflexión individual (cuarto factor). Este último refleja en cierto modo el posicionamiento ante la dicotomía del profesor como *'técnico'* (actitudes menos positivas hacia la reflexión individual) o como *'profesional'* (actitudes más positivas hacia la reflexión individual).

- Otros dos factores se refieren a las disposiciones de cada profesor a la reflexión dentro y fuera del aula (factores segundo y quinto respectivamente). En nuestro caso utilizamos el término disposiciones tal y como proponen Katz y Raths (1985), para referirnos a un constructo que sintetiza la tendencia de las acciones de un profesor en contextos particulares.

- Un detalle importante en esta cuestión es la no diferenciación entre la reflexión preactiva y la posactiva en sendos factores, tal y como sugiere la

literatura consultada. Puede inferirse que a la hora de valorar su propia tendencia hacia la reflexión los profesores no diferencian entre la reflexión que tiene lugar antes y después de la enseñanza; al menos en la misma medida en que sí diferencian otros aspectos reflejados en factores diferenciados.

- Otros dos factores sugieren constructos que hemos denominado "Calidad de apertura" y "Calidad de complejidad". La diferenciación entre ambos no está perfectamente delimitada. Sin embargo, creemos que es procedente considerarla. Entendemos que la calidad de apertura da cuenta de la medida en la que el profesor tiene la capacidad de considerar las situaciones de enseñanza y aprendizaje desde distintas perspectivas y tomando en consideración elementos que pueden quedar a un lado si no hay un esfuerzo para evitarlo. Por otro lado, creemos que la calidad de complejidad se relaciona con el grado en el que el profesor es capaz de considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje como complejos, sin conformarse con una primera impresión o con una visión simplista de los mismos.

- Finalmente, aparecen otros dos factores infrarrepresentados en el análisis factorial, pero que hemos querido mantener en las siguientes páginas debido al interés que suscita en nosotros su contenido. Por lo tanto, la utilización que hagamos en adelante de las puntuaciones derivadas de estos dos factores estará muy condicionada por esta circunstancia, al igual que las conclusiones a cuya obtención conduzcan. Se trata de la disposición hacia las rutinas (una mayor puntuación indica una mayor disponibilidad y dependencia de las rutinas) y de la calidad crítica; entendida como la medida en la que las reflexiones que lleva a cabo el profesor incorporan elementos de tipo ético o social.

7.4.4. Resumen de las variables incluidas en el estudio

Como ya hemos visto, el estudio empírico utiliza tres tipos de variables: de identificación, pedagógicas y profesionales.

Las **variables de identificación** de las que disponemos finalmente son:

- curso, ciclo y etapa;
- área;
- edad y experiencia docente;
- idioma escogido para la autoevaluación;
- número de identificación del centro;
- número de profesores del equipo que se autoevalúan;
- cantidad de áreas que imparte el mismo profesor;
- grupos de alumnos a los que enseña el mismo profesor;
- cantidad de alumnos presentes en el grupo al que se refiere la autoevaluación;
- número de horas lectivas y no lectivas.

Las **variables pedagógicas** son las siguientes:

CLAVE	*DENOMINACION*
FA11	Planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos
FA12	Planificación de objetivos y contenidos por áreas
FA13	Disponibilidad y mantenimiento de recursos
FA14	Planificación de responsabilidades, funciones y comunicación
FA15	Planificación de la evaluación
FA16	Planificación del aprovechamiento de los recursos
FA17	Planificación de la participación de las familias
FA21	Programación de la evaluación
FA22	Conocimiento pedagógico del contenido
FA23	Programación de actividades y tareas
FA24	Programación del tiempo
FA25	Programación de objetivos y contenidos
FA26	Programación de los recursos
FA31	Comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas
FA32	Motivación y metodología
FA33	Autonomía de los alumnos
FA34	Evaluación de los alumnos
FA35	Implicación de los alumnos
FA36	Gestión del tiempo
FA37	Preparación de actividades y recursos
FA38	Atención a la diversidad
FA39	Gestión de ayudas y materiales
FA310	Variedad de agrupaciones
FA311	Tipos de aprendizaje
FA41	Aportaciones del profesor al clima del aula
FA42	Aportaciones de los alumnos al clima del aula
FA43	Utilización de las tareas para casa por parte del profesor
FA44	Entorno físico
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro
FA46	Variedad en recursos y actividades
FA47	Autoevaluación del equipo de profesores
FA48	Implicación e información de las familias

Por su parte, las variables profesionales son éstas:

CLAVE	*DENOMINACION*
FE1	Sentido personal de eficacia
FE2	Sentido de eficacia de la enseñanza en general
FE3	Sentido de eficacia de la propia enseñanza
FE4	Sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores
FS1	Satisfacción con el trabajo en sí mismo
FS2	Satisfacción con la dirección y la supervisión
FS3	Satisfacción con el sueldo
FS4	Satisfacción con las relaciones con los compañeros
FS5	Satisfacción con el entorno físico
FS6	Satisfacción con la autonomía
FS7	Satisfacción con los resultados de los alumnos
FS8	Satisfacción con la seguridad
FS9	Satisfacción con el desarrollo profesional
FR1	Actitud hacia la reflexión compartida
FR2	Disposición hacia la reflexión en el aula
FR3	Calidad de apertura
FR4	Actitud hacia la reflexión individual
FR5	Disposición hacia la reflexión fuera del aula
FR6	Calidad de complejidad
FR7	Disposición hacia las rutinas
FR8	Calidad crítica

Capítulo 8:

RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos a partir de las autoevaluaciones de los 176 profesores de la muestra se organiza en cinco partes.

En primer lugar, describiremos los valores medios de las autoevaluaciones de los profesores en todos los apartados que dan cuenta de las variables pedagógicas y profesionales.

En segundo lugar, daremos cuenta de las diferencias halladas en la autoevaluación docente en función de una serie de características demográficas, como son: la docencia en una determinada etapa, en una área, la edad y la experiencia docente, el idioma elegido para la autoevaluación, el número de identificación del centro en el que trabaja cada profesor, el número de profesores de su equipo que se autoevalúan, la cantidad de distintas áreas que imparte y de grupos de alumnos a los que enseña, el número de alumnos presentes en el grupo al que se refiere la autoevaluación, y el número de horas lectivas y no lectivas que tiene asignadas.

En tercer lugar, analizaremos las relaciones entre los apartados que pretenden medir las variables pedagógicas. En cuarto lugar haremos otro tanto con respecto a las variables personales.

En quinto lugar, nos ocuparemos de las relaciones entre los valores de las variables pedagógicas y las profesionales.

8.1. VISION DESCRIPTIVA DE LOS DATOS

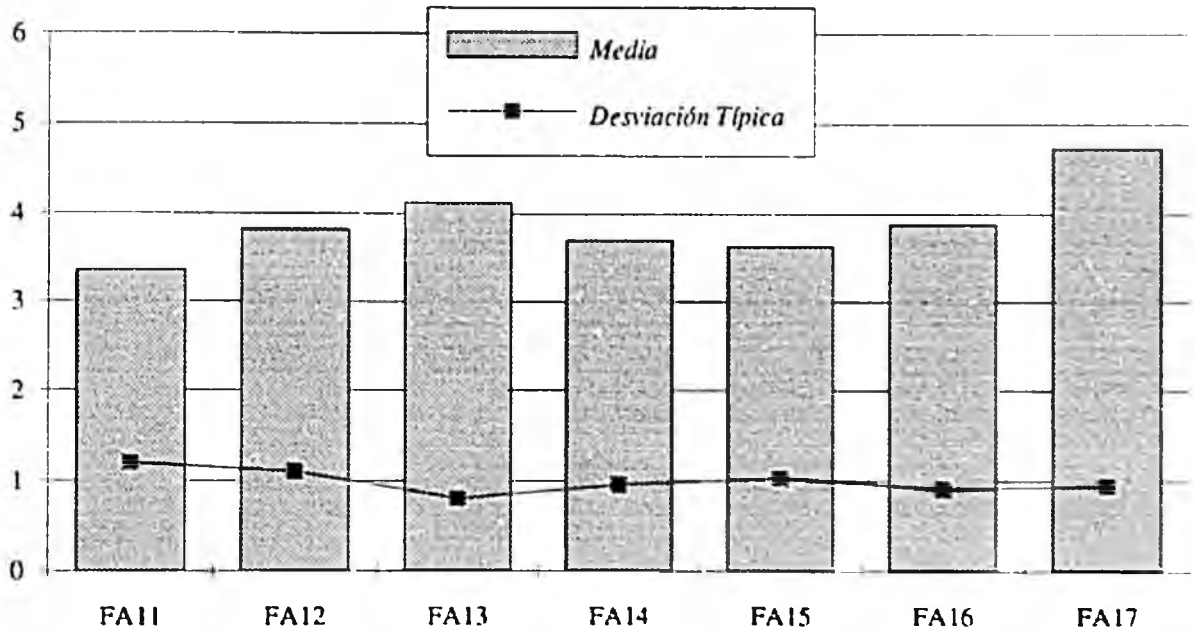
8.1.1. Resultados del análisis descriptivo

El objetivo de este primer apartado es el de presentar una visión descriptiva de los valores medios que ofrecen los profesores de la muestra a la hora de autoevaluarse en una serie de aspectos. Para ello, repasaremos cuáles son las medias y las desviaciones

típicas de las autoevaluaciones de los profesores en los distintos apartados de variables pedagógicas y profesionales.

En la gráfica 8-1 ofrecemos la media y la desviación típica de las autoevaluaciones docentes en cuanto a la planificación de la enseñanza. Las variables que aparecen representadas son las siguientes:

GRAFICA 8-1: Valores medios en la planificación de la enseñanza.



FA11 Planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos

FA12 Planificación de objetivos y contenidos por áreas

FA13 Disponibilidad y mantenimiento de recursos

FA14 Planificación de responsabilidades, funciones y comunicación

FA15 Planificación de la evaluación

FA16 Planificación del aprovechamiento de los recursos

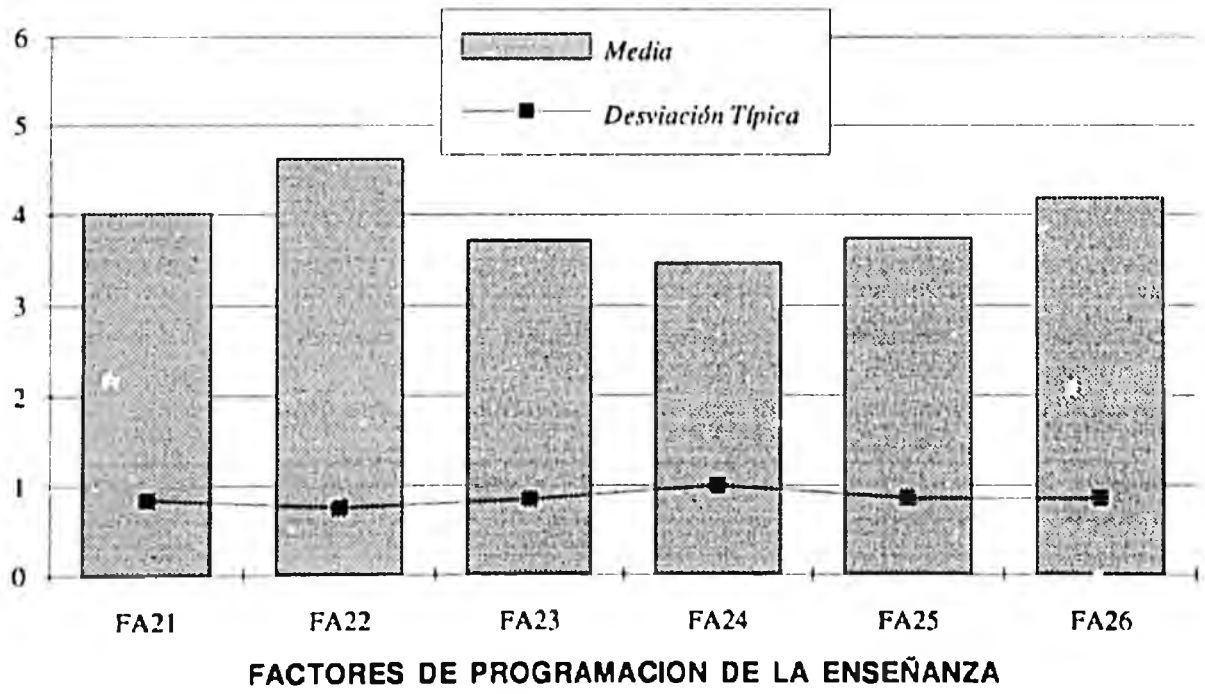
FA17 Planificación de la participación de las familias

Las autoevaluaciones más positivas se refieren a la planificación de la participación de las familias -*FA17*-, con un valor medio de 4.73. Por el contrario, los valores más bajos aparecen en la planificación de los objetivos y contenidos por etapas y ciclos -*FA11*-, con una media de 3.33; siendo éste el apartado en el que aparece una mayor desviación típica (1.21).

Entre ambos valores y en orden decreciente nos encontramos con la disponibilidad y el mantenimiento de recursos -*FA13*- (4.14), la planificación del aprovechamiento de los recursos -*FA16*- (3.87), la planificación de objetivos y contenidos por áreas -*FA12*- (3.79), la planificación de responsabilidades, funciones y comunicación -*FA14*- (3.72), y la planificación de la evaluación -*FA15*- (3.60).

Los valores medios en la programación de la enseñanza se reflejan en la gráfica 8-2. Los factores recogidos son los siguientes:

GRAFICA 8-2: Valores medios en la programación de la enseñanza.



FA21 Programación de la evaluación

FA22 Conocimiento pedagógico del contenido

FA23 Programación de actividades y tareas

FA24 Programación del tiempo

FA25 Programación de objetivos y contenidos

FA26 Programación de los recursos

En este caso las autoevaluaciones más fuertes corresponden al conocimiento pedagógico del contenido *-FA22-*, con una media de 4.62. La programación de los recursos *-FA26-* (4.17) y la programación de la evaluación *-FA21-* (4.01) quedan algo por debajo. Los valores más bajos aparecen en lo que se refiere a la programación de los objetivos y de los contenidos *-FA25-* (3.74), la programación de las actividades y de las tareas *-FA23-* (3.72) y la programación del tiempo *-FA24-* (3.46); siendo este último el aspecto en el que aparece una mayor desviación típica.

En cuanto a la gestión del aula, la gráfica 8-3 muestra las medias y las desviaciones típicas de las autoevaluaciones de los profesores de la muestra.

Recordemos que los once factores relacionados con la gestión del aula son los siguientes:

FA31 Comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas

FA32 Motivación y metodología

FA33 Autonomía de los alumnos

FA34 Evaluación de los alumnos

FA35 Implicación de los alumnos

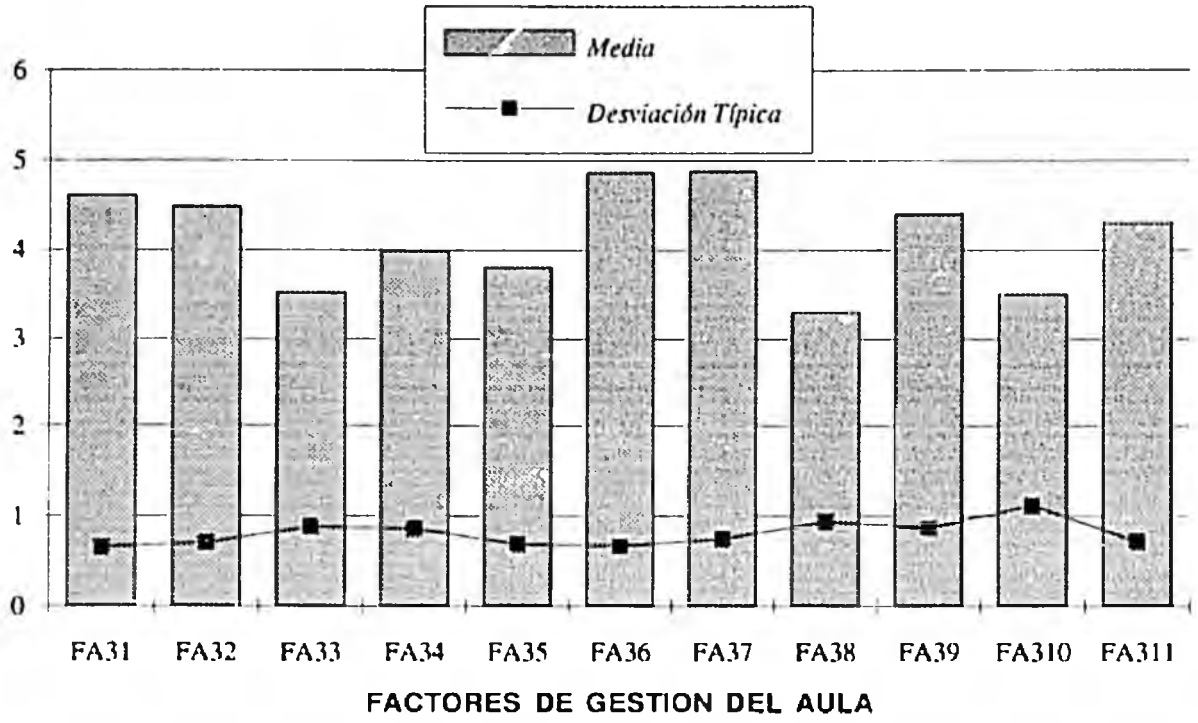
FA36 Gestión del tiempo

FA37 Preparación de actividades y recursos

FA38 Atención a la diversidad

FA39 Gestión de ayudas y materiales

GRAFICA 8-3: Valores medios en la gestión del aula.



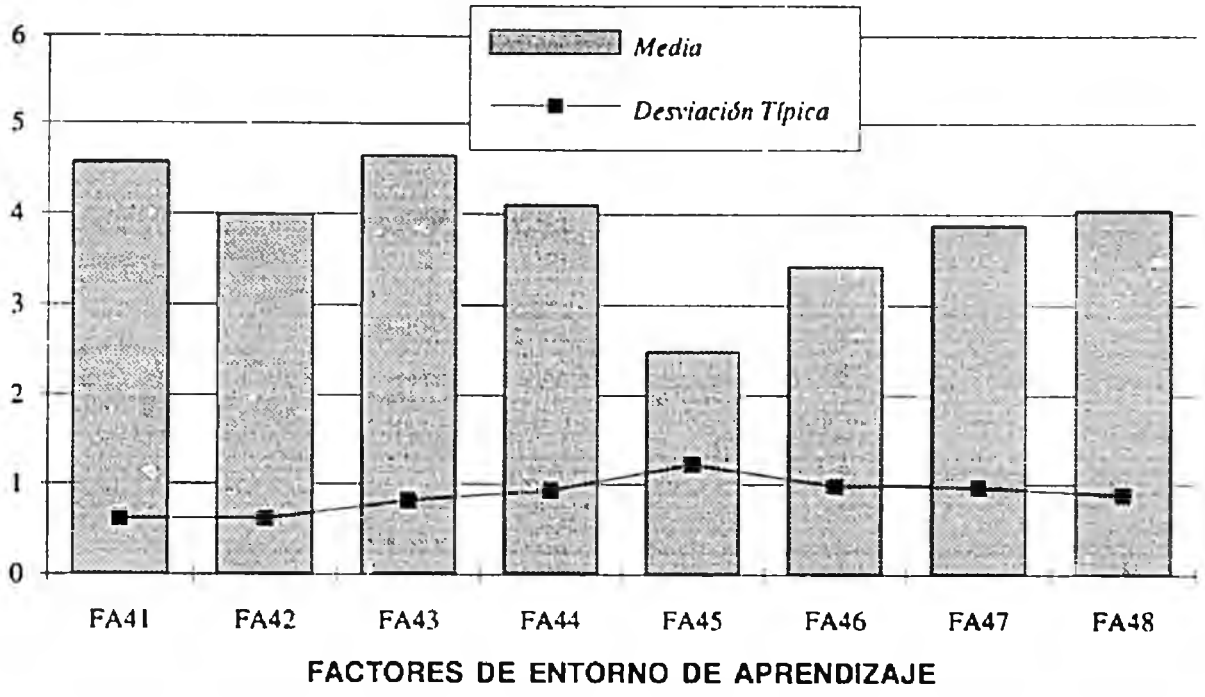
FA310 Variedad de agrupaciones

FA311 Tipos de aprendizaje

Sobresalen los valores más altos de la preparación de las actividades y recursos -*FA37*- (4.90) y la gestión del tiempo -*FA36*- (4.88), muy cercanos al 5. Las siguientes autoevaluaciones más fuertes corresponden a la comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas -*FA31*- (4.60), la motivación y las metodologías -*FA32*- (4.47), la gestión de las ayudas y materiales -*FA39*- (4.39), y los tipos de aprendizaje -*FA311*- (4.29). A continuación les siguen la evaluación de los alumnos por parte del profesor -*FA34*- (3.98) y la implicación de los alumnos -*FA35*- (3.81). Las autoevaluaciones más débiles aparecen en lo que respecta a la autonomía de los alumnos -*FA33*- (3.53), la variedad de agrupaciones -*FA310*- (3.50) y la atención a la diversidad -*FA308*- (3.32). Es en estos tres últimos apartados donde nos encontramos con las mayores desviaciones típicas.

La gráfica 8-4 da cuenta de los valores medios de las autoevaluaciones referidas al entorno de aprendizaje.

GRAFICA 8-4: Valores medios en el entorno de aprendizaje.



Los factores incluidos dentro del bloque de entorno de aprendizaje son ocho:

FA41 Aportaciones del profesor al clima del aula

FA42 Aportaciones de los alumnos al clima del aula

FA43 Utilización de las tareas para casa por parte del profesor

FA44 Entorno físico

FA45 Utilización de las tareas para casa en el centro

FA46 Variedad en recursos y actividades

FA47 Autoevaluación del equipo de profesores

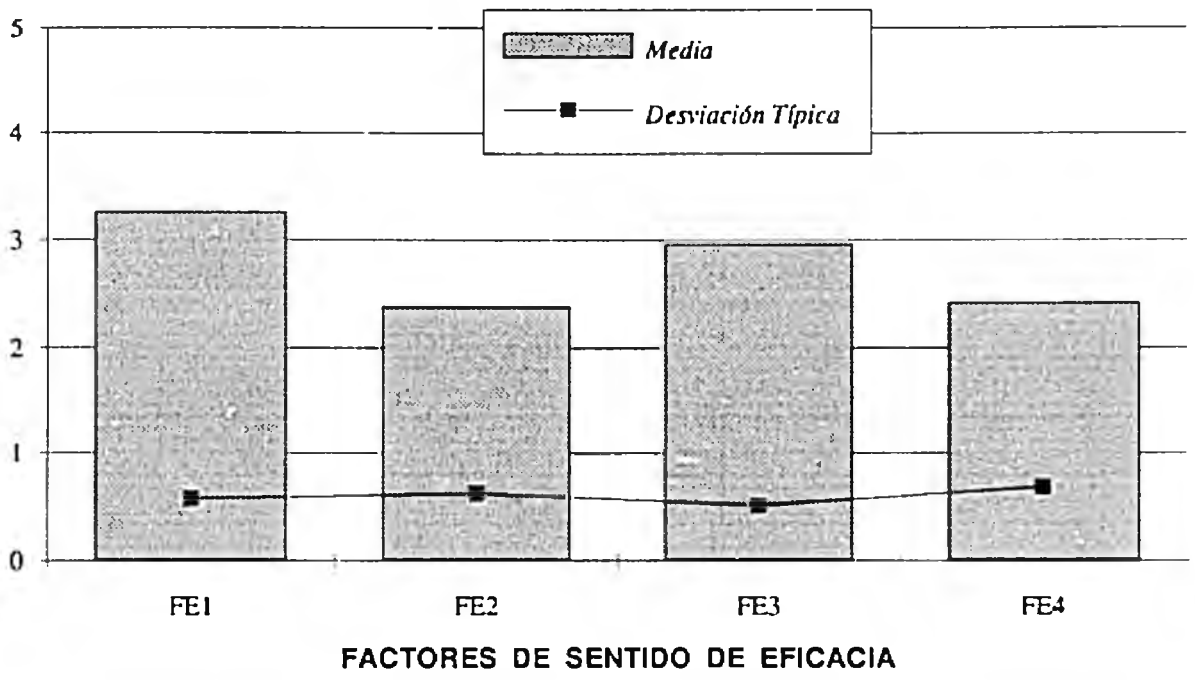
FA48 Implicación e información de las familias

Como puede observarse, las autoevaluaciones más fuertes aparecen en referencia a la utilización de las tareas para casa por parte del profesor -*FA43*- (4.58) y a las aportaciones del profesor al clima del aula -*FA41*- (4.57). Algo por debajo quedan las valoraciones del entorno físico -*FA44*- (4.11), la implicación e información de las familias -*FA48*- (4.04), las aportaciones de los alumnos al clima del aula -*FA42*- (4.00), y la autoevaluación del equipo de profesores -*FA47*- (3.87).

Los valores más bajos corresponden a la variedad en los recursos y actividades -*FA46*- (3.45) y a la utilización de las tareas para casa en el centro -*FA45*- (2.45). También en este caso los apartados con las valoraciones menos fuertes son los que muestran una mayor desviación típica.

Pasando ya a las variables profesionales, la gráfica 8-5 ofrece las medias y desviaciones típicas de las autoevaluaciones docentes en cuanto al sentido de eficacia. Distinguíamos cuatro variables dentro de este constructo:

GRAFICA 8-5: Valores medios en cuanto al sentido de eficacia.



FE1 Sentido personal de eficacia

FE2 Sentido de eficacia de la enseñanza en general

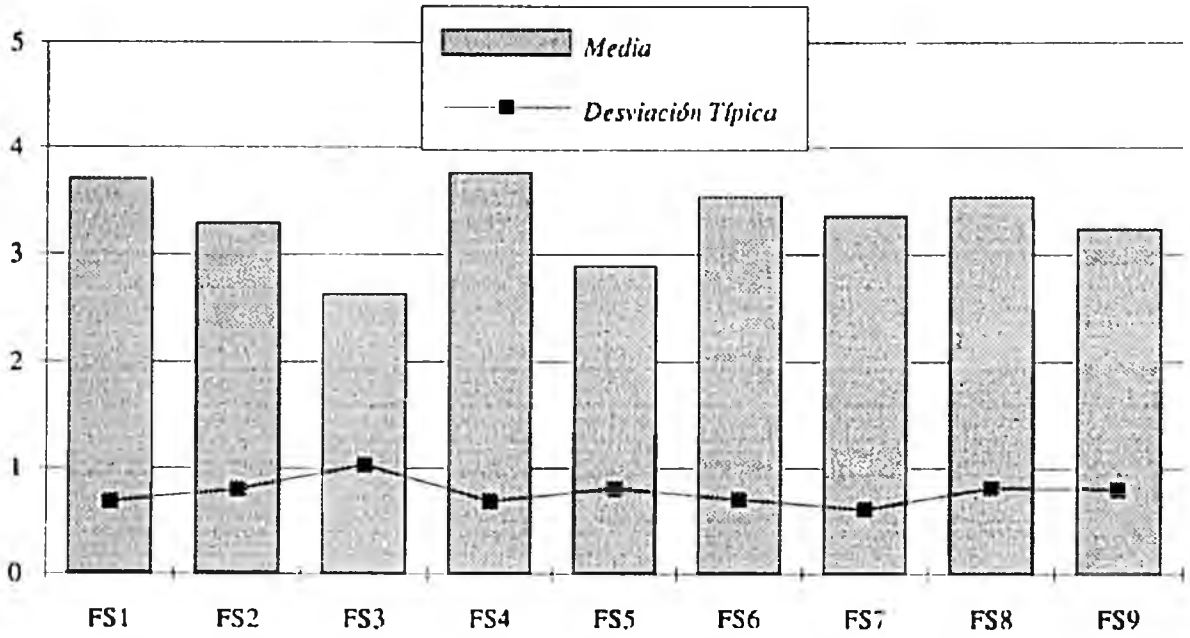
FE3 Sentido de eficacia de la propia enseñanza

FE4 Sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores

Puede observarse que las valoraciones de los propios profesores en cuanto a su sentido personal de eficacia -*FE1*- (3.26) y al sentido de eficacia de la propia enseñanza -*FE3*- (2.96) son claramente más altas que en lo que respecta al sentido de eficacia de la enseñanza en general -*FE2*- (2.38) y al sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores -*FE4*- (2.42).

Las medias de las autoevaluaciones en lo referente a la satisfacción laboral aparecen en la gráfica 8-6.

GRAFICA 8-6: Valores medios en cuanto a la satisfacción laboral.



Los nueve factores relacionados con la satisfacción profesional son éstos:

FS1 Satisfacción con el trabajo en sí mismo

FS2 Satisfacción con la dirección y la supervisión

FS3 Satisfacción con el sueldo

FS4 Satisfacción con las relaciones con los compañeros

FS5 Satisfacción con el entorno físico

FS6 Satisfacción con la autonomía

FS7 Satisfacción con los resultados de los alumnos

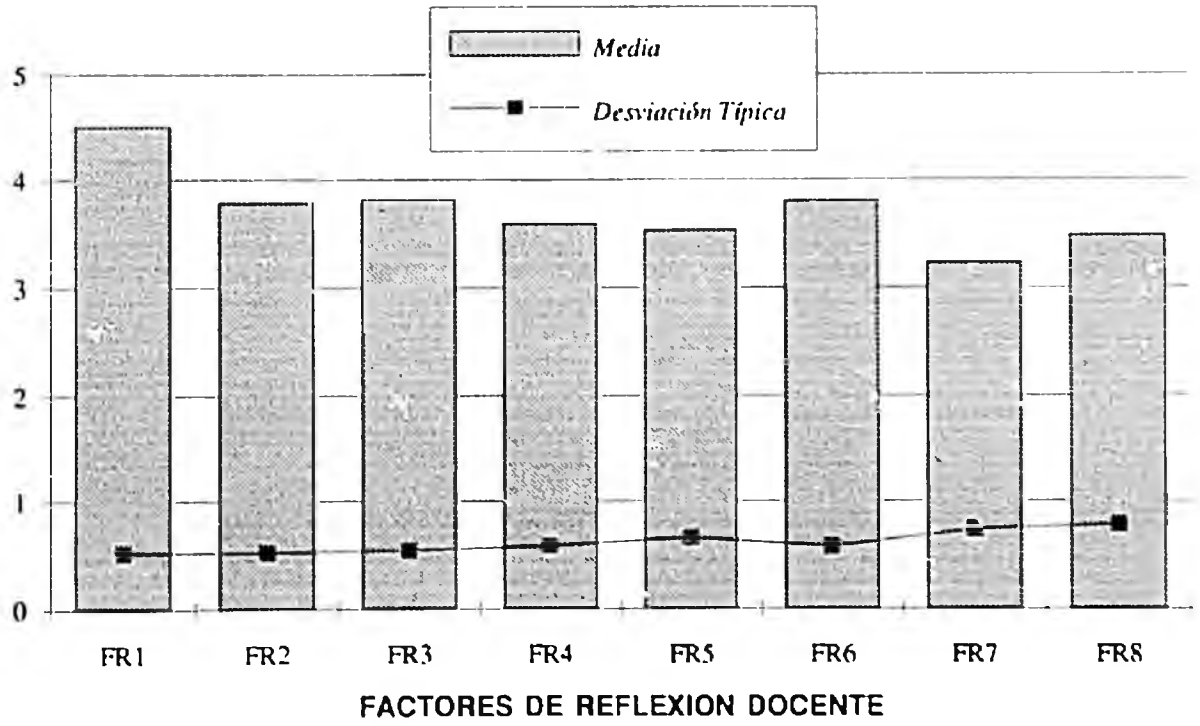
FS8 Satisfacción con la seguridad

FS9 Satisfacción con el desarrollo profesional

Los mayores niveles de satisfacción tienen que ver con las relaciones con los compañeros -*FS4*- (3.77) y el trabajo en sí mismo -*FS1*- (3.71). Otros apartados con niveles de satisfacción similares se relacionan con: la autonomía -*FS6*- (3.54), la seguridad -*FS8*- (3.53), los resultados de los alumnos -*FS7*- (3.36), la dirección y la supervisión -*FS2*- (3.30), y el perfeccionamiento en el trabajo -*FS9*- (3.24). Por el contrario, las valoraciones más negativas aparecen cuanto se pregunta por las condiciones físicas -*FS5*- (2.89) o el salario -*FS3*- (2.63).

Finalmente, la gráfica 8-7 da cuenta de los valores medios de los apartados referidos a la reflexión docente, que eran los siguientes:

GRAFICA 8-7: Valores medios en cuanto a la reflexión docente.



FR1 Actitud hacia la reflexión compartida

FR2 Disposición hacia la reflexión en el aula

FR3 Calidad de apertura

FR4 Actitud hacia la reflexión individual

FR5 Disposición hacia la reflexión fuera del aula

FR6 Calidad de complejidad

FR7 Disposición hacia las rutinas

FR8 Calidad crítica

Como puede apreciarse, las autoevaluaciones más fuertes se refieren a las actitudes hacia la reflexión compartida -*FR1*- (4.50). En el extremo opuesto hallamos la disposición hacia las rutinas -*FR7*- (3.23). Entre ambos se sitúan el resto de apartados: la calidad de apertura -*FR3*- (3.82), la calidad de complejidad -*FR6*- (3.80), la disposición hacia la reflexión en el aula -*FR2*- (3.79), las actitudes hacia la reflexión individual -*FR4*- (3.60), la disposición hacia la reflexión fuera del aula -*FR5*- (3.53), y la calidad crítica -*FR8*- (3.48).

8.1.2. Discusión de los resultados del análisis descriptivo

Los perfiles ofrecidos en este apartado reflejan las fortalezas y debilidades relativas que los profesores de la muestra perciben en su actuación pedagógica, y en algunos aspectos del modo en el que viven su actuación profesional.

Sin embargo, las diferencias entre las valoraciones que hace un mismo profesor en distintos aspectos también vienen dadas por las diferencias en la formulación de las preguntas de cada uno de estos aspectos. Un mismo nivel de respuesta en dos preguntas puede implicar niveles de dificultad distintos, o cada ítem puede conllevar frecuencias ideales de realización distintas. Por lo tanto, sería un error aceptar los perfiles como un reflejo perfecto de los puntos más o menos fuertes, y es más conveniente aceptar esta información como algo orientativo y relativo.

En lo que respecta a las variables pedagógicas, la mayor parte de las medias de los factores se sitúan entre los valores de 3.5 y 4.5. Recordemos que un valor de 3

representa la opción de respuesta *'a veces'*, mientras que un valor de 4 representa *'bastante'*. Asimismo, las desviaciones típicas se sitúan en valores cercanos o algo más bajos que el 1; con 5 puntos de rango entre la respuesta posible más alta y más baja. En las variables pedagógicas se ofrecen cinco opciones de respuesta, con 4 puntos de rango entre la respuesta posible más baja y más alta. En este caso la mayor parte de las medias están entre el 3 (*'algo de acuerdo'*) y el 4 (*'bastante de acuerdo'*).

A partir de los datos expuestos, puede decirse que las facetas pedagógicas en las que los profesores de la muestra se autoevalúan más positivamente son: la planificación de la participación de las familias, el conocimiento pedagógico del contenido, el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas, la gestión del tiempo, la preparación previa de actividades y recursos, las aportaciones del profesor al clima del aula, y la utilización de las tareas para casa por parte del profesor.

Por el contrario, las cuestiones en las que parecen darse las mayores necesidades de mejora y desarrollo serían: la planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos, la programación del tiempo, el fomento de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, la atención a la diversidad, el uso de una variedad de actividades y recursos, y la utilización de las tareas para casa en el centro.

Muchos de ellos son puntos en los que se viene insistiendo en los últimos años en el proceso de Reforma del sistema educativo; tanto con la elaboración de proyectos curriculares de centro, como con el fomento de materiales y experiencias que desarrollen la autonomía del alumno y se adapten a su diversidad. Pero al mismo tiempo, la programación del tiempo o la utilización de las tareas para casa en el centro son cuestiones que parecen quedar fuera de la atención de los promotores de los cambios, aun cuando tengan una trascendencia innegable en la calidad de la oferta educativa.

Pasando ya a las variables profesionales, los profesores informan de un sentido personal de eficacia y de un sentido de eficacia de la propia enseñanza moderados, alejados de los niveles más altos. Su valoración es más negativa cuando se trata de

evaluar la posible superación de las limitaciones y obstáculos con que se encuentra la acción del profesor, especialmente en lo que respecta a la familia. Por lo tanto, la confianza en las propias capacidades docentes frente a otros factores no parece ser muy fuerte, y se diría que predomina una creencia en una especie de determinismo familiar o sentimiento de indefensión del colectivo docente frente a la incidencia del entorno familiar.

Esta circunstancia nos hace pensar en la necesidad de que se desarrollen estrategias y experiencias que refuercen este tipo de creencias personales; quizás, mediante la constatación de la eficacia de la acción educativa, tanto a nivel individual como generalizado.

Los niveles de satisfacción profesional son bastante altos cuando se piensa en el trabajo en sí mismo y en las relaciones con los compañeros. Estos niveles son algo más bajos en relación a aspectos como los resultados de los alumnos. la dirección y la supervisión, y el perfeccionamiento en el trabajo.

El sueldo y el entorno físico son los aspectos considerados menos satisfactorios. Es decir, se trata de un colectivo bastante satisfecho con su trabajo, pero que considera que determinadas facetas del mismo son menos satisfactorias.

En cuanto a la reflexión docente, los profesores se muestran muy favorables al fomento de ocasiones en las que puedan compartir sus reflexiones. Igualmente, valoran de un modo bastante positivo su disposición hacia la reflexión fuera y dentro del aula, y la calidad de apertura, de complejidad y crítica de sus autoevaluaciones. Las rutinas aparecen como un elemento presente en su trabajo, pero lejos de predominar en él.

8.2. DIFERENCIAS EN LA AUTOEVALUACION EN FUNCION DE LAS VARIABLES DE IDENTIFICACION

8.2.1. Resultados del análisis de las diferencias en la autoevaluación en función de las variables de identificación

En este apartado pretendemos saber en qué medida ciertas variables de identificación pueden explicar variaciones significativas entre los profesores en su autoevaluación, tanto en lo que respecta a las variables pedagógicas como a las profesionales.

Se trata de analizar la posible significatividad estadística de las diferencias entre las autoevaluaciones de los grupos de profesores que se forman en función de:

- la etapa en la que enseña cada profesor;
- el área que imparte;
- su edad y experiencia docente;
- el idioma que elige para la autoevaluación;
- el centro en el que trabaja;
- el número de profesores del equipo que se autoevalúan;
- el número de áreas que imparte y de grupos a los que enseña, y de alumnos en el aula a la que se refiere su autoevaluación;
- las horas lectivas y no lectivas que tiene asignadas cada profesor.

8.2.1.1. En función de la etapa en la que se trabaja

Para este análisis vamos a tomar en consideración únicamente dos grupos de profesores: los que enseñan en los tres últimos cursos de la Educación General Básica, y aquellos otros que trabajan en B.U.P. o en C.O.U.

Tomando como referencia un nivel de confianza mínimo del 95% las variables pedagógicas y profesionales entre cuyas medias hemos hallado diferencias significativas son las que aparecen en la tabla 8-1.

Aquí apreciamos que las autoevaluaciones de los profesores del ciclo superior de E.G.B. son más fuertes que en el caso de los profesores de B.U.P. y C.O.U. en casi todas las variables pedagógicas. Las diferencias llegan a ser estadísticamente

TABLA 8-1: *Diferencias significativas en las variables pedagógicas y personales en función de la etapa en la que se enseña*

	VARIABLE	ETAPA C.S. de E.G.B.	ETAPA B.U.P./ C.O.U.	*t*	*p*
FA11	Planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos	3.60	3.06	2.95	.00
FA21	Programación de la evaluación	4.13	3.87	1.99	.04
FA24	Programación del tiempo	3.71	3.18	3.47	.00
FA34	Evaluación de los alumnos	4.16	3.77	3.01	.00
FA35	Implicación de los alumnos	3.96	3.62	3.31	.00
FA37	Preparación de actividades y recursos	4.73	5.07	-3.00	.00
FA38	Atención a la diversidad	3.46	3.12	2.32	.02
FA310	Variedad de agrupaciones	3.69	3.27	2.44	.01
FA44	Entorno físico	4.38	3.77	4.35	.00
FA45	Utilización tareas para casa en el centro	2.90	1.99	5.06	.00
FA48	Implicación e información familias	4.22	3.84	2.80	.00
FE2	Sentido de eficacia enseñanza en general	2.18	2.57	-4.11	.00
FR5	Disposición hacia la reflex. fuera del aula	3.35	3.70	-3.59	.00
FS4	Satis. con las relaciones con compañeros	3.64	3.92	-2.63	.00

significativas en este sentido a partir de un nivel mínimo de confianza del 95% en cuanto a: la planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos, la programación de la evaluación y del tiempo, la evaluación de los alumnos y su implicación, la atención a la diversidad, la variedad en las agrupaciones, el entorno físico, la utilización de las tareas para casa en el centro, y la implicación e información de las familias.

Sin embargo, los profesores de enseñanza secundaria dan cuenta de una mayor preparación de actividades y recursos, un mayor sentimiento de eficacia de la enseñanza en general, una mayor disposición hacia la reflexión fuera del aula, y una mayor satisfacción con las relaciones con los compañeros.

8.2.1.2. En función del área impartida

Para esta parte del análisis hemos seleccionado seis subgrupos de la muestra, con más de quince profesores cada uno. De modo que distinguiremos entre profesores de: matemáticas (28 profesores); ciencias naturales, biología, geología, física y química (20 profesores); geografía e historia (21 profesores); euskera y literatura vasca (26 profesores); lengua y literatura española (17 profesores); y lengua extranjera (19 profesores).

En la tabla 8-2 se muestran aquellas variables pedagógicas y profesionales en las que los profesores de estos grupos se han autoevaluado de un modo significativamente distinto. Para ello realizamos un análisis de varianza simple con un nivel de confianza del 95%, y repitiéndolo para cada variable pedagógica y profesional.

TABLA 8-2: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y personales en función del área impartida

		AREA							
	VARIABLE	Mat	Cie.	Geo.	Eus	L Es	L Ex	*F*	*p*
FA21	Programación de la evaluación	3.54	3.80	4.12	3.99	4.42	4.08	2.96	.01
FA33	Autonomía de los alumnos	3.30	3.07	3.63	3.80	3.74	3.06	3.31	.00
FA34	Evaluación de los alumnos	3.63	3.75	4.01	4.03	4.47	4.09	2.57	.03
FA37	Preparación previa de actividades y recursos	4.44	4.67	4.95	4.76	5.17	5.35	4.53	.00
FA39	Gestión de ayudas y materiales	3.91	4.18	4.38	4.24	4.67	4.59	2.42	.03
FA46	Variedad de recursos y actividades	3.02	3.20	3.33	3.71	3.72	3.28	2.30	.04

Los profesores de lengua y literatura española son los que más positivamente valoran su propia programación de la evaluación, mientras que los de matemáticas lo hacen con los niveles más bajos. En cuanto a la autonomía de los alumnos los profesores de ciencias naturales y áreas cercanas y los de lengua extrajera ofrecen las autoevaluaciones más bajas. El apartado de evaluación de los alumnos provoca

puntuaciones más altas en los profesores de lengua y literatura española; mientras que los de matemáticas y ciencias naturales están en la situación opuesta.

Los profesores de lengua extranjera indican una mayor preparación previa de actividades y recursos, y una mejor gestión de las ayudas y los materiales, frente a los de matemáticas, que dan cuenta de los niveles más bajos. Los profesores de euskera y lengua y literatura española parecen ser quienes utilizan una mayor variedad de recursos y actividades.

El siguiente paso ha consistido en considerar dos grupos de áreas (matemáticas, ciencias naturales, biología, geología, física y química; frente a euskera, literatura vasca, lengua y literatura española, y lengua y literatura extranjera). Las variables pedagógicas en las que las autoevaluaciones muestran diferencias significativas son las que aparecen en la tabla 8-3.

TABLA 8-3: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función del área impartida considerando dos grupos

		AREA			
	VARIABLE	Mat. y C.	Letras	*t*	*p*
FA21	Programación de la evaluación	3.65	4.14	-3.21	.00
FA23	Programación de actividades y tareas	3.41	3.75	-2.18	.03
FA33	Autonomía de los alumnos	3.21	3.56	-2.06	.04
FA34	Evaluación de los alumnos	3.68	4.17	-3.07	.00
FA37	Preparación previa de actividades y recursos	4.53	5.06	-3.85	.00
FA38	Atención a la diversidad	2.96	3.41	-2.68	.00
FA39	Gestión de las ayudas y materiales	4.03	4.46	-2.81	.00
FA310	Variedad de agrupaciones	3.12	3.76	-3.20	.00
FA46	Variedad de recursos y actividades	3.09	3.58	-2.81	.00
FA48	Implicación e información de las familias	3.90	4.20	-2.01	.04

No hemos hallado tales diferencias en ninguno de los apartados del bloque de planificación de la enseñanza ni en ninguna de las variables profesionales. Sin embargo, los profesores del segundo grupo informan de autoevaluaciones más fuertes en todos los casos en los que las diferencias son significativas; es decir, en lo referente a: la programación de la evaluación y de las actividades y tareas, la autonomía de los alumnos, la atención a la diversidad, la variedad de agrupaciones y la variedad de recursos y materiales, la evaluación de los alumnos, la preparación previa de actividades y recursos, la gestión de ayudas y materiales, y la implicación e información de las familias.

8.2.1.3. En función de la edad y la experiencia docente

Como ya hemos señalado, la edad y la experiencia docente aparecen en el cuestionario de autoevaluación del P.A.D. con seis posibles opciones de respuesta previamente dadas.

Una primera aproximación a la relación entre estas dos variables y la varianza en la autoevaluación de las variables pedagógicas y personales consiste en calcular los índices de correlación *r* de Pearson entre ambos, obteniéndose los valores que se muestran en la tabla 8-4.[1]

TABLA 8-4: Correlaciones entre la edad y la experiencia docente y las autoevaluaciones en las variables pedagógicas y personales

	EDAD	EXPDOC		EDAD	EXPDOC
FA11	.0244	-.0236	FE1	-.0535	-.0263
FA12	-.0400	-.1127	FE2	.1640	.0830
FA13	-.0139	-.0472	FE3	.0443	.1290
FA14	.0228	-.0840	FE4	.0869	-.0366
FA15	-.1646	-.2145*	FR1	-.1150	.0783
FA16	-.0381	-.1436	FR2	-.0346	.0571
FA17	-.0524	-.0689	FR3	-.1468	-.0608
FA21	-.1204	-.1148	FR4	-.0911	-.0508
FA22	-.0906	-.1521	FR5	-.0329	.0532
FA23	.0743	.0577	FR6	-.2023*	-.0562
FA24	-.0223	-.0888	FR7	-.1746	-.0815
FA25	-.0463	-.1073	FR8	-.0683	.0649
FA26	.0168	-.0320	FS1	.0776	-.0162
FA31	-.0802	-.0485	FS2	-.0202	-.0349
FA32	.0057	.0148	FS3	-.0338	-.0765
FA33	.0683	.0414	FS4	-.1200	-.1193
FA34	-.0683	-.0581	FS5	-.0431	.0264
FA35	.0174	.0162	FS6	.1051	.0234
FA36	-.1146	-.1726	FS7	.1023	.1222
FA37	-.0658	-.1232	FS8	.1756	.2149*
FA38	-.1056	-.0889	FS9	.0907	.0792
FA39	-.1007	-.1598			
FA310	.0503	.1195			
FA311	-.1108	-.0665			
FA41	-.1298	-.1200			
FA42	-.1235	-.0918			
FA43	-.2037*	-.2283*			
FA44	.0308	.0390			
FA45	-.0767	-.0265			
FA46	-.0588	-.0329			
FA47	-.0669	-.0716			
FA48	.0558	.0564			

Se trata de valores muy bajos. Tomando como referencia un nivel de confianza del 99%, únicamente aparecen cinco relaciones significativas. La edad se relaciona negativamente con la utilización de las tareas para casa por parte del profesor -*FA43*-

[1] Un asterisco en dicha tabla indica que el valor de *p* asociado a esa correlación es inferior a .01, mientras que dos asteriscos indican que es inferior a .001.

y la calidad de complejidad de las reflexiones *-FR6-*. La situación de cada sujeto en cuanto a experiencia docente muestra una relación negativa con la planificación de la evaluación *-FA15-* y con la utilización de las tareas para casa por parte del profesor *-FA43-*; y positivamente con la satisfacción con la seguridad *-FS8-*.

Sin embargo, dada la naturaleza y la distribución de las frecuencias de respuesta en las dos variables que nos ocupan, resulta conveniente considerarlas también como nominales y proceder al análisis de la varianza de las autoevaluaciones entre los grupos que configuran.

En el caso de la edad solamente tomaremos en consideración los cuatro primeros grupos (hasta cincuenta años), ya que solamente hay dos profesores con más de cincuenta años. Del mismo modo, solamente tendremos en cuenta a los cinco primeros grupos de experiencia docente (los profesores que quedan por debajo del vigésimoprimer año de experiencia), ya que solamente dos señalan tener más de veinte años de experiencia docente.

La tabla 8-5 da cuenta de aquellas variables pedagógicas y profesionales entre cuyas medias aparecen diferencias significativas en función del grupo de edad o de experiencia docente en los que se enmarcan los profesores.

Los profesores más jóvenes y aquéllos con menos de tres años de experiencia destacan por sus autoevaluaciones más fuertes en cuestiones como: la planificación de la evaluación, la programación del tiempo, la programación de los recursos, la utilización de las tareas para casa por parte del profesor, y la variedad de recursos y materiales.

Sin embargo, estos mismos profesores muestran una menor disposición hacia las rutinas y una menor satisfacción con la seguridad en el empleo. La disposición hacia las rutinas parece seguir una evolución peculiar: se inicia en los niveles mínimos, alcanza los niveles máximos en los dos años siguientes, y pasa a niveles más bajos en años posteriores.

TABLA 8-5: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función de la edad y de la experiencia docente

		GRUPOS DE EDAD					
	VARIABLE	<25	26-30	31-40	41-50	*F*	*p*
FA15	Planificación de la evaluación	4.64	3.70	3.48	3.47	3.13	.02
FA26	Programación de los recursos	4.60	3.94	4.30	4.03	2.90	.03
FA46	Variedad de recursos y actividades	4.42	3.25	3.56	3.24	4.13	.00

		GRUPOS DE EXPER. DOCENTE						
	VARIABLE	1	2-3	4-8	9-15	16-20	*F*	*p*
FA15	Planificación de la evaluación	4.37	4.04	3.62	3.39	3.55	2.65	.03
FA24	Programación del tiempo	4.10	3.81	3.32	3.30	3.75	2.63	.03
FA43	Utilización de las tareas para casa por el profesor	4.93	5.00	4.69	4.41	4.25	2.74	.03
FR7	Disposición hacia las rutinas	2.71	3.65	3.28	3.17	3.00	3.17	.01
FS8	Satis. con la seguridad	3.00	3.07	3.52	3.60	3.83	3.01	.01

8.2.1.4. En función del idioma elegido para la autoevaluación

Los profesores de la muestra tuvieron ocasión de elegir entre el euskera y el castellano para contestar al cuestionario de autoevaluación del P.A.D. En quince variables pedagógicas y en otras dos profesionales nos hemos encontrado con diferencias significativas entre las medias de las respuestas de ambos grupos, tal y como aparece en la tabla 8-6.

En este punto se plantea la posibilidad de que tales diferencias se deban a diferentes formulaciones en las preguntas o en las opciones de respuesta en ambos idiomas. Una solución ideal a estas dudas consistiría en un diseño experimental en el que se pudiera intercambiar el idioma utilizado, y contrastar las posibles diferencias resultantes. En nuestro caso, y dada la naturaleza de los datos de los que disponemos se plantea la necesidad de repetir los análisis factoriales del capítulo anterior separadamente para ambos grupos. Esto último no es posible dada la alta proporción

TABLA 8-6: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función del idioma elegido para la autoevaluación

		IDIOMA ELEGIDO			
	VARIABLE	Eusk.	Cast.	*t*	*p*
FA11	Planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos	3.57	2.89	3.66	.00
FA14	Planificación de responsabilidades, funciones y comunicación	3.90	3.35	3.80	.00
FA15	Planificación de la evaluación	3.84	3.15	4.42	.00
FA16	Planificación del aprovechamiento de los recursos	3.99	3.62	2.66	.00
FA22	Conocimiento pedagógico del contenido	4.70	4.46	2.04	.04
FA24	Programación del tiempo	3.64	3.12	3.45	.00
FA34	Evaluación de los alumnos	4.07	3.79	2.11	.03
FA35	Implicación de los alumnos	3.89	3.64	2.23	.02
FA38	Atención a la diversidad	3.42	3.12	2.02	.04
FA41	Aportaciones del profesor al clima del aula	4.66	4.39	2.92	.00
FA42	Aportaciones de los alumnos al clima del aula	4.07	3.84	2.36	.01
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro	2.75	1.85	4.97	.00
FA46	Variedad de recursos y actividades	3.55	3.24	2.08	.0.
FA47	Autoevaluación del equipo de profesores	4.03	3.56	3.25	.00
FA48	Implicación e información de las familias	4.16	3.80	2.59	.01
FR7	Disposición hacia las rutinas	3.30	3.07	2.05	.04
FS3	Satisfacción con el sueldo	2.50	2.87	-2.28	.02

de items frente al reducido número de sujetos en cada grupo.

El único recurso del que disponemos consiste en calcular separadamente los índices de consistencia interna de cada apartado separadamente, con los profesores que eligieron el euskera y los que optaron por el castellano. Estos índices se muestran en la tabla 8-7.

Podemos observar que la utilización de una u otra versión del cuestionario apenas determina diferencias importantes en este sentido.

TABLA 8-7: Indices de consistencia interna de los apartados en función del idioma elegido para la autoevaluación
legido para la autoevaluación

	α V. PEDAGOGICAS		
	Muestra TOTAL	EUSK.	CAST.
Plan.	.9456	.9416	.9411
FA11	.9202	.9147	.9191
FA12	.8601	.8750	.8126
FA13	.7695	.7311	.8366
FA14	.7948	.7913	.7534
FA15	.8074	.7773	.8127
FA16	.7472	.7384	.7561
FA17	.4828	.4551	.5567
Prog.	.9386	.9403	.9362
FA21	.8319	.8484	.7840
FA22	.8072	.8352	.7401
FA23	.8615	.8539	.8632
FA24	.7427	.7039	.7893
FA25	.8523	.8516	.8542
FA26	.7366	.7502	.7144
Gest.	.9712	9723	.9667
FA31	.9286	.9351	.9033
FA32	.9155	.9168	.9117
FA33	.8738	8502	.9097
FA34	.8808	.9035	.7818
FA35	.8396	.8627	.7748
FA36	.7898	.7966	.7736
FA37	.8039	.8111	.7895
FA38	.8687	8725	.8396
FA39	.7875	8202	.7022
FA310	.7645	.7860	.7235
FA311	.7900	8104	.7379
Ent.	.9019	.9025	.8571
FA41	.8735	.8898	.7918
FA42	.8194	.8118	.8244
FA43	.7550	.7455	.7641
FA44	.6693	.6727	6518
FA45	.8257	8278	.7013
FA46	.7348	.7136	.7697
FA47	.7865	8357	5960
FA48	.6963	.6008	.7936

	α V. PROFESIONALES		
	Muestra TOTAL	EUSK.	CAST.
S.E.	.5356	.5713	.4544
FE1	.6733	.7025	.6004
FE2	.6499	.6380	.6739
FE3	.6213	.6826	.4579
FE4	.4602	.4622	.4911
Satis.	.9049	.9051	.9079
FS1	.8811	.8810	.8827
FS2	.8677	.8797	.8559
FS3	.9323	.9337	.9247
FS4	.8565	.8302	.8926
FS5	.8043	.7940	.8268
FS6	.7138	.7700	.5830
FS7	.7268	.7197	.751C
FS8	.7820	.7808	.7739
FS9	.7412	.6692	.8265
Reflex.	.8211	.8390	.7900
FR1	.7978	.7614	.8458
FR2	.7164	.7227	.6991
FR3	.6598	.6666	.6489
FR4	.6422	.6160	.6835
FR5	.6861	.6942	.6814
FR6	.5562	.5779	.5108
FR7	.4179	.3315	.5368
FR8	.4149	.3422	.5229

En casi todos los casos los profesores que eligieron el euskera ofrecen autoevaluaciones más altas que aquéllos otros que contestaron en castellano. Así, sus puntuaciones son más altas en factores referidos a: la planificación (objetivos y contenidos por etapas y ciclos; responsabilidades, funciones y comunicación; evaluación; y aprovechamiento de los recursos), la programación (conocimiento pedagógico del contenido; y programación del tiempo), gestión del aula (evaluación de los alumnos; implicación de los alumnos; y atención a la diversidad), entorno de aprendizaje (aportaciones del profesor al clima del aula; aportaciones de los alumnos al clima del aula; utilización de las tareas para casa en el centro; variedad de recursos y actividades; autoevaluación del equipo de profesores; e implicación e información de las familias), y la disposición hacia las rutinas.

Unicamente en el caso de la satisfacción con el sueldo el segundo grupo refleja puntuaciones significativamente más altas que el primero.

8.2.1.5. En función del centro en el que trabaja

El objetivo de los análisis que presentamos en este apartado es el de conocer en qué variables pedagógicas y profesionales los profesores se autoevalúan de un modo distinto dependiendo del centro en el que trabajen. Tomando como referencia un nivel mínimo de confianza del 95%, aparecen diferencias significativas entre los equipos de los distintos centros en 16 variables pedagógicas y en 8 variables profesionales. Los valores resultantes de los análisis simples de varianza son los que aparecen en la tabla 8-8.

En términos generales las diferencias entre centros son significativamente más altas que las diferencias dentro de cada centro en la mayor parte de los factores relacionados con la planificación de la enseñanza, el entorno de aprendizaje y la satisfacción profesional.

Concretamente, las diferencias inter-grupos son proporcional y significativamente más altas que las diferencias intra-grupos en cinco factores de planificación (objetivos

TABLA 8-8: Diferencias en función del centro en el que se trabaja

	VARIABLE	*F*	*p*
FA11	Planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos	3.30	.00
FA14	Planificación de responsabilidades, funciones y comunicación	3.39	.00
FA15	Planificación de la evaluación	3.02	.00
FA16	Planificación del aprovechamiento de los recursos	2.25	.01
FA17	Planificación de la participación de las familias	3.17	.01
FA21	Programación de la evaluación	2.17	.01
FA24	Programación del tiempo	5.41	.00
FA25	Programación de objetivos y contenidos	2.49	.00
FA31	Comunicación, feedback, organización y seguimiento de tareas	2.59	.00
FA310	Variedad de agrupaciones	2.15	.01
FA41	Aportaciones del profesor al clima del aula	2.12	.02
FA43	Utilización de las tareas para casa por parte del profesor	2.62	.00
FA44	Entorno físico	3.24	.00
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro	6.07	.00
FA47	Autoevaluación del equipo de profesores	1.87	.04
FA48	Implicación e información de las familias	2.74	.00
FE2	Sentido de eficacia de la enseñanza en general	1.86	.04
FR1	Actitud hacia la reflexión compartida	2.09	.02
FS1	Satisfacción con el trabajo en sí mismo	2.11	.02
FS2	Satisfacción con la dirección y la supervisión	5.70	.00
FS3	Satisfacción con el sueldo	2.38	.00
FS4	Satisfacción con las relaciones con los compañeros	3.31	.00
FS5	Satisfacción con el entorno físico	6.12	.00
FS9	Satisfacción con el desarrollo profesional	3.28	.00

y contenidos por etapas y ciclos; responsabilidades, funciones y comunicación; evaluación; aprovechamiento de los recursos; y participación de las familias), tres factores de programación (evaluación; tiempo; y objetivos y contenidos), dos factores de gestión del aula (comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas; y variedad de agrupaciones), seis factores de entorno de aprendizaje (aportaciones del

profesor al clima del aula; utilización de las tareas para casa por parte de cada profesor y en el centro; entorno físico; autoevaluación del equipo de profesores; e implicación e información de las familias), sentido de eficacia de la enseñanza en general, actitud hacia la reflexión compartida, y satisfacción en seis sentidos (trabajo en sí mismo; dirección y supervisión; sueldo; relaciones con los compañeros; entorno físico; y desarrollo profesional).

8.2.1.6. En función del número de profesores del equipo que se autoevalúan

El tamaño del centro en el que trabaja el profesor o el de su equipo no fueron incluidos entre las variables de identificación. En su lugar, procedimos a clasificar a los sujetos en función del número de profesores del mismo centro y tramo educativo (únicamente el ciclo superior de E.G.B. frente a B.U.P. y C.O.U.) que participaron en la experiencia de autoevaluación. Es decir, esta variable refleja el número de profesores participantes en la experiencia de autoevaluación dentro del equipo en el que trabaja cada profesor.

Los valores de los índices de correlación que indicarían una posible relación lineal entre esta variable y las autoevaluaciones en variables pedagógicas y profesionales aparecen en la tabla 8-9.

Todos los índices de correlación, entre estas variables y las pedagógicas, que alcanzan la significatividad estadística con un nivel de confianza del 99% son negativos. Es decir, un mayor número de profesores que se autoevalúan en el equipo se relaciona negativamente con la autoevaluación en cuanto a: la planificación de la participación de las familias *-FA17-*, la programación de la evaluación *-FA21-*, el tiempo *-FA24-*, los objetivos y los contenidos *-FA25-*, el uso de una variedad de agrupaciones *-FA310-*, el fomento de distintos tipos de aprendizaje *-FA311-*, la utilización de las tareas para casa en el centro *-FA45-*, y la implicación e información de las familias *-FA48-*.

Sin embargo, la correlación es significativa y positiva en el caso de la satisfacción con las relaciones con los compañeros.

TABLA 8-9: Correlaciones entre el número de profesores del equipo que se autoevalúan y las autoevaluaciones en las variables pedagógicas y personales

	NPROF		NPROF
FA11	-.1611	FE1	-.1274
FA12	.0542	FE2	.0851
FA13	.1058	FE3	-.0043
FA14	-.1397	FE4	.0978
FA15	-.1130	FR1	.0030
FA16	-.0664	FR2	.0032
FA17	-.2151*	FR3	-.0102
FA21	-.2305*	FR4	.0374
FA22	-.0262	FR5	.1096
FA23	-.1264	FR6	-.0362
FA24	-.3011**	FR7	.0180
FA25	-.2584**	FR8	.0625
FA26	-.0979	FS1	.0523
FA31	-.1599	FS2	.1060
FA32	-.1483	FS3	.0434
FA33	-.1594	FS4	.2165*
FA34	-.1777	FS5	.1155
FA35	-.1663	FS6	.1650
FA36	-.0255	FS7	-.0541
FA37	.1513	FS8	.1235
FA38	-.1772	FS9	.1065
FA39	.0209		
FA310	-.2139*		
FA311	-.1810*		
FA41	-.1592		
FA42	-.1110		
FA43	-.1389		
FA44	-.1026		
FA45	-.3023**		
FA46	-.1203		
FA47	-.0759		
FA48	-.2212*		

Entre aquellas correlaciones que no llegan a ser significativas, predomina el signo negativo en el caso de las variables pedagógicas, y en positivo en las variables profesionales; con valores más cercanos al cero en el segundo caso.

Otro posible análisis consiste en diferenciar tres grupos, con un número bajo, medio y alto de profesores en el equipo que se autoevalúan. De este modo, contamos con un grupo inferior de 48 profesores de cinco centros que trabajan en equipos en los que se han autoevaluado hasta nueve profesores; otros 66 profesores de cuatro centros en equipos de 10 a 15 participantes; y otros 62 de tres centros en equipos de 16 a 26

participantes, que conforman el equipo superior. En cuatro de los centros computamos dos equipos separadamente: el de enseñanza primaria y el de secundaria.

Un buen número de variables pedagógicas y profesionales ofrecen diferencias significativas entre las medias del grupo superior y del inferior, tomando como referencia un nivel mínimo del confianza del 95%, tal y como puede verse en la tabla 8-10.

TABLA 8-10: Diferencias en la autoevaluación en función del número de profesores del equipo que se autoevalúan

		NUMERO DE PROFESORES DEL EQUIPO QUE SE AUTOEVALUAN			
	VARIABLE	1 a 9	16 a 26	*t*	*p*
FA11	Plan. de obj. y cont. por etapas y ciclos	3.65	3.09	2.52	.01
FA14	Planificación de responsabilidades, funciones y comunicación	3.89	3.44	2.48	.01
FA15	Planificación de la evaluación	3.77	3.36	2.22	.02
FA21	Programación de la evaluación	4.12	3.73	2.54	.01
FA24	Programación del tiempo	3 61	3.94	3.76	.00
FA25	Programación de objetivos y contenidos	3 93	3.42	3.28	.00
FA34	Evaluación de los alumnos	4 09	3.76	2.10	.03
FA41	Aportaciones del profesor al clima del aula	4.61	4.38	2.02	.04
FA43	Utilización de las tareas para casa por parte del profesor	4 75	4.37	2 42	.01
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro	2.80	1.93	4 17	.00
FA48	Implicación e información de las familias	4.11	3.74	2 32	.02
FE1	Sentido personal de eficacia	3 39	3 16	2 03	.04
FS4	Satisfacción con las relaciones con los compañeros	3.58	3.90	-2 55	.01
FS5	Satisfacción con el entorno físico	2 39	2.84	-3 24	.00

Los profesores de los equipos más reducidos tienden a autoevaluarse de un modo más positivo. Esto sucede tanto con la planificación (objetivos y contenidos por etapas

y ciclos; responsabilidades, funciones y comunicación; y evaluación), como con la programación (evaluación; tiempo; y objetivos y contenidos), la gestión del aula (evaluación de los alumnos), entorno de aprendizaje (aportaciones del profesor al clima del aula; utilización de las tareas para casa por parte del profesor y del centro; e implicación e información de las familias), y el sentido personal de eficacia.

Por el contrario, los profesores de los equipos más numerosos se muestran más satisfechos con las relaciones con los compañeros y con el entorno físico.

8.2.1.7. En función del número de áreas y grupos, y de alumnos en el aula

La tabla 8-11 muestra los valores de los índices de correlación de estas tres variables con las puntuaciones de autoevaluación.

Apenas se aprecian relaciones significativas tomando como referencia un nivel de confianza del 99%. La cantidad de áreas impartidas por un mismo profesor parece relacionarse negativamente con la preparación previa de actividades y recursos. El número de grupos de alumnos a los que se enseña muestra relaciones positivas con la planificación de objetivos y contenidos por áreas, la programación de objetivos y contenidos, y la satisfacción con el entorno físico; así como relaciones negativas con las actitudes hacia la reflexión compartida.

Finalmente, el número de alumnos presentes en el grupo al que se refiere la autoevaluación ofrece una relación significativa y positiva con la calidad de apertura de las reflexiones y la satisfacción con la seguridad.

Para poder detectar la presencia de diferencias en las autoevaluaciones en función de estos tres datos, los sujetos de la muestra fueron agrupados en función de los mismos tal y como aparece en la tabla 8-12.

A su vez, en la tabla 8-13 aparecen las variables pedagógicas y profesionales en las que hemos encontrado diferencias significativas entre las medias de los grupos inferior y superior, tomando como referencia un nivel mínimo de confianza del 95%.

TABLA 8-11: Correlaciones entre la cantidad de áreas, grupos de alumnos y alumnos en el aula a los que se enseña y las autoevaluaciones en las variables pedagógicas y personales

	AREAS	GRUPOS	ALUM.		AREAS	GRUPOS	ALUM.
FA11	.0882	.0821	-.1114	FE1	-.0221	.1391	.0542
FA12	-.0322	.2192*	.0250	FE2	.0073	.0148	-.0226
FA13	-.1432	.0870	.0561	FE3	-.1269	.0593	.0206
FA14	-.0771	.0850	-.0279	FE4	-.0370	-.0891	.0562
FA15	.0036	.0827	-.0871	FR1	.0485	-.2268*	.0046
FA16	-.0479	.1127	.0009	FR2	-.1630	.0888	.1693
FA17	.0466	.0215	-.0778	FR3	.0173	-.0121	.2004*
FA21	.0211	.1163	.0351	FR4	.1053	-.1069	.0686
FA22	-.1509	.1177	.1396	FR5	-.0491	.1497	.1493
FA23	-.0370	.1406	.0275	FR6	.0229	.0328	.1808
FA24	.0387	-.0419	.0292	FR7	-.0704	.0376	.0111
FA25	-.0082	.1838*	-.0589	FR8	-.0707	.0271	-.0137
FA26	.0724	.1076	.0844	FS1	.1136	.0133	.0313
FA31	.0580	.0616	.1131	FS2	-.0394	-.0234	-.0883
FA32	.0174	.0472	.1088	FS3	-.1030	.1001	-.0911
FA33	.0997	.0169	-.0308	FS4	-.0116	.0748	.0936
FA34	.1121	.0163	.0403	FS5	-.0698	.2002*	.1809
FA35	.1372	.0584	-.0127	FS6	-.1628	.0847	.0521
FA36	-.1553	.0602	.0410	FS7	.0446	.0642	-.0406
FA37	-.2250*	.1635	.1469	FS8	.0082	.0024	.2065*
FA38	.0632	.1219	-.0630	FS9	-.0507	-.1324	-.0179
FA39	.0189	.1692	.1683				
FA310	.1670	.0153	-.0907				
FA311	.1686	.0115	-.0443				
FA41	.0962	-.0258	.0630				
FA42	.0757	.0741	.0156				
FA43	-.0540	.0221	-.0055				
FA44	.1742	-.0766	-.0821				
FA45	.1430	-.1342	-.1314				
FA46	.0433	.0848	.0446				
FA47	.1222	.0637	-.0390				
FA48	.1734	-.0138	.0235				

Aquellos profesores que enseñan una sola asignatura muestran una mayor satisfacción con la autonomía -*FS6*-, y una disposición hacia la reflexión en el aula -*FR2*- algo mayor que quienes enseñan tres o más asignaturas. Por el contrario, estos últimos se autoevalúan más positivamente en relación a los tipos de aprendizaje que fomentan -*FA311*- y el entorno físico en el que trabajan -*FA44*-.

La enseñanza a un menor número de grupos de alumnos se relaciona con una valoración más positiva del entorno físico -*FA44*-, una mayor satisfacción con las condiciones físicas -*FS5*-, y una autoevaluación más fuerte con respecto a la utilización de las tareas para casa en el centro -*FA45*- y las actitudes hacia la reflexión compartida

TABLA 8-12: Distribución en tres grupos en función del número de áreas y grupos, y de alumnos en el aula

		Límite inferior-superior	N	Porcentaje
Número de áreas	Grupo inferior	1-1	31	19.6%
	Grupo medio	2-2	63	39.9%
	Grupo superior	3-6	64	40.5%
Número de grupos de alumnos	Grupo inferior	1-3	47	28.8%
	Grupo medio	4-5	67	41.1%
	Grupo superior	6-12	49	30.1%
Alumnos en el aula	Grupo inferior	14-25	44	27.8%
	Grupo medio	26-30	56	35.4%
	Grupo superior	31-40	58	36.7%

-FR1-. Al mismo tiempo, los profesores que enseñan a más de seis grupos de alumnos dan cuenta de una mejor planificación de objetivos y contenidos por áreas *-FA12-*, y de una mayor preparación previa de actividades y recursos *-FA37-*.

Si tenemos en cuenta el número de alumnos presentes en los grupos a los que se refieren las autoevaluaciones, nos encontramos con que los profesores con más de treinta alumnos ofrecen autoevaluaciones más altas en cuanto a: la gestión de las ayudas y los materiales, la calidad de apertura de sus reflexiones, su satisfacción con las condiciones físicas y su satisfacción con la seguridad.

8.2.1.8. En función de las horas lectivas y no lectivas

Los valores de las correlaciones halladas entre estas dos variables y las valoraciones de la propia enseñanza en cuanto a las variables pedagógicas y profesionales se muestran en la tabla 8-14.

En este caso partimos de una relación estrecha y negativa entre las horas lectivas y no lectivas que tiene asignadas cada profesor. Es decir, un mayor número de horas

TABLA 8-13: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función del número de áreas y grupos, y de alumnos en el aula

		DISTINTAS AREAS			
	VARIABLE	1	3 ó más	*t*	*p*
FA311	Tipos de aprendizaje	3.98	4.32	-2.50	.01
FA44	Entorno físico	3.68	4.20	-2.59	.01
FR2	Disposición hacia la reflexión en el aula	3.88	3.66	1.84	.04
FS6	Satisfacción con la autonomía	3.72	3.34	2.34	.00

		G. DE ALUMNOS			
	VARIABLE	1 a 3	6 a 12	*t*	*p*
FA12	Plan. de obj. y cont. por áreas	3.49	4.11	-3.01	.00
FA37	Preparación previa de actividades y recursos	4.62	5.00	-2.79	.00
FA44	Entorno físico	4.35	4.01	2.01	.04
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro	2.96	2.34	2.64	.01
FR1	Actitud hacia la reflexión compartida	4.65	4.37	2.81	.00
FS5	Satis. con las condiciones físicas	2.78	3.11	-2.12	.03

		A. EN EL AULA			
	VARIABLE	14 a 25	31 a 40	*t*	*p*
FA39	Gestión de ayudas y materiales	4.16	4.53	-2.16	.03
FR3	Calidad de apertura	3.64	3.89	-2.30	.02
FS5	Satis. con las condiciones físicas	2.65	3.07	-2.86	.00
FS8	Satisfacción con la seguridad	3.41	3.76	-2.37	.02

lectivas se asocia habitualmente a un menor número de horas no lectivas, y viceversa. Así, ambos se relacionan simultáneamente con siete de las variables pedagógicas y profesionales.

Una mayor asignación de horas lectivas y una menor disponibilidad de horas no lectivas se relacionan positivamente con: la planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos -*FA11*-, la programación de la evaluación -*FA21*-, la evaluación de los

TABLA 8-14: Correlaciones entre la cantidad de horas lectivas y no lectivas asignadas a cada profesor y las autoevaluaciones en las variables pedagógicas y personales

	HLEC	HNOL		HLEC	HNOL
FA11	.2144*	-.2500**	FE1	.1612	-.1517
FA12	.0794	-.1236	FE2	-.3062**	.3484**
FA13	-.0293	.0519	FE3	.0750	-.0983
FA14	.0477	-.1233	FE4	-.1467	.1782
FA15	.0864	-.1024	FR1	.0578	-.0555
FA16	.0183	-.0830	FR2	-.0412	-.0175
FA17	.0407	-.0688	FR3	-.0045	.0180
FA21	.2372*	-.2169*	FR4	.0318	.0063
FA22	.0347	-.0006	FR5	-.0627	.1099
FA23	.1694	-.1473	FR6	.0662	-.0606
FA24	.1386	-.2382*	FR7	-.0233	.0465
FA25	.1587	-.1551	FR8	.0558	.0049
FA26	.1062	-.1295	FS1	-.0253	.0341
FA31	2249*	-.1774	FS2	-.2263*	.1691
FA32	.0720	.0133	FS3	-.0543	.0672
FA33	.1699	-.1161	FS4	-.0662	.0960
FA34	.2595**	-.2845**	FS5	-.0733	.1557
FA35	.1564	-.1382	FS6	-.1900*	.1269
FA36	.0082	-.0944	FS7	.0699	-.0058
FA37	-.0290	.1418	FS8	-.0261	.1270
FA38	.2114*	-.3127**	FS9	-.1899*	.2598**
FA39	.1005	-.0935			
FA310	.1343	-.1947*			
FA311	.1481	-.1992*			
FA41	.0512	-.0551			
FA42	.0919	-.0237			
FA43	.1026	-.0842			
FA44	.1204	-.1392			
FA45	.1977*	-.2368*			
FA46	.1711	-.1581			
FA47	.1190	-.1306			
FA48	.1288	-.1217			

alumnos *-FA34-*, la atención a la diversidad *-FA38-*, y la utilización de las tareas para casa en el centro *-FA45-*. Por el contrario, se relaciona positivamente con el sentido de eficacia de la enseñanza en general *-FE2-*, y la satisfacción con el desarrollo profesional *-FS9-*.

El resto de correlaciones significativas no aparece simultáneamente en ambas columnas. Una mayor asignación de horas lectivas se relaciona positivamente con el primer factor de la gestión del aula *-FA31-* (comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas), y negativamente con la satisfacción con la dirección y la supervisión *-FS2-*, y la satisfacción con la autonomía *-FS6-*.

Asimismo, una mayor disposición de horas no lectivas se relaciona negativamente con la programación del tiempo *-FA24-*, el uso de una variedad de agrupaciones *-FA310-*, y el fomento de distintos tipos de aprendizaje *-FA311-*.

Al igual que en el apartado anterior, los sujetos de la muestra fueron agrupados en función de estas dos variables, del modo que puede verse en la tabla 8-15.

TABLA 8-15: Distribución en tres grupos en función del número de horas lectivas y no lectivas

		Límite inferior-superior	N	Porcentaje
Horas lectivas	Grupo inferior	1-19	52	31.7%
	Grupo medio	20-22	64	39%
	Grupo superior	23-30	48	29.3%
Horas no lectivas	Grupo inferior	1-8	54	35.5%
	Grupo medio	9-14	51	33.6%
	Grupo superior	15-35	47	30.9%

Las autoevaluaciones de los profesores muestran diferencias importantes dependiendo de la mayor o menor cantidad de horas lectivas y no lectivas de que dispongan. La tabla 8-16 muestra aquellas variables pedagógicas y profesionales en las que se han apreciado diferencias significativas entre las medias de los grupos extremos.

Curiosamente, las autoevaluaciones más fuertes en un buen número de variables pedagógicas corresponden a los profesores con más horas lectivas y menos horas no lectivas; mientras que los profesores del grupo opuesto (menos horas lectivas y más horas no lectivas) realizan autoevaluaciones significativamente más altas en algunas variables profesionales. La única excepción la encontramos en lo que respecta a la preparación previa de actividades y recursos, que ofrece autoevaluaciones más altas en el segundo grupo, aun tratándose de una variable pedagógica.

TABLA 8-16: Diferencias significativas en las variables pedagógicas y profesionales en función de las horas lectivas y no lectivas

		H. LECTIVAS			
	VARIABLE	1 a 19	23 a 30	*t*	*p*
FA11	Plan. de obj. y cont. por etapas y ciclos	3.03	3.65	-2.79	.00
FA21	Programación de la evaluación	3.77	4.27	-3.03	.00
FA23	Programación de actividades y tareas	3.60	3.95	-2.14	.03
FA24	Programación del tiempo	3.30	3.83	-2.73	.00
FA31	Comunicación, feedback, org. y seg. de tareas	4.44	4.74	-2.47	.01
FA34	Evaluación de los alumnos	3.73	4.19	-3.12	.00
FA35	Implicación de los alumnos	3.65	4.00	-2.43	.01
FA38	Atención a la diversidad	3.18	3.65	-2.80	.00
FA44	Entorno físico	3.91	4.34	-2.45	01
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro	2.08	2.80	-3.29	.00
FA46	Variedad de recursos y actividades	3.29	3.68	-2.18	.03
FA47	Autoevaluación del equipo de profesores	3.62	3.97	-2.19	.03
FE2	Sentido de eficacia do la enseñanza en general	2.61	2.15	4.14	.00
FS2	Satisfacción con la dirección y la supervisión	3.51	3.15	2.42	.01
FS6	Satisfacción con la autonomía	3.66	3.37	2.07	.04

		H. NO LECTIVAS			
	VARIABLE	1 a 8	15 a 35	*t*	*p*
FA11	Plan. de obj. y contenidos por etapas y ciclos	3.65	2.81	3.64	.00
FA14	Planificación de resp., funciones y comunicación	3.86	3.48	2.09	.03
FA24	Programación del tiempo	3.74	3.08	3.38	.00
FA25	Programación de objetivos y contenidos	3.82	3.47	2.22	.02
FA34	Evaluación de los alumnos	4.13	3.65	2.88	.00
FA37	Preparación previa de actividades y recursos	4.66	5.11	-3.29	.00
FA38	Atención a la diversidad	3.67	2.95	4.00	.00
FA44	Entorno físico	4.31	3.91	2.18	.03
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro	2.83	1.92	4.03	.00
FA47	Autoevaluación del equipo de profesores	4.03	3.62	2.26	.02
FE2	Sentido de eficacia de la enseñanza en general	2.13	2.59	-4.14	.00
FR5	Disposición hacia la reflexión fuera del aula	3.38	3.64	-2.06	04
FS6	Satisfacción con la autonomía	3.36	3.66	-2.09	03
FS9	Satisfacción con el perfeccio en el trabajo	3.08	3.46	-2.58	01

Los profesores con más horas lectivas y menos horas no lectivas se autoevalúan de un modo significativamente más fuerte en relación a: la planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos; la planificación de responsabilidades, funciones y comunicación; la programación de la evaluación; la programación de actividades y tareas; la programación del tiempo; la programación de objetivos y contenidos; la comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas; la evaluación de los alumnos; la implicación de los alumnos; la atención a la diversidad; el entorno físico; la utilización de las tareas para casa en el centro; la variedad de recursos y actividades; y la autoevaluación del equipo de profesores.

Por su parte, aquellos que tienen menos horas lectivas y más horas no lectivas valoran más positivamente: la preparación previa de actividades y recursos; el sentido de eficacia de la enseñanza en general; la disposición hacia la reflexión fuera del aula; la satisfacción con la dirección y la supervisión; la satisfacción con la autonomía; y la satisfacción con el perfeccionamiento en el trabajo.

8.2.1.9. Posibles interacciones entre las variables de identificación

En los ocho apartados anteriores hemos dado cuenta de diferencias importantes en la autoevaluación en función de nuestras variables de identificación. En este punto, nos planteamos la posibilidad de que éstas últimas interactúen entre sí en su relación con las autoevaluaciones de las variables pedagógicas y profesionales.

En primer lugar, nos preguntamos si existen interacciones significativas entre la etapa en la que se enseña (Ciclo Superior de E.G.B. frente a B.U.P. y C.O.U.) y el idioma elegido, en su relación con la autoevaluación de las variables pedagógicas y profesionales. Para ello procedimos a realizar un análisis de varianza de dos factores (etapa e idioma), considerando las puntuaciones en cada una de las variables pedagógicas y profesionales como variables dependientes.

Los valores y la significatividad estadística de la *F* para las interacciones entre ambos en cada variable pedagógica y profesional aparecen en la tabla 8-17.

TABLA 8-17: Valores de la interacción entre la etapa y el idioma en su relación con la autoevaluación en las variables pedagógicas y profesionales

	F	*p*		*F*	*p*
FA11	.02	.88	FE1	.01	.89
FA12	.08	.77	FE2	1.85	.17
FA13	1.14	.28	FE3	.41	.52
FA14	.01	.89	FE4	1.39	.24
FA15	.56	.45	FS1	.16	.69
FA16	.86	.35	FS2	1.03	.31
FA17	.60	.43	FS3	1.15	.28
FA21	.65	.41	FS4	3.54	.06
FA22	.41	.51	FS5	2.94	.08
FA23	.06	.80	FS6	2.08	.15
FA24	.23	.62	FS7	1.42	.23
FA25	.00	.98	FS8	.93	.33
FA26	.07	.79	FS9	2.75	.09
FA31	.03	.86	FR1	1.90	.17
FA32	.26	.60	FR2	.97	.32
FA33	3.18	.07	FR3	4.98	.02
FA34	.04	.82	FR4	.18	.67
FA35	3.38	.06	FR5	.13	.71
FA36	.03	.85	FR6	.47	.49
FA37	.00	.95	FR7	1.35	.24
FA38	.01	.88	FR8	4.84	.02
FA39	1.26	.26			
FA310	.33	.56			
FA311	.73	.39			
FA41	.00	.96			
FA42	1.51	22			
FA43	4.65	.03			
FA44	1.40	23			
FA45	.01	.90			
FA46	16	.68			
FA47	.01	.91			
FA48	.33	.56			

Sólo en tres casos se alcanzan valores significativos con un nivel de confianza del 95%. En términos generales, parece que el idioma elegido y la etapa en la que se enseña marcan diferencias en la autoevaluación de un modo independiente. Es decir, las diferencias significativas entre ambos idiomas lo siguen siendo cuando se toman a los dos grupos de enseñanza primaria y secundaria de por separado; y las diferencias entre estos últimos persisten cuando se considera separadamente a los que eligieron el euskera y el castellano.

Unicamente se aprecia cierta interacción en cuanto a la utilización de las tareas para casa por parte del profesor -*FA43*-, la calidad de apertura de las reflexiones -*FR3*-

y su calidad crítica -*FR8*-. En el primer caso, los profesores de E.G.B. producen autoevaluaciones algo más altas que los de B.U.P. y C.O.U. dentro del grupo de euskera, mientras que en el grupo de castellano la situación es inversa. En el segundo caso, los profesores de las dos etapas que eligieron el euskera informan de un nivel de calidad de apertura similar en sus reflexiones, mientras que entre los que eligieron el castellano los de enseñanza secundaria de valoran más positivamente en este aspecto. En el tercer caso, mientras que en el grupo de euskera los niveles más altos de calidad crítica de las reflexiones corresponden a los profesores de enseñanza secundaria, entre los profesores que eligieron el castellano la situación es inversa.

En segundo lugar, nos preguntamos si las diferencias que marcan la etapa y el idioma elegido persisten aun cuando se neutraliza la covarianza de cada variable dependiente (autoevaluación en cada variable pedagógica y profesional) con otras tres variables de identificación, como son las horas lectivas asignadas a cada profesor, las horas no lectivas de las que dispone, y el número de profesores del equipo que se autoevalúan.

En la tabla 8-18 se señala en qué casos siguen siendo significativas las diferencias que marca la etapa (marcados con "=") y en cuáles no (casillas en blanco), manteniendo la referencia de un nivel de confianza del 95%.

En cinco de las variables pedagógicas en las que la etapa marcaba diferencias significativas, éstas dejan de serlo cuando se neutraliza, tanto por separado como conjuntamente, su covarianza con las tres variables de identificación mencionadas (horas lectivas, horas no lectivas, y número de profesores). En otras cinco variables esto sucede sólo con algunas de las variables de identificación. En las tres variables restantes las diferencias persisten en su significatividad, aun neutralizando su covarianza con las horas lectivas, no lectivas y el número de profesores.

En la tabla 8-19 pueden verse los datos referidos al idioma que se elige para la autoevaluación.

TABLA 8-18: Variación de la significatividad estadística de las diferencias en función de la etapa cuando se neutralizan tres variables de identificación - horas lectivas, horas no lectivas y número de profesores que se autoevalúan-

		VARIABLE NEUTRALIZADA			
	VARIABLE	HLEC	HNOL	NPROF	CONJ.
FA11	Planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos				
FA21	Programación de la evaluación				
FA24	Programación del tiempo	=			
FA34	Evaluación de los alumnos				
FA35	Implicación de los alumnos	=		=	
FA37	Preparación de actividades y recursos	=	=	=	=
FA38	Atención a la diversidad				
FA310	Variedad de agrupaciones				
FA44	Entorno físico	=	=	=	=
FA45	Utilización tareas para casa en el centro	=	=	=	
FA48	Implicación e información familias	=	=		
FE2	Sentido de eficacia enseñanza en general	=	=	=	
FR5	Disposición hacia la reflex. fuera del aula	=	=	=	=
FS4	Satis. con las relaciones con compañeros	=			

El símbolo = indica que las diferencias permanecen dentro de un nivel de confianza del 95%; mientras que las casillas vacías indican que quedan por debajo de este nivel.

Solamente en una variable la neutralización de la covarianza hace que las diferencias que marca queden por debajo del límite de significatividad estadística que nos hemos marcado en los cuatro casos (tres neutralizaciones por separado y una conjunta). En siete variables esto sucede sólo con algunas de estas tres variables de identificación. Sin embargo, en nueve variables pedagógicas y profesionales la neutralización no altera sustancialmente la significatividad estadística de estas diferencias.

TABLA 8-19: Variación de la significatividad estadística de las diferencias en función del idioma elegido para la autoevaluación cuando se neutralizan tres variables de identificación

		VARIABLE NEUTRALIZADA			
	VARIABLE	H. LEC	H. NO L.	N PROF	CONJ
FA11	Planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos	=	=	=	=
FA14	Planificación de responsabilidades, funciones y comunicación	=	=	=	=
FA15	Planificación de la evaluación	=	=	=	=
FA16	Planificación del aprovechamiento de los recursos	=	=	=	=
FA22	Conocimiento pedagógico del contenido				
FA24	Programación del tiempo	=	=	=	=
FA34	Evaluación de los alumnos	=			
FA35	Implicación de los alumnos	=			
FA38	Atención a la diversidad	=			
FA41	Aportaciones del profesor al clima del aula	=	=	=	
FA42	Aportaciones de los alumnos al clima del aula	=		=	=
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro	=	=	=	=
FA46	Variedad de recursos y actividades	=	=	=	=
FA47	Autoevaluación del equipo de profesores	=	=	=	=
FA48	Implicación e información de las familias	=	=		=
FR7	Disposición hacia las rutinas	=	=	=	=
FS3	Satisfacción con el sueldo	=			

En tercer lugar, nos planteamos si las diferencias que marcan las horas lectivas, las horas no lectivas y el número de profesores que se autoevalúan en la autoevaluación de algunas variables pedagógicas, permanecen cuando se neutraliza el efecto de la etapa y del idioma elegido para la autoevaluación.

Para ello procedemos a realizar los contrastes de medias entre los grupos extremos que determinan las variables independientes (horas lectivas, horas no lectivas, y número de profesores) separadamente en el caso de los profesores de primaria y secundaria (neutralizando la variable etapa), y entre los profesores que eligieron el euskera y el castellano (neutralizando la variable idioma). Asimismo, calculamos las correlaciones de cada una de estas variables (consideradas como variables continuas) con las variables pedagógicas y profesionales tras la neutralización.

La tabla 8-20 muestra en qué casos las diferencias que marcaba el número de horas lectivas persisten cuando se separan los grupos de distintas etapas e idiomas. Las casillas vacías indican que aquellos casos en los que las diferencias entre los grupos de menos y más horas lectivas han dejado de ser significativas. Mientras que los signos '+' y '-' señalan aquéllos en los que la *t* ha tomado un valor significativo positivo o negativo, respectivamente.

La fila situada en el extremo inferior de la tabla indica el número de sujetos con los que contaba el grupo inferior y el grupo superior en cada caso.

La asociación entre un mayor número de horas lectivas y una autoevaluación más fuerte en algunas variables desaparece casi siempre cuando se neutraliza la variable etapa; especialmente en el caso de los profesores de las Enseñanzas Medias. Otro tanto sucede cuando se neutraliza el idioma en el caso de los profesores que eligieron el castellano. Por el contrario, aproximadamente la mitad de las variables siguen ofreciendo diferencias significativas en función de las horas lectivas en el grupo de profesores que eligieron el castellano.

En términos de correlaciones, anteriormente se señaló la existencia de diez variables pedagógicas y profesionales que se relacionaban significativamente con las horas lectivas, con un nivel de confianza del 99%. Tras neutralizar la etapa, no se mantiene ninguna de las correlaciones en el grupo de enseñanza primaria, y solamente una en el de secundaria. Por el contrario, siete de ellas se mantienen en el grupo que eligió el euskera, y dos en el de castellano.

TABLA 8-20: Variación de las diferencias en la autoevaluación en función de las horas lectivas neutralizando la etapa y el idioma elegido para la autoevaluación

		VARIABLE NEUTRALIZADA			
		ETAPA		IDIOMA	
		E G B	B U P	EUSK	CAST
FA11	Plan. de obj. y cont. por etapas y ciclos			-	
FA21	Programación de la evaluación			-	
FA23	Programación de actividades y tareas			-	
FA24	Programación del tiempo				-
FA31	Comunicación, feedback, org. y seg de tareas			-	
FA34	Evaluación de los alumnos			-	
FA35	Implicación de los alumnos				-
FA38	Atención a la diversidad	-		-	
FA44	Entorno físico			-	
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro			-	-
FA46	Variedad de recursos y actividades				
FA47	Autoevaluación del equipo de profesores			-	
FE2	Sentido de eficacia de la enseñanza en general			+	+
FS2	Satisfacción con la dirección y la supervisión		+	+	
FS6	Satisfacción con la autonomía				
	N	26/26	27/44	38/40	19/17

Finalmente, la tabla 8-21 da cuenta de las variables pedagógicas y profesionales en las que el número de profesores del equipo que se autoevalúan sigue determinando diferencias, aun cuando se neutralizan la etapa o el idioma.

Donde se mantienen más las diferencias es en los profesores del ciclo superior de E.G.B., mientras que en los de B.U.P. y C.O.U. solamente se mantiene una. Asimismo, las diferencias que marca el tamaño del equipo dependen menos de la etapa y el idioma en lo que respecta a la programación del tiempo, la programación de objetivos y contenidos, la utilización de las tareas para casa por parte del profesor, y la utilización de las tareas para casa en el centro.

TABLA 8-21: Variación de las diferencias en la autoevaluación en función del número de profesores del equipo que se autoevalúan neutralizando la etapa y el idioma elegido para la autoevaluación

		VARIABLE NEUTRALIZADA			
		ETAPA		IDIOMA	
	VARIABLE	E.G.B.	B.U.P.	EUSK.	CAST.
FA11	Plan. de obj. y cont. por etapas y ciclos	+			
FA14	Planificación de responsabilidades, funciones y comunicación	+			
FA15	Planificación de la evaluación	+			
FA21	Programación de la evaluación				
FA24	Programación del tiempo	+		+	+
FA25	Programación de objetivos y contenidos	+		+	
FA34	Evaluación de los alumnos				
FA41	Aportaciones del profesor al clima del aula	+			
FA43	Utilización de las tareas para casa por parte del profesor	+		+	
FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro	+		+	+
FA48	Implicación e información de las familias				+
FE1	Sentido personal de eficacia				
FS4	Satisfacción con las relaciones con los compañeros				-
FS5	Satisfacción con el entorno físico		-		-
	N	41/16	7/46	34/30	14/32

En términos de correlaciones, cuando se neutraliza la etapa, solamente se mantienen dos significativas en el grupo de enseñanza primaria y una en el de secundaria. Por el contrario, al neutralizar el idioma, persiste una única correlación significativa en el grupo de euskera y seis en el de castellano.

8.2.2. Discusión de los resultados del análisis de las diferencias en función de las variables de identificación

Las variables de identificación que marcan un mayor número de diferencias significativas en la autoevaluación de las variables pedagógicas y profesionales han sido

la etapa en la que se enseña, el idioma elegido para la autoevaluación, el número de identificación del centro, la cantidad de profesores del equipo que se autoevalúan, y el número de horas lectivas y no lectivas asignadas a cada profesor.

Los profesores de enseñanza primaria tienden a autoevaluarse más positivamente en muchas variables pedagógicas. Esto puede estar relacionado con la mayor duración e intensidad de la formación pedagógica con la que los maestros acceden a la enseñanza primaria, o con un mayor énfasis en las cuestiones pedagógicas propio de esta etapa. Los profesores de enseñanza secundaria se autoevalúan con más fuerza en algunas variables profesionales.

Del mismo modo, los profesores de áreas relacionadas con la enseñanza de una u otra lengua se autoevalúan más positivamente en un buen número de facetas pedagógicas, si se compara con aquellos que enseñan matemáticas, ciencias de la naturaleza, etc.

Creemos que las diferencias halladas en función de las dos variables de identificación que acabamos de mencionar justifican la realización de informes posteriores a la autoevaluación diferenciados en función de la etapa y del área.

La edad y la experiencia docente implican pocas diferencias en la autoevaluación. En los casos en los que esto sucede las valoraciones más positivas se concentran en los profesores de menos de 25 años y con menos de cuatro años de experiencia docente. Puede pensarse que los profesores noveles son menos críticos; o bien que aportan a su trabajo ciertas ideas y esfuerzos en relación a tales aspectos, los cuales se debilitarían en años posteriores.

La satisfacción con la seguridad del trabajo es el aspecto que más claramente se refuerza con el paso del tiempo. Por su parte, la disposición hacia las rutinas tiene sus valores más bajos en los profesores con menos de dos años de experiencia docente, alcanza el punto más alto con dos ó tres años de experiencia, y posteriormente se reduce nuevamente. Puede entenderse que los primeros años de búsqueda y

afianzamiento de las rutinas dan paso a otros en los que el profesor es capaz de desligarse más de ellas.

El idioma elegido para la autoevaluación parece marcar diferencias importantes entre profesores en su autoevaluación. No hemos podido comprobar si la estructura factorial de las respuestas es similar si se toman separadamente las versiones de euskera y castellano. En su lugar, hemos encontrado índices de consistencia interna muy similares en ambos. La traducción del cuestionario fue llevada a cabo con suficientes garantías; pero la posible incidencia de su formulación en uno u otro idioma debería ser objeto de atención de trabajos futuros.

Por otro lado, cabe pensar que la elección de uno u otro idioma no es una cuestión accidental o aleatoria, sino que depende sobre todo del dominio de cada lengua que cada profesor cree tener. En los centros que componen la muestra el euskera es el principal vehículo de comunicación a todos los niveles. Creemos que aquellos profesores que han contestado en castellano pueden representar a un colectivo que no tiene un dominio pleno del mismo. Este tipo de limitación aparece aquí relacionada con un nivel menos positivo de autoevaluaciones en muchos aspectos, y es muy posible que esté, junto con otros factores, en el origen de esta situación.

En cuanto a las diferencias entre distintos equipos, los resultados del análisis indican que la mayor parte de los apartados de planificación de la enseñanza, del entorno de aprendizaje, y de satisfacción profesional han producido valores significativamente distintos entre unos centros y otros; mientras que esto no ha sucedido con la mayoría de los apartados de gestión del aula. Esta circunstancia refuerza la validez de criterio de las autoevaluaciones; en cuanto que en los aspectos que son compartidos en mayor medida por los miembros de cada equipo se remarca la varianza inter-centros frente a la varianza intra-centros, mientras que esto mismo no sucede con aspectos de carácter más individual (variables de gestión del aula).

Asimismo, nos da una idea de qué variables profesionales tienen un carácter más colectivo o individual. El sentido personal de eficacia parece tener una naturaleza más

individual que el sentido de eficacia de la enseñanza en general, el cual aparece como un elemento diferenciador de unos equipos frente a otros. La mayor parte de los factores de satisfacción profesional se muestran también como algo característico de cada equipo frente a los demás. En el caso de la reflexión docente, esto sólo sucede con la actitud hacia la reflexión compartida.

El tamaño de los equipos se refleja parcialmente en la cantidad de profesores de cada uno de ellos que se han autoevaluado. Esta parece ser una característica importante. Los profesores de equipos más reducidos se autoevalúan con más fuerza en muchas de las variables pedagógicas; especialmente en cuestiones de planificación, programación y entorno de aprendizaje. Puede entenderse que un alto número de profesores en un mismo grupo de etapa es un factor que dificulta su desarrollo como equipo.

Por su parte, los equipos más amplios parecen compartir una mayor satisfacción con las relaciones con los compañeros y con el entorno físico.

La asignación de horas lectivas y no lectivas se relaciona con diferencias importantes en el desarrollo de la propia actividad profesional. Una mayor dedicación en horas a la enseñanza y una menor disponibilidad de horas no lectivas se asocia a valoraciones más positivas en un número importante de variables pedagógicas y más negativas en algunas variables profesionales. Esta circunstancia resulta sorprendente si tenemos en cuenta que los profesores con más tiempo para planificar y programar su enseñanza son los que se autoevalúan más negativamente en ambos aspectos, así como en otros de gestión del aula.

Los análisis de las interacciones entre variables que hemos llevado a cabo sugieren que esta circunstancia casi desaparece cuando se considera separadamente a los profesores de educación primaria y secundaria; y también se debilita cuando se separa a quienes eligieron idiomas distintos.

Sin embargo, a pesar de la neutralización de la etapa y de la pérdida de magnitud que conlleva, las diferencias conservan su signo: favorable a quienes enseñan durante

más horas en cuanto a las variables pedagógicas, y a quienes disponen de más horas no lectivas en cuanto a ciertas variables profesionales.

En definitiva, la etapa y el número de horas lectivas y no lectivas son variables difíciles de separar, ya que inciden en la autoevaluación compartiendo buena parte de su relación con aquélla.

También hemos podido constatar que la etapa en la que se enseña y el idioma elegido para la autoevaluación marcan diferencias en las variables pedagógicas y profesionales de un modo bastante independiente.

A continuación se repasan las fuentes de varianza más importantes detectadas con respecto cada bloque de variables pedagógicas y profesionales.

La autoevaluación de los profesores en la mayoría de los apartados de **planificación de la enseñanza** varía en función del centro del que se trate. Asimismo, tiende a ser más alta cuando: se enseña en el ciclo superior de E.G.B., se ha elegido el euskera para la autoevaluación, se trabaja en un equipo más reducido, con más horas lectivas y menos horas no lectivas. Esto sucede especialmente en lo que respecta a la planificación de los objetivos y contenidos por etapas y ciclos, la planificación de la evaluación, y la planificación de responsabilidades, funciones y comunicación.

Algo similar sucede con los apartados de **programación de la enseñanza**. En este caso, los profesores del ciclo superior de E.G.B., quienes imparten áreas de *'letras'* (euskera, lengua española o lengua extranjera), aquellos que eligieron el euskera para la autoevaluación, los que trabajan en centros más pequeños, con más horas lectivas y menos horas no lectivas se autoevalúan más positivamente en algunos de los siguientes apartados: programación de la evaluación, conocimiento pedagógico del contenido, programación de actividades y tareas, programación del tiempo, y programación de objetivos y contenidos. En tres de ellos se aprecian diferencias significativas entre unos centros y otros.

Esto mismo sucede con dos apartados de **gestión del aula**. En este bloque las diferencias más importantes las marca la etapa, el área, el idioma elegido, y el número de horas lectivas y no lectivas. Los profesores del ciclo superior de E.G.B., los que imparten áreas de *'letras'*, los que eligieron el euskera, y quienes tienen más horas lectivas y menos no lectivas se otorgan puntuaciones más altas en algunos de estos aspectos: evaluación de los alumnos, implicación de los alumnos, atención a la diversidad, y variedad de agrupaciones.

Las diferencias en la valoración de diversos aspectos del entorno de aprendizaje provienen especialmente del idioma elegido para la autoevaluación, el centro en el que se trabaja, y el número de profesores que se autoevalúan. Los profesores del ciclo superior de E.G.B., los que eligieron el euskera, quienes trabajan en equipos más pequeños, durante más horas lectivas y con menos horas no lectivas se autoevalúan más positivamente en aspectos como: las aportaciones del profesor al clima del aula, el entorno físico, la utilización de las tareas para casa en el centro, la autoevaluación del equipo de profesores, la implicación e información de las familias.

Las valoraciones del sentido de eficacia apenas se diferencian en función de las variables de identificación. Unicamente podemos hacer dos anotaciones. Los profesores de equipos más pequeños muestran un sentido personal de eficacia ligeramente más alto. En el capítulo sexto recogimos las ideas de algunos autores en el sentido de que los grupos con estructuras débilmente integradas tienen una incidencia negativa sobre el sentido de eficacia de los profesores, al contrario que las estructuras más integradas. Cabe pensar que es más fácil que se dé una mayor integración en los equipos más reducidos que en los más amplios. Ya hemos visto que los equipos más pequeños se autoevalúan más positivamente en la muchos de los factores de planificación, programación y entorno de aprendizaje.

Al mismo tiempo, los profesores de B.U.P. y C.O.U., y aquellos con menos horas lectivas y más horas no lectivas informan de un mayor sentido de eficacia de la enseñanza en general.

Por otro lado, las valoraciones de los profesores en cuanto a la satisfacción profesional varían de un modo significativo de unos centros a otros en la mayoría de los apartados de este bloque. Este dato sugiere que la satisfacción profesional de los docentes tiene una dimensión colectiva o grupal importante. Por un lado, los profesores de un mismo equipo comparten algunas circunstancias como la dirección, la supervisión, el sueldo, los compañeros, el desarrollo profesional o el entorno físico. Por otro, es posible que las valoraciones de tales circunstancias también se compartan, influyendo las de unos profesores en otros.

El resto de variables de identificación apenas marcan diferencias significativas en cuanto a la satisfacción profesional. Los profesores más satisfechos de las relaciones con sus compañeros son los de B.U.P. y C.O.U. y los que trabajan en equipos más grandes. La mayor satisfacción con las condiciones físicas se asocia a la enseñanza a un mayor número de grupos de alumnos, de más áreas, y en equipos más amplios. Igualmente, una mayor satisfacción con la autonomía se da en quienes enseñan menos áreas distintas, con menos horas lectivas y más horas no lectivas. Finalmente, la mayor satisfacción con la seguridad se da en los profesores con más alumnos en el aula y con más experiencia docente.

También en el caso de la **reflexión** docente, las variables de identificación estudiadas resultan insuficientes para explicar las diferencias entre unos profesores y otros. Las actitudes de los profesores hacia la reflexión compartida varían significativamente de unos centros a otros, y es más favorable en los profesores que enseñan a menos grupos de alumnos. Los profesores de B.U.P. y C.O.U. y quienes disponen de más horas no lectivas muestran una mayor disposición hacia la reflexión fuera del aula. Los profesores con un único año de experiencia docente y los que eligieron el castellano son los que informan de una menor disposición hacia las rutinas.

8.3. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS

8.3.1. Resultados de los análisis de las relaciones entre las variables pedagógicas

Un primer paso en este análisis consiste en calcular la magnitud de las correlaciones que se establecen entre las puntuaciones medias de cada bloque de variables pedagógicas. En la tabla 8-22 podemos ver en qué medida se relacionan linealmente las puntuaciones medias referidas a la planificación de la enseñanza -*FA1*-, programación de la enseñanza -*FA2*-, gestión del aula -*FA3*- y entorno de aprendizaje -*FA4*-.

TABLA 8-22: Correlaciones entre los bloques de variables pedagógicas

	FA1	FA2	FA3	FA4
FA1	1.0000	.6473**	.4683**	.5333**
FA2	.6473**	1.0000	.8314**	.7210**
FA3	.4683**	.8314**	1.0000	.8170**
FA4	.5333**	.7210**	.8170**	1.0000

Los bloques de programación de la enseñanza, gestión del aula y entorno de aprendizaje comparten entre sí una proporción de varianza bastante más alta que con respecto a la planificación de la enseñanza. Las relaciones más fuertes son las que se encuentran entre la gestión del aula y la programación de la enseñanza ($r = .8314$), y entre la gestión del aula y el entorno de aprendizaje ($r = .8170$).

A continuación vamos a dar cuenta de las matrices de correlaciones obtenidas como reflejo de las relaciones entre los apartados de cada bloque de variables pedagógicas con las demás.

En primer lugar, la tabla 8-23 nos muestra las correlaciones entre las puntuaciones de las variables pedagógicas referidas a la planificación de la enseñanza y el conjunto

de variables pedagógicas. Para facilitar la interpretación de las tablas hemos optado por suprimir aquellos valores de la *r* de Pearson que no alcancen la significatividad estadística con un nivel de confianza del 99%. Asimismo, los valores seguidos por el símbolo • son aquellos que resultan significativos incluso con un nivel de confianza del 99.9%; mientras que los seguidos por el símbolo • solamente lo hacen con un nivel de confianza del 99%.

TABLA 8-23: Correlaciones entre las variables de planificación de la enseñanza y el conjunto de variables pedagógicas

	FA11	FA12	FA13	FA14	FA15	FA16	FA17
FA11	-	.69•	.33•	.53•	69•	49•	34•
FA12	69•	-	.36•	.39•	58•	53•	28•
FA13	.33•	.36•	-	.51•	35•	58•	25•
FA14	.53•	.39•	.51•	-	51•	56•	43•
FA15	69•	58•	.35•	51•	-	56•	33•
FA16	.49•	.53•	.58•	.56•	56•	-	39•
FA17	.34•	.28•	.25•	.43•	33•	39•	-
FA21	.44•	.39•	.21	.37•	41•	35•	29•
FA22	.41•	.46•	.32•	.40•	45•	48•	35•
FA23	44•	.36•	.19	.32•	34•	29•	18
FA24	.45•	25•	20	42•	46•	35•	28•
FA25	66•	56•	.31•	58•	64•	.51•	42•
FA26	33•	.17	17	29•	23•	22	26•
FA31	.40•	37•	23	27•	47•	37•	31•
FA32	.32•	29•		21	38•	29•	23•
FA33	.27•				23•		
FA34	.45•	.35•		28•	41•	29•	27•
FA35	.24•			19	23•	18	
FA36	.33•	31•	.26•	27•	34•	34•	32•
FA37	.27•	.34•	29•	19	29•	37•	20
FA38	42•	.25•		32•	33•		
FA39	.39•	35•	.30•	35•	34•	42•	27•
FA310							
FA311	.31•	28•			27•	18	18
FA41	.39•	37•	20	28•	45•	38•	31•
FA42	.26•	.18			27•	18	
FA43	.19				27•	24•	21
FA44	37•	25•		26•	35•	34•	32•
FA45	.45•	28•		33•	39•	23	
FA46	36•	20		20	29•		
FA47	58•	39•	28•	36•	54•	35•	21
FA48	.25•	18		21	21		27•

Todos los apartados de planificación de la enseñanza mantienen relaciones fuertes entre sí. Unicamente la planificación de la participación de las familias -*FA17*- parece ser un aspecto algo menos cercano a los demás. Destacan las correlaciones que mantiene la planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos -*FA11*-, con la planificación de objetivos y contenidos por áreas -*FA12*- (r=.6934), y con la planificación de la evaluación -*FA15*- (r=.6905).

El apartado de planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos es también el que se relaciona más claramente con el resto de variables pedagógicas, especialmente con la programación de objetivos y contenidos -*FA25*- (r=.6682) y la autoevaluación del equipo de profesores -*FA47*- (r=.5864). Algo similar sucede con la planificación de la evaluación -*FA15*-, también especialmente con respecto a estos dos mismos apartados (r=.6422 y r=.5433 respectivamente).

Por el contrario, la disponibilidad y el mantenimiento de recursos -*FA13*- y la planificación de la participación de las familias -*FA17*- producen correlaciones de mucha menor magnitud con el resto de variables pedagógicas.

En segundo lugar, en la tabla 8-24 podemos encontrar las correlaciones de las variables referidas a la programación de la enseñanza con el conjunto de variables pedagógicas.

Dentro de la programación de la enseñanza las correlaciones más fuertes se dan entre la programación de objetivos y contenidos -*FA25*- con la programación de la evaluación -*FA21*- (r=.6412), el conocimiento pedagógico del contenido -*FA22*- (r=.6063), y la programación de actividades y tareas -*FA23*- (r=.6450). Por el contrario, la programación del tiempo -*FA24*- y la programación de los recursos -*FA26*- tienen que ver con las correlaciones más bajas de esta matriz.

La programación de objetivos y contenidos -*FA25*- es la que se relaciona más claramente con los apartados de planificación de la enseñanza; mientras que la programación de los recursos -*FA26*- produce los valores más bajos.

TABLA 8-24: Correlaciones entre las variables de programación de la enseñanza y el conjunto de variables pedagógicas

	FA21	FA22	FA23	FA24	FA25	FA26
FA11	.44•	41•	.44•	.45•	66•	.33•
FA12	.39•	.46•	.36•	25•	.56•	.17
FA13	.21	32•	19	20	.31•	.17
FA14	.37•	40•	.32•	42•	.58•	29•
FA15	.41•	.45•	34•	.46•	64•	23•
FA16	.35•	48•	29•	.35•	51•	22
FA17	.29•	35•	18	.28•	.42•	.26•
FA21	-	55•	.60•	58•	.64•	50•
FA22	.55•	-	53•	.45•	.60•	45•
FA23	.60•	53•	-	.53•	64•	50•
FA24	58•	.45•	.53•	-	56•	40•
FA25	.64•	60•	64•	56•	-	44•
FA26	50•	45•	50•	40•	44•	-
FA31	.60•	64•	.60•	.54•	.55•	.43•
FA32	.60•	63•	.64•	49•	55•	46•
FA33	.52•	28•	.64•	.43•	43•	42•
FA34	.66•	51•	.54•	.56•	.58•	38•
FA35	.40•	26•	.38•	39•	37•	35•
FA36	.44•	55•	.39•	39•	.39•	35•
FA37	41•	53•	43•	33•	35•	30•
FA38	.52•	35•	63•	47•	53•	40•
FA39	.52•	55•	53•	43•	49•	68•
FA310	.43•	24•	42•	29•	26•	38•
FA311	54•	48•	53•	42•	41•	38•
FA41	54•	66•	55•	.53•	54•	40•
FA42	42•	39•	43•	41•	37•	42•
FA43	32•	46•	23	.30•	28•	19
FA44	25•	29•	28•	31•	38•	23•
FA45	24•			43•	30•	
FA46	45•	33•	47•	44•	44•	46•
FA47	.37•	39•	33•	45•	49•	36•
FA48	22	19	19	35•	22	

En general, todos los apartados de programación de la enseñanza se relacionan muy significativamente con los de gestión del aula; aunque destacan la programación de la evaluación -*FA21*-, la programación de actividades y tareas -*FA23*-, y el conocimiento pedagógico del contenido -*FA22*-.

Las correlaciones son más bajas en lo que respecta al entorno de aprendizaje, aunque con algunos matices. Todo lo referente a la programación de la enseñanza

muestra relaciones importantes con las aportaciones del profesor al clima del aula -*FA41*-. Destaca la relación hallada entre las autoevaluaciones en cuanto a las aportaciones del profesor al clima del aula -*FA41*- y en cuanto a su conocimiento pedagógico del contenido -*FA22*-. Por el contrario, parece que es bastante independiente con respecto a la utilización de las tareas para casa en el centro -*FA45*- y a la implicación e información de las familias -*FA48*-.

En tercer lugar, la tabla 8-25 nos muestra las correlaciones halladas entre las autoevaluaciones del profesorado de su gestión del aula y sus valoraciones en el conjunto de variables pedagógicas.

Aparecen cinco variables de gestión del aula que se relacionan con mucha más fuerza entre sí que con el resto de apartados del bloque. Así, el primer factor de la gestión del aula -*FA31*- (comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas) se relaciona claramente con la motivación y la metodología -*FA32*- ($r=.7853$), la evaluación de los alumnos -*FA34*- ($r=.7438$), y el fomento de distintos tipos de aprendizaje -*FA311*- ($r=.7065$). Al mismo tiempo el factor de motivación y la metodología -*FA32*- aparece asociado a la evaluación de los alumnos -*FA34*- ($r=.6438$), la gestión de las ayudas y materiales -*FA39*- ($r=.6146$), y el fomento de distintos tipos de aprendizaje -*FA311*- ($r=.7064$). Finalmente, la evaluación de los alumnos -*FA34*- aparece relacionada con el fomento de distintos tipos de aprendizaje -*FA311*-.

Las correlaciones más bajas aparecen en las relaciones de los apartados de gestión del tiempo -*FA36*- y de preparación previa de actividades y recursos -*FA37*- con los de autonomía de los alumnos -*FA33*- ($r=.2632$ y $r=.3174$), implicación de los alumnos -*FA35*- ($r_-.2451$ y $r=.2422$), atención a la diversidad -*FA38*- ($r=.2252$ y $r=.2494$), y variedad de agrupaciones -*FA310*- ($r=.2423$ y $r=.2282$).

Las autoevaluaciones en lo que respecta a la implicación de los alumnos -*FA35*- se relacionan de un modo importante con los siguientes apartados: comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas -*FA31*- ($r=.4725$), motivación y metodología -*FA32*- ($r=.4538$), fomento de la autonomía de los alumnos -*FA33*-

TABLA 8-25: Correlaciones entre las variables de gestión del aula y el conjunto de variables pedagógicas

	FA31	FA32	FA33	FA34	FA35	FA36	FA37	FA38	FA39	FA310	FA311
FA11	.40•	.32•	.27•	.45•	.24•	.33•	.27•	.42•	.39•		.31•
FA12	.37•	.29•		.35•		.31•	.34•	.25•	.35•		.28•
FA13	.23					.26•	.29•		.30•		
FA14	.27•	.21		.28•	.19	.27•	.19	.32•	.35•		
FA15	.47•	.38•	.23•	.41•	.23•	.34•	.29•	.33•	.34•		.27•
FA16	.37•	.29•		.29•	.18	.34•	.37•		.42•		.18
FA17	.31•	.23•		.27•		.32•	.20		.27•		.18
FA21	.60•	.60•	.52•	.66•	.40•	.44•	.41•	.52•	.52•	.43•	.54•
FA22	.64•	.63•	.28•	.51•	.26•	.55•	.53•	.35•	.55•	.24•	.48•
FA23	.60•	.64•	.64•	.54•	.38•	.39•	.43•	.63•	.53•	.42•	.53•
FA24	.54•	.49•	.43•	.56•	.39•	.39•	.33•	.47•	.43•	.29•	.42•
FA25	.55•	.55•	.43•	.58•	.37•	.39•	.35•	.53•	.49•	.26•	.41•
FA26	.43•	.46•	.42•	.38•	.35•	.35•	.30•	.40•	.68•	.38•	.38•
FA31	-	.78•	.47•	.74•	.47•	.55•	.59•	.44•	.56•	.41•	.70•
FA32	.78•	-	.56•	.64•	.45•	.52•	.54•	.43•	.61•	.48•	.70•
FA33	.47•	.56•	-	.48•	.46•	.26•	.31•	.58•	.39•	.38•	.50•
FA34	.74•	.64•	.48•	-	.38•	.45•	.41•	.54•	.54•	.43•	.61•
FA35	.47•	.45•	.46•	.38•	-	.24•	.24•	.34•	.34•	.35•	.44•
FA36	.55•	.52•	.26•	.45•	.24•	-	.54•	.22	.41•	.24•	.41•
FA37	.59•	.54•	.31•	.41•	.24•	.54•	-	.24•	.50•	.22	.42•
FA38	.44•	.43•	.58•	.54•	.34•	.22	.24•	-	.43•	.31•	.46•
FA39	.56•	.61•	.39•	.54•	.34•	.41•	.50•	.43•	-	.34•	.54•
FA310	.41•	.48•	.38•	.43•	.35•	.24•	.22	.31•	.34•	-	.45•
FA311	.70•	.70•	.50•	.61•	.44•	.41•	.42•	.46•	.54•	.45•	-
FA41	.83•	.76•	.40•	.71•	.36•	.57•	.59•	.45•	.58•	.33•	.67•
FA42	.55•	.56•	.43•	.51•	.68•	.39•	.37•	.40•	.53•	.36•	.54•
FA43	.45•	.45•		.31•		.31•	.33•		.29•	.18	.37•
FA44	.35•	.35•	.17	.33•	.31•	.24•			.27•	.22	.27•
FA45	.19		.18	.36•	.26•			.26•			
FA46	.33•	.39•	.57•	.46•	.36•	.24•	.24•	.62•	.46•	.28•	.32•
FA47	.51•	.42•	.30•	.58•	.34•	.24•	.33•	.39•	.47•	.23	.34•
FA48	.36•	.31•		.36•	.21	.21	.19		.22	.31•	.29•

(r=.4686), y fomento de distintos tipos de aprendizaje -*FA311*- (r=.4449).

Por otro lado, no son tan importantes las relaciones entre las autoevaluaciones de los profesores con respecto a la gestión del aula y con respecto a la planificación de la enseñanza. Sí lo son, por el contrario, cuando emparejamos la gestión del aula y la programación de la enseñanza. Esto es así especialmente si pensamos en la comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas -*FA31*-, la motivación y la metodología -*FA32*-, la autonomía de los alumnos -*FA33*-, su evaluación -*FA34*-, la atención a la diversidad -*FA38*- y la gestión de ayudas y materiales -*FA39*-.

Las valoraciones de la propia gestión del aula también comparten una varianza considerable con las valoraciones del entorno de aprendizaje; sobre todo en cuanto a las aportaciones del profesor al clima del aula *-FA41-* y, en menor medida, en cuanto a la variedad en el uso de recursos y actividades *-FA46-* y la autoevaluación del equipo de profesores *-FA47-*.

En cuarto lugar, podemos encontrar los valores de las correlaciones de las puntuaciones del factor de entorno de aprendizaje con el conjunto de variables pedagógicas en la tabla 8-26.

Las valoraciones del profesor de sus aportaciones al clima del aula *-FA41-* son las que más fuertemente se relacionan con el resto de puntuaciones referidas al entorno de aprendizaje. Este factor tiene que ver especialmente con las aportaciones de los alumnos al clima del aula *-FA42-* ($r = .5987$), la utilización de las tareas para casa por parte del profesor *-FA43-* ($r = .5001$), y la autoevaluación del equipo de profesores *-FA47-* ($r = .5683$). También es importante la relación entre la utilización de una variedad de recursos y actividades *-FA46-* y las aportaciones de los alumnos al clima del aula *-FA42-* ($r = .5426$).

El resto de factores muestran relaciones mucho menos estrechas entre sí si se comparan con las que venimos viendo en bloques anteriores. Así, la utilización de las tareas para casa por parte del profesor *-FA43-*, la utilización de las tareas para casa en el centro *-FA45-*, la valoración del entorno físico *-FA44-*, y de la implicación e información de las familias *-FA48-* aparecen como factores relativamente independientes.

Como ya hemos comentado con anterioridad, algunas de las variables del entorno de aprendizaje muestran cierta asociación con el resto de variables pedagógicas, mientras que otras parecen estar más alejadas.

Las aportaciones del profesor al clima del aula *-FA41-* se relacionan fuertemente con muchos de los apartados referidos a la gestión del aula y a la programación de la enseñanza. Las aportaciones de los alumnos al clima del aula *-FA42-* y la utilización de

TABLA 8-26: Correlaciones entre las variables del entorno de aprendizaje y el conjunto de variables pedagógicas

	FA41	FA42	FA43	FA44	FA45	FA46	FA47	FA48
FA11	.39•	.26•	.19·	.37•	.45•	.36•	.58•	.25•
FA12	.37•	.18·		.25•	.28•	.20·	.39•	.18·
FA13	.20·						.28•	
FA14	.28•			.26•	.33•	.20·	.36•	.21·
FA15	.45•	.27•	.27•	.35•	.39•	.29•	.54•	.21·
FA16	.38•	.18·	.24•	.34•	.23·		.35•	
FA17	.31•		.21·	.32•			.21·	.27•
FA21	.54•	.42•	.32•	.25•	.24•	.45•	.37•	.22·
FA22	.66•	.39•	.46•	.29•		.33•	.39•	.19·
FA23	.55•	.43•	.23·	.28•		.47•	.33•	.19·
FA24	.53•	.41•	.30•	.31•	.43•	.44•	.45•	.35•
FA25	.54•	.37•	.28•	.38•	.30•	.44•	.49•	.22·
FA26	.40•	.42•	.19·	.23•		.46•	.36•	
FA31	.83•	.55•	.45•	.35•	.19·	.33•	.51•	.36•
FA32	.76•	.56•	.45•	.35•		.39•	.42•	.31•
FA33	.40•	.43•		.17·	.18·	.57•	.30•	
FA34	.71•	.51•	.31•	.33•	.36•	.46•	.58•	.36•
FA35	.36•	.68•		.31•	.26•	.36•	.34•	.21·
FA36	.57•	.39•	.31•	.24•		.24•	.24•	.21·
FA37	.59•	.37•	.33•			.24•	.33•	.19
FA38	.45•	.40•			.26•	.62•	.39•	
FA39	.58•	.53•	.29•	.27•		.46•	.47•	.22·
FA310	.33•	.36•	.18·	.22·		.28•	.23·	.31•
FA311	.67•	.54•	.37•	.27•		.32•	.34•	.29•
FA41	-	.59•	.50•	.39•		.38•	.56•	.38•
FA42	.59•	-	.23•	.31•		.54•	.41•	.28•
FA43	.50•	.23•	-				.21·	.22·
FA44	.39•	.31•		-	.24•	.22·	.33•	.27•
FA45				.24•	-	.24•	.38•	.28•
FA46	.38•	.54•		.22·	.24•	-	.37•	.19·
FA47	.56•	.41•	.21·	.33•	.38•	.37•	-	.31•
FA48	.38•	.28•	.22·	.27•	.28•	.19·	.31•	-

una variedad de recursos y actividades -*FA46*- parece que también lo hacen, aunque en menor medida y sin mostrar prácticamente relaciones con la planificación de la enseñanza. La valoración de la existencia de una autoevaluación por parte del equipo de profesores -*FA47*- parece relacionarse más bien con unos pocos apartados de planificación de la enseñanza y de gestión del aula.

Por su parte, la utilización de las tareas para casa por parte del profesor -*FA43*-, la utilización de las tareas para casa en el centro -*FA45*-, el entorno físico -*FA44*-, y la

implicación e información de las familias -*FA48*- se presentan como aspectos cuya valoración no tiene apenas relación con el resto de variables pedagógicas.

8.3.2. Discusión de los resultados del análisis de las relaciones entre las variables pedagógicas

Un primer análisis mostraba que las variables relacionadas con la programación de la enseñanza, la gestión del aula y el entorno de aprendizaje configuran un grupo diferenciado con respecto a la planificación de la enseñanza. Las puntuaciones medias de los tres primeros comparten una mayor proporción de varianza entre sí que con la última.

Este hecho puede interpretarse como un argumento que apoya la validez de criterio de las inferencias que podamos obtener a partir de nuestros datos. Era de esperar que aquellos aspectos relacionados más directamente con lo que sucede dentro del aula (programación, gestión y entorno de aprendizaje) se aglutinaran en contraste con otros que se relacionan de un modo más indirecto (planificación de la enseñanza).

En el primer bloque, la planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos, la planificación de objetivos y contenidos por áreas, y la planificación de la evaluación comparten entre sí aproximadamente la mitad de su varianza. Los mismos se relacionan de un modo importante con la programación de objetivos y contenidos y la existencia de una autoevaluación del equipo de profesores.

En el segundo bloque, la programación de objetivos y contenidos, la programación de la evaluación, la programación de actividades y tareas, y el conocimiento pedagógico del contenido forman un grupo diferenciado. Estos cuatro apartados se relacionan claramente con los de gestión del aula y con los referidos a las aportaciones del profesor al clima del aula.

En el tercer bloque destaca la cohesión entre cinco de sus apartados: la comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas, la motivación y la metodología, la evaluación de los alumnos, la gestión de las ayudas y materiales, y el

fomento de distintos tipos de aprendizaje. Por el contrario cuestiones como la preparación previa de actividades y recursos, la gestión del tiempo, la autonomía de los alumnos y su implicación, la atención a la diversidad, y la variedad de las agrupaciones muestran una menor relación con el conjunto de factores de gestión del aula.

En conjunto, este bloque se relaciona con fuerza con el de programación de la enseñanza, y con las aportaciones del profesor al clima del aula.

En el cuarto bloque, las aportaciones del profesor al clima del aula constituyen la dimensión más importante. Destaca la relación hallada entre la utilización de una variedad de recursos y actividades y las aportaciones de los alumnos al clima del aula.

Las aportaciones de profesores y alumnos al clima del aula, la variedad en recursos y actividades, y la autoevaluación del equipo de profesores se relacionan significativamente con todos los apartados de programación y gestión del aula. La utilización de las tareas para casa por parte del profesor y del centro, la valoración del entorno físico, y la implicación y la información de las familias lo hacen en mucha menor medida.

8.4. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PROFESIONALES

8.4.1. Resultados de los análisis de las relaciones entre las variables profesionales

La primera variable profesional a la que nos venimos refiriendo en este estudio es el sentido de eficacia de los profesores, dentro del cual distinguíamos cuatro factores. La tabla 8-27 muestra las correlaciones de los valores que toman éstos y las autoevaluaciones en el conjunto de variables profesionales.

Puede verse que las relaciones entre los distintos factores del sentido de eficacia no son fuertes y toman un sentido negativo en algunos casos. El sentido personal de eficacia -*FE1*- se relaciona positivamente con el sentido de eficacia de la propia enseñanza -*FE3*-. El sentido de eficacia de la enseñanza en general -*FE2*- se relaciona positivamente con el sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores -

TABLA 8-27: Correlaciones entre los factores del sentido de eficacia y el conjunto de variables profesionales

	FE1	FE2	FE3	FE4
FE1	-		.29•	
FE2		-	-.24•	.37•
FE3	.29•	-.24•	-	
FE4		.37•		-
FS1	.26·			
FS2				
FS3				
FS4				
FS5				
FS6				
FS7	.30•		.19·	
FS8				
FS9				
FR1				
FR2	.37•		.19·	
FR3	.25•			-.19·
FR4			-.20·	
FR5	.27•			
FR6		-.19·		-.19·
FR7				
FR8				

FE4-, y negativamente con el sentido de eficacia de la propia enseñanza -*FE3*-.

Estos factores apenas se relacionan con el resto de variables profesionales. Las excepciones más importantes tienen que ver con el sentido personal de eficacia -*FE1*-, que aparece asociado a la satisfacción con el trabajo en sí mismo -*FS1*- ($r = .2638$) y con los resultados de los alumnos -*FS7*- ($r = .3029$), con la disposición hacia la reflexión en el aula -*FR2*- ($r = .3763$), la disposición hacia la reflexión fuera del aula -*FR5*- ($r = .2769$), y con la calidad de apertura de la reflexión -*FR3*- ($r = .2588$).

Los valores que alcanzan las correlaciones del segundo grupo de variables profesionales que nos ocupa, es decir, la satisfacción con el trabajo y el conjunto de variables profesionales aparecen en la tabla 8-28.

TABLA 8-28: Correlaciones entre los factores de satisfacción profesional y el conjunto de variables profesionales

	FS1	FS2	FS3	FS4	FS5	FS6	FS7	FS8	FS9
FE1	.26•						.30•		
FE2									
FE3							.19·		
FE4									
FS1	-	.26•		.28•	.19·	.26•	.41•		.22·
FS2	.26•	-	.24•	.47•	.32•	.36•		.27•	.63•
FS3		.24•	-			.23•			
FS4	.28•	.47•		-	.40•	.27•		.21·	.31•
FS5	.19·	.32•		.40•	-	.19		.20·	.29•
FS6	.26•	.36•	.23•	.27•	.19·	-	.28•	.27•	.38•
FS7	.41•					.28•	-		
FS8		.27•		.21·	.20·	.27•		-	.24•
FS9	.22·	.63•		.31•	.29•	.38•		.24•	-
FR1									
FR2	.23·						.20		
FR3			-.19·						
FR4									
FR5									
FR6									
FR7									
FR8									

En este caso los índices de correlaciones entre los factores de satisfacción profesional son moderados o bajos. Destacan tres de estos valores. La asociación detectada entre la satisfacción con el trabajo en sí mismo *-FS1-* y la satisfacción con los resultados de los alumnos *-FS7-* ($r = .4138$); y la relación de la satisfacción con la dirección y la supervisión *-FS2-* con la satisfacción con el desarrollo profesional *-FS9-* ($r = .6324$) y las relaciones con los compañeros *-FS4-* ($r = .4708$).

Asimismo, son pocas las correlaciones que llegan a ser estadísticamente significativas cuando se emparejan los distintos factores de satisfacción con el resto de variables profesionales. Destacan la asociación entre el sentido personal de eficacia *-FE1-* y la satisfacción con el trabajo en sí mismo *-FS1-* ($r = .2638$) y los resultados de los alumnos *-FS7-* ($r = .3029$). Otras correlaciones que apenas alcanzan la significatividad estadística se dan entre la satisfacción con el trabajo en sí mismo *-FS1-*

y la disposición hacia la reflexión en el aula *-FR2-* (*r*=.2313), la satisfacción con el sueldo *-FS3-* y la calidad de apertura *-FR3-* (*r*=.-1937), y la satisfacción con los resultados de los alumnos *-FS7-* en relación al sentido de eficacia de la propia enseñanza *-FE3-* (*r*=.1990) y a la disposición hacia la reflexión en el aula *-FR2-* (*r*=.2097).

El tercer grupo de variables profesionales del que nos ocupamos es la autoevaluación de la reflexión docente, cuyas relaciones con el conjunto de variables profesionales se reflejan en la tabla 8-29.

TABLA 8-29: Correlaciones entre los factores de reflexión docente y el conjunto de variables profesionales

	FR1	FR2	FR3	FR4	FR5	FR6	FR7	FR8
FE1		.37•	.25•		.27•			
FE2						-.19·		
FE3		.19·		-.20·				
FE4			-.19·			-.19·		
FS1		.23·						
FS2								
FS3			-.19·					
FS4								
FS5								
FS6								
FS7		.20·						
FS8								
FS9								
FR1	-	.27•	.29•	.21·		.34•		
FR2	.27•	-	.44•		.48•	.42•		
FR3	.29•	.44•	-		.27•	.44•		
FR4	.21·			-		.24•	-.23·	
FR5		.48•	.27•		-	.39•		
FR6	.34•	.42•	.44•	.24•	.39•	-		.19·
FR7				-.23·			-	
FR8						.19·		-

En este caso las correlaciones más fuertes son las que unen a la disposición hacia la reflexión en el aula *-FR2-* con la calidad de apertura *-FR3-* (*r*=.4466) y de complejidad *-FR6-* (*r*=.4213), y con la disposición hacia la reflexión fuera del aula *-FR5-* (*r*=.4803); y las que vinculan a la calidad de apertura de las reflexiones *-FR3-* con su calidad de complejidad *-FR6-* (*r*=.4452).

Las autoevaluaciones de la calidad de complejidad *-FR6-* de las propias reflexiones constituyen el factor que más claramente se relaciona con las demás variables de reflexión docente. Por el contrario, la disposición hacia las rutinas *-FR7-* y la calidad crítica de las reflexiones *-FR8-* son los factores que menos varianza comparten dentro de su mismo bloque.

Las puntuaciones en las variables de reflexión docente apenas se relacionan significativamente con el resto de variables profesionales. Unicamente podemos señalar tres excepciones. La disposición hacia la reflexión en el aula *-FR2-* parece que tiene que ver con el sentido personal de eficacia *-FE1-* ($r = .3763$), el sentido de eficacia de la propia enseñanza *-FE-* ($r = .1922$), la satisfacción con el trabajo en sí mismo *-FS1-* ($r = .2313$), y la satisfacción con los resultados de los alumnos *-FS7-* ($r = .2097$). La calidad de apertura *-FR3-* de la reflexión parece relacionarse positivamente con el sentido personal de eficacia *-FE1-* ($r = .2588$) y negativamente con el sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores *-FE4-* ($r = -.1914$) y con la satisfacción con las relaciones con los compañeros *-FS4-* ($r = -.1937$). Finalmente, la disposición hacia la reflexión fuera del aula *-FR5-* aparece asociada al sentido personal de eficacia *-FE1-* ($r = .2769$).

8.4.2. Discusión de los resultados del análisis de las relaciones entre las variables profesionales

Los apartados referidos al sentido de eficacia muestran relaciones débiles entre sí. Unicamente se aprecia cierta asociación entre el sentido personal de eficacia y el sentido de eficacia de la propia enseñanza, y entre el sentido de eficacia de la enseñanza en general y el sentido de eficacia de la enseñanza frente a otros factores. Puede decirse que las creencias sobre la propia capacidad de desarrollar una actuación eficiente y sobre el efecto positivo que tienen en los alumnos tienen poco que ver con las creencias sobre la potencialidad de la propia enseñanza y de la enseñanza en general para superar las limitaciones que imponen factores externos, como el entorno familiar. Las correlaciones entre ambos tipos de creencias tienen un signo negativo en ambos casos.

Dentro de este bloque, el sentido personal de eficacia es el que más se relaciona con el resto de variables profesionales. Muestra una asociación baja pero significativa con factores tan importantes como la satisfacción con el trabajo en sí mismo, la satisfacción con los resultados de los alumnos, la disposición hacia la reflexión en el aula, la disposición hacia la reflexión fuera del aula, o la calidad de apertura de las reflexiones.

Es de destacar la ausencia de relaciones entre el sentido personal de eficacia y la satisfacción con otros aspectos (distintos del trabajo en sí mismo y los resultados de los alumnos): la dirección y la supervisión, el sueldo, las relaciones con los compañeros, el entorno físico, la autonomía, la seguridad o el desarrollo profesional. De este modo parece marcarse una delimitación entre dos ámbitos distintos. De modo que un ambiente de satisfacción con las condiciones de trabajo no se asocia necesariamente a una percepción de eficacia del mismo.

En cambio, sí aparece la asociación con los factores de reflexión. Podemos pensar que los profesores con más recursos reflexivos desarrollan un mayor sentido personal de eficacia; del mismo modo que los profesores con un mayor sentido personal de eficacia valorarán más satisfactoriamente su profesión y los resultados de los alumnos.

En el capítulo sexto mencionamos la cercanía teórica del sentido personal de eficacia y algunos factores de satisfacción profesional, en cuanto que ambos consisten en la expectativa percibida de éxito y la valoración emocional del mismo, respectivamente.

Las relaciones más importantes entre los factores de satisfacción profesional se dan entre la satisfacción con la dirección y la supervisión, las relaciones con los compañeros, y el desarrollo profesional; y entre la satisfacción con el trabajo en sí mismo y los resultados de los alumnos. Esta separación es similar a la que marcaban las relaciones con el sentido de eficacia. El primer grupo representa los factores denominados *'higiénicos'* en el capítulo sexto, cuya valoración negativa se menciona frecuentemente en la literatura como fuente de insatisfacción. El segundo grupo

representa a los factores *'motivadores'*, mencionados frecuentemente como fuente de satisfacción.

Aparte de las relaciones mencionadas cuando nos referíamos al sentido de eficacia, las variables de satisfacción apenas se relacionan con otras variables profesionales.

En el caso de la reflexión docente, han aparecido cuatro factores que conforman un núcleo bastante coherente. Se trata de la disposición hacia la reflexión en el aula, la disposición hacia la reflexión fuera del aula, la calidad de apertura de las reflexiones y su calidad de complejidad. Las actitudes hacia la reflexión compartida y hacia la reflexión individual, la disposición hacia las rutinas y la calidad de complejidad comparten una proporción mucho menor de varianza con el conjunto de variables referidas a la reflexión docente.

La disposición hacia la reflexión en el aula es el factor de este bloque que más se relaciona con otras variables profesionales, como el sentido personal de eficacia, la satisfacción con el trabajo en sí mismo, o la satisfacción con los resultados de los alumnos. Esto nos hace pensar en la trascendencia de los recursos reflexivos del profesor en el aula, de cara a la consolidación de un buen sentido personal de eficacia y a la valoración satisfactoria de la propia profesión y actuación.

8.5. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PROFESIONALES Y LAS VARIABLES PEDAGOGICAS

8.5.1. Resultados del análisis de las relaciones entre las variables profesionales y las variables pedagógicas

En primer lugar, consideraremos las relaciones entre el sentido de eficacia de los profesores y sus autoevaluaciones en las variables pedagógicas. La tabla 8-30 contiene estas correlaciones.

TABLA 8-30: Correlaciones entre los factores del sentido de eficacia y las variables pedagógicas

	FE1	FE2	FE3	FE4
FA11	.22·	-.26•		
FA12		-.22·		
FA13				
FA14	.23•			
FA15	.17·	-.19·		
FA16	.19·			
FA17				
FA21	.40•	-.20·		
FA22	.28•			
FA23	.47•	-.18·	.18·	
FA24	.42•	-.18·		
FA25	.36•	-.24•		
FA26	.34•			
FA31	.51•	-.23·		
FA32	.47•			
FA33	.45•		.20·	
FA34	.46•	-.30•		
FA35	.34•			
FA36	.28•			
FA37	.33•			
FA38	.40•	-.22·		
FA39	.38•			
FA310	.36•		.18·	
FA311	.43•		.17·	
FA41	.48•			
FA42	.33•			
FA43	.22·	-.18·		
FA44	.17·			
FA45	.22·	-.25•		
FA46	.35•			
FA47	.39•			
FA48	.36•			

A primera vista se aprecia que el sentido personal de eficacia -*FE1*- se relaciona positiva y significativamente con la mayor parte de las variables pedagógicas; el sentido de eficacia de la enseñanza en general -*FE2*- se relaciona negativa y débilmente con algunas de ellas; el sentido de eficacia de la propia enseñanza -*FE3*- sólo produce cuatro correlaciones significativas, y el sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores -*FE4*- ninguna.

El sentido personal de eficacia -*FE1*- se asocia de un modo muy importante a la programación de actividades y tareas -*FA23*- (*r* = .4716), el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas -*F31*- (*r* = .5199), la motivación y la metodología -*FA32*- (*r* = .4760), la autonomía de los alumnos -*FA33*- (*r* = .4596) y su evaluación -*FA34*- (*r* = .4625). Muestra correlaciones significativas y positivas con todas las variables pedagógicas que tienen que ver con la programación de la enseñanza, la gestión del aula y el entorno de aprendizaje. Por el contrario, su asociación con los apartados de planificación de la enseñanza es débil, y no llega a ser significativa en tres casos.

El sentido de eficacia de la enseñanza en general -*FE2*- se relaciona negativamente con algunas variables pedagógicas, especialmente en el caso de la planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos -*FA11*- (r = -.2644), la programación de objetivos y contenidos -*FA25*- (r = -.2496), la evaluación de los alumnos -*FA34*- (r = -.3027), y la utilización de las tareas para casa en el centro -*FA45*- (r = -.2593).

El sentido de eficacia de la propia enseñanza -*FE3*- aparece asociado de un modo débil a la programación de actividades y tareas -*FA23*- (*r* = .1884), la autonomía de los alumnos -*FA33*- (*r* = .2001), la utilización de una variedad de agrupaciones -*FA310*- (*r* = .1875), y el fomento de distintos tipos de aprendizaje -*FA311*- (*r* = .1769).

En segundo lugar, la tabla 8-31 muestra cuáles son las correlaciones halladas entre las puntuaciones de las variables de satisfacción profesional y las variables pedagógicas.

La satisfacción con el trabajo en sí mismo -*FS1*- y la satisfacción con los resultados de los alumnos -*FS7*- son las variables cuyas puntuaciones correlacionan con más fuerza con las variables pedagógicas. Ambas se relacionan con factores de programación de la enseñanza, gestión del aula, y entorno de aprendizaje.

La satisfacción con el trabajo en sí mismo -*FS1*- se relaciona especialmente con las aportaciones de los alumnos al clima del aula -*FA42*-, las aportaciones del profesor al clima del aula -*FA41*-, la implicación de los alumnos -*FA35*-, la programación de las actividades y tareas -*FA23*-, y la programación de los recursos -*F26*-. Por su parte la

TABLA 8-31: Correlaciones entre los factores de satisfacción profesional y las variables pedagógicas

	FS1	FS2	FS3	FS4	FS5	FS6	FS7	FS8	FS9
FA11									
FA12									
FA13		.30•		.41•	.38•			.22·	.35•
FA14		.42•		.34•	.30•			.18·	.30•
FA15		.20·							
FA16		.30•		.33•					.20·
FA17				.26•					
FA21	.20·						.26•		
FA22							.20·		
FA23	.26•						.22·		
FA24	.19·						.20·		
FA25	.19·				.21·		.19·		
FA26	.27•					.18·	.23•		
FA31	.21·		-.18·				.28•		
FA32	.19·						.29•		
FA33	.19·						.25•		
FA34	.18·		-.24•				.28•		
FA35	.27•						.53•		
FA36							.20·		
FA37				.19·		.19·			
FA38	.17·								
FA39	.22·			.18·			.25•		
FA310	.18·						.19·		
FA311	.21·						.21·		
FA41	.26•		-.17·				.25•		
FA42	.33•						.52•		
FA43									
FA44	.18·			.17·					
FA45			-.22·			-.20·			
FA46							.19·		
FA47	.21·	.18·		.25•			.23•		
FA48			-.25•						

relación de la satisfacción con los resultados de los alumnos *-FS7-* con la valoración de la implicación de los alumnos *-FA35-* ($r = .5308$) y de sus aportaciones al clima del aula *-FA42-* ($r = .5234$) es muy fuerte. Su relación es moderada, pero también importante, en el caso de otras variables pedagógicas, excepto con las referidas a la planificación de la enseñanza.

La satisfacción con la dirección y la supervisión *-FS2-* se correlaciona de un modo significativo con la valoración que hace cada profesor de la planificación de las responsabilidades, funciones y comunicación *-FA14-* ($r = .4224$), de la evaluación -

FA15- (*r* = .2064), del aprovechamiento de los recursos *-FA16-* (*r* = .3047), y de su disponibilidad y mantenimiento *-FA13-* (*r* = .3034).

Curiosamente la satisfacción con el sueldo *-FS3-* ofrece algunas correlaciones significativas y de carácter negativo con el primer factor de la gestión del aula *-FA31-*, la evaluación de los alumnos *-FA34-*, las aportaciones del profesor al clima del aula *-FA41-*, la utilización de las tareas para casa en el centro *-FA45-*, y la implicación e información de las familias *-FA48-*.

Otra circunstancia a señalar es que cuatro factores de satisfacción (con las relaciones con los compañeros *-FS4-*, el entorno físico *-FS5-*, la seguridad *-FS8-* y el desarrollo profesional *-FS9-*) se relacionan significativamente con la autoevaluación que hacen los profesores de la disponibilidad y el mantenimiento de recursos en su centro *-FA13-* y de la planificación de responsabilidades, funciones y comunicación *-FA14-*.

La satisfacción con las relaciones con los compañeros *-FS4-* parece asociarse además en cierta medida a la planificación del aprovechamiento de los recursos *-FA16-* y de la participación de las familias *-FA17-*, y a la autoevaluación del equipo de profesores *-FA47-*.

La satisfacción con la autonomía *-FS6-* es el aspecto menos claramente relacionado con la autoevaluación de las variables pedagógicas. Unicamente produce correlaciones significativas, pero pequeñas, con la programación de los recursos *-FA26-*, con la preparación de actividades y tareas *-FA23-*, y una correlación de signo negativo con la utilización de las tareas para casa en el centro *-FA45-*.

En tercer lugar, las correlaciones entre las valoraciones de la reflexividad docente y las de las variables pedagógicas se reproducen en la tabla 8-32.

Tres de las variables que representan la reflexividad docente conllevan muy pocos índices de correlación significativos en relación la las variables pedagógicas. Se trata de las actitudes hacia la reflexión compartida *-FR1-*, las actitudes hacia la reflexión individual *-FR4-*, y la calidad crítica de las reflexiones *-FR8-*.

TABLA 8-32: Correlaciones entre los factores de reflexión docente y las variables pedagógicas

	FR1	FR2	FR3	FR4	FR5	FR6	FR7	FR8
FA11		.21·					.19·	
FA12							.22·	
FA13		.19·						
FA14		.22·		-.22·			.17·	-.18·
FA15		.19·					.21·	
FA16								
FA17	.17·	.18·	.28•					
FA21		.34•	.22·		.32•	.21·	.18·	
FA22	.18·	.45•	.34•		.33•	.23·	.29•	
FA23		.37•			.31•			.17·
FA24		.31•	.18·		.19			
FA25		.35•	.21·	-.23•	.25•		.18·	
FA26		.45•	.28•		.32•	.20·		
FA31	.23•	.49•	.41•		.36•	.32•		
FA32		.43•	.30•		.38•	.20·	.18·	
FA33		.27•			.28•			.21·
FA34	.19·	.42•	.26•		.37•	.34•	.24•	
FA35		.17·						
FA36	.19·	.38•	.26•		.26•	.23·		
FA37		.39•	.21·		.31•			
FA38		.33•			.32•	.18·		.19·
FA39		.42•	.26•		.34•	.19·		
FA310		.20·						
FA311		.39•	.35•		.32•	.30•		.21·
FA41	.26•	.48•	.43•		.39•	.35•	.23•	
FA42		.33•	.18·		.27•	.17·	.22·	.24•
FA43		.26•	.29•				.18·	
FA44								
FA45								
FA46		.34•			.32•			.18·
FA47		.35•			.29•		.19·	
FA48			.22·			.23·		

La disposición hacia las rutinas -*FR7*- aparece relacionada un mayor número de veces con algunas variables pedagógicas, destacando algo su correlación con el conocimiento pedagógico del contenido -*FA22*- (r=.2916). La valoración de la calidad de complejidad de las reflexiones -*FR6*- se asocia significativamente a algunas variables pedagógicas más; desatacando el primer factor de la gestión del aula -*FA31*- (r=.3203), la evaluación de los alumnos -*F34*- (r=.3417), el fomento de distintos tipos de aprendizaje -*FA311*- (r=.3025), y las aportaciones del profesor al clima del aula -*FA41*-

(r=.3546). Otro tanto sucede con la calidad de apertura de las reflexiones -*FR3*-, que tiene que ver especialmente con el primer factor de gestión del aula -*FA31*- (r=.4156), las aportaciones del profesor al clima del aula -*FA41*- (r=.4321), y algunas variables pedagógicas más.

En penúltimo lugar destaca la relación significativa de las autoevaluaciones en cuanto a la disposición hacia la reflexión fuera del aula -*FR5*- con la práctica totalidad de variables referidas a la programación de la enseñanza y a la gestión del aula, así como a cuatro factores del entorno de aprendizaje.

En último lugar, hay que señalar que la disposición hacia la reflexión en el aula -*FR2*- es el que ofrece correlaciones más numerosas y significativas con las autoevaluaciones de las variables pedagógicas. Se asocia significativamente a todas las variables pedagógicas, excepto a dos factores de planificación y tres del entorno de aprendizaje. Destacan sus correlaciones con el conocimiento pedagógico del contenido -*FA22*- (r=.4570), la programación de los recursos -*FA26*- (r=.4581), la comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas -*FA31*- (r=.4996), la motivación y las metodologías -*FA32*- (r=.4377), la evaluación de los alumnos -*FA34*- (r=.4227), la gestión de ayudas y materiales -*FA39*- (r=.4279), y las aportaciones del profesor al clima del aula -*FA41*- (r=.4800).

8.5.2. Discusión de los resultados del análisis de las relaciones entre las variables pedagógicas y profesionales

En el primer bloque de variables profesionales, el sentido personal de eficacia es el que muestra las relaciones más importantes con las variables pedagógicas. Ofrece correlaciones positivas y significativas de cierta magnitud con todas las variables pedagógicas referidas a la programación de la enseñanza, gestión del aula y entorno de aprendizaje. Algunos modelos teóricos expuestos en el capítulo sexto perfilaban la relación entre el sentido personal de eficacia y ciertos aspectos de la conducta docente; como la aceptación de las respuestas de los alumnos, la aceptación de su iniciativa, la atención a sus necesidades individuales, etc.

Sin embargo, el sentido de eficacia de la enseñanza en general se relaciona significativa y negativamente con la autoevaluación de los profesores en doce variables pedagógicas.

En el caso de la satisfacción profesional, la satisfacción con la dirección y la supervisión, las relaciones con los compañeros y el desarrollo profesional se asocia a una mejor valoración de muchas de las facetas de la planificación de la enseñanza. Todos ellos son distintas caras del funcionamiento de un mismo equipo docente.

Sin embargo, las relaciones más importantes son las que se encuentran entre la satisfacción con el trabajo en sí mismo y la satisfacción con los resultados de los alumnos, con factores de programación de la enseñanza, gestión del aula y las aportaciones del profesor y de los alumnos al clima del aula. En varios modelos expuestos en el capítulo sexto, sobre los factores que afectan a la satisfacción del profesor, las destrezas y capacidades pedagógicas eran consideradas como un elemento central en el proceso de valoración que conduce a la satisfacción o a la insatisfacción docente.

Pasando ya a la reflexión docente, la valoración de las actitudes hacia la reflexión individual y colectiva, y la calidad crítica de las reflexiones apenas se relacionan significativamente con las variables pedagógicas. Algo similar sucede con la disposición hacia las rutinas, aunque con correlaciones más frecuentes.

La disposición hacia la reflexión en el aula es el factor de reflexión que más varianza comparte con la autoevaluación de las variables pedagógicas, especialmente si pensamos en la programación y gestión de la enseñanza y en el entorno de aprendizaje. Ello refuerza nuestra convicción de que la disposición hacia la reflexión en el aula tiene una contribución positiva y de cierta magnitud en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que el profesor es capaz de estimular.

La disposición hacia la reflexión fuera del aula también comparte varianza con la autoevaluación de variables pedagógicas, pero con magnitudes algo menores. Finalmente, la calidad de apertura de las reflexiones y su calidad de complejidad también

tienen que ver con el modo en el que los profesores evalúan su programación y gestión de la enseñanza, y el entorno de aprendizaje, aunque con coeficientes de correlación bajos.

8.6. EXPLICACION DE LA VARIANZA DE ALGUNAS VARIABLES CENTRALES EN FUNCION DEL RESTO DE VARIABLES

8.6.1. Resultados del análisis de la explicación de la varianza de algunas variables centrales en función del resto de variables

El objetivo que nos planteamos en este punto del estudio empírico es el de explorar qué variables pedagógicas, profesionales y de identificación son capaces de componer una ecuación de regresión múltiple que explique una mayor proporción de la varianza de las autoevaluaciones de los profesores en algunas variables centrales.

Así, nos preguntamos qué combinación de variables puede explicar mejor las diferencias entre unos profesores y otros en cuanto a:

- la comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas;
- el sentido personal de eficacia;
- la satisfacción con el trabajo en sí mismo;
- la disposición hacia la reflexión en el aula;
- la implicación de los alumnos; y
- las aportaciones de los alumnos al clima del aula.

Para ello realizamos seis análisis de regresión múltiple, siguiendo el procedimiento denominado *«stepwise»*.

En este primer análisis el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas es considerado como la variable dependiente. Los resultados se encuentran en la tabla 8-33.

TABLA 8-33: Análisis de regresión múltiple con el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas como variable dependiente

Variable dependiente: Comunicación, feedback, org. y seg. de las tareas								
Paso	R Mult	R^2	R^2 ajus	F	p	C Beta	clave	Variables independientes
1	.83	.69	.68	299.96	.00	.30	FA41	Aportaciones del profesor al clima del aula
2	.86	.74	.74	196.41	.00	.25	FA32	Motivación y metodologías
3	.88	.77	.77	152.53	.00	.13	HLEC	Horas lectivas asignadas al profesor c/ la semana
4	.88	.79	.78	123.74	.00	.21	FA34	Evaluación de los alumnos
5	.89	.80	.79	105.57	.00	.14	FA37	Preparación previa de actividades y recursos
6	.89	.81	.80	92.09	.00	.11	FR3	Calidad de apertura
7	.90	.81	.80	82.65	.00	.12	FA35	Implicación de los alumnos
8	.91	.82	.81	76.77	.00	-.12	FA46	Variedad de recursos y actividades
9	.91	.83	.82	70.73	.00	.08	FA15	Planificación de la evaluación

En esta ecuación destaca el factor de aportaciones del profesor al clima del aula con un poder explicativo del 68% con respecto a la varianza del primer factor de la gestión del aula. También aparecen la motivación y las metodologías, la evaluación de los alumnos, la preparación previa de actividades y recursos, la variedad de recursos y actividades, y la planificación de la evaluación. Junto con ellas también hay que dar cuenta del número de horas lectivas asignadas a cada profesor, la calidad de apertura de sus reflexiones y la implicación de los alumnos.

Sin embargo, si repetimos el análisis tomando en consideración sólo las variables de identificación y profesionales obtenemos los resultados que pueden verse en la tabla 8-34.

En este caso vemos cómo una variable de identificación y cuatro variables profesionales son capaces de explicar el 44% de la varianza en una variable pedagógica

TABLA 8-34: Análisis de regresión múltiple con el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas como variable dependiente, excluyendo el resto de variables pedagógicas

Variable dependiente: Comunicación, feedback, org. y seg. de las tareas								
Paso	R Mult.	R^2	R^2 ajus.	F	p	C. Beta	clave	Variables independientes
1	.51	.27	.26	50.01	.00	.33	FE1	Sentido personal de eficacia
2	.61	.37	.36	40.71	.00	.30	FR2	Disposición hacia la reflexión en el aula
3	.64	.41	.39	30.88	.00	.18	HLEC	Horas lectivas asignadas al profesor cada semana
4	.66	.44	.42	26.16	.00	.18	FR3	Calidad de apertura
5	.67	.46	.44	22.27	.00	.13	FR7	Disposición hacia las rutinas

fundamental. La valoración del propio sentido de eficacia explicaría por sí sola un 26% de la varianza. Junto con ella aparecen tres variables de reflexión docente: la disposición hacia la reflexión en el aula, la calidad de apertura de las reflexiones, y la disposición hacia las rutinas. Además, nos encontramos con el número de horas lectivas asignadas al profesor cada semana, con un peso positivo en la ecuación resultante del análisis.

En el segundo análisis, adoptamos el sentido personal de eficacia como variable dependiente. Los resultados finales del análisis de regresión aparecen en la tabla 8-35.

El primer factor de la gestión del aula es el que es capaz de explicar una mayor proporción de varianza. Es decir, la autoevaluación que hace el profesor de su comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas con los alumnos explicaría aproximadamente un 26% de la varianza de su valoración del sentido personal de eficacia.

Le siguen el fomento de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos y la implicación e información de las familias, que conjuntamente añaden un 9% más de varianza explicada. Finalmente la autoevaluación de la disposición hacia la reflexión en el aula y la satisfacción con la autonomía cierran la lista de variables que mejor explican las diferencias entre unos profesores y otros en su sentido personal de eficacia. Las

TABLA 8-35: Análisis de regresión múltiple con el sentido personal de eficacia como variable dependiente

Variable dependiente: Sentido personal de eficacia								
Paso	R Mult	R^2	R^2 ajus	F	p	C. Beta	clave	Var. independientes
1	.51	.27	.26	50.01	.00	.21	FA31	Comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas
2	.57	.32	.32	32.73	.00	.27	FA33	Autonomía de los alumnos
3	.60	.36	.35	25.82	.00	.23	FA48	Implicación e información de las familias
4	.62	.39	.37	21.34	.00	.17	FR2	Disposición hacia la reflexión en el aula
5	.64	.41	.39	18.38	.00	.14	FS6	Satisfacción con la autonomía

cinco variables conjuntamente explicarían aproximadamente un 39% de la varianza.

En el tercer análisis, se trata de explicar la variación de la satisfacción con el trabajo en sí mismo entre unos profesores y otros. La tabla 8-36 muestra sus resultados.

TABLA 8-36: Análisis de regresión múltiple con la satisfacción con el trabajo como variable dependiente

Variable dependiente: Satisfacción con el trabajo en sí mismo								
Paso	R Mult.	R^2	R^2 ajus	F	p	C. Beta	clave	Variables independientes
1	.33	.11	.10	17.30	.00	.31	FA42	Aportaciones de los alumnos al clima del aula
2	.40	.16	.15	13.47	.00	-.24	FR7	Disposición hacia las rutinas
3	.44	.19	.18	10.85	.00	.21	FE2	Sentido de eficacia de la enseñanza en general
4	.48	.23	.20	9.92	.00	.18	FR1	Actitud hacia la reflexión compartida
5	.50	.25	.23	9.06	.00	.18	FA23	Programación de actividades y tareas

La variable que inicia la lista son las aportaciones de los alumnos al clima del aula, con un 10% de varianza explicada. Junto con ella también aparecen la disposición hacia las rutinas (con un peso negativo en la explicación de la variable dependiente), la actitud hacia la reflexión compartida, el sentido de eficacia de la enseñanza en general, y la programación de actividades y tareas. Todas ellas únicamente son capaces de explicar un 23% de la varianza de la satisfacción con su trabajo de la que informan los profesores.

El cuarto análisis toma la disposición hacia la reflexión en el aula como variable dependiente. La tabla 8-37 cuenta de los resultados del mismo.

La ecuación explicativa resultante solamente integra tres variables: la comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas (con un 24% de varianza explicada), la programación de los recursos (que añade un 8% de varianza), y el número de áreas distintas que imparte un mismo profesor (con un peso negativo en la ecuación, y añadiendo un 4% a su capacidad explicativa).

Los dos últimos análisis tienen que ver con la valoración que hace el profesor de la implicación de los alumnos en sus actividades de clase y de sus aportaciones a la creación de un clima positivo en el aula.

TABLA 8-37: Análisis de regresión múltiple con la disposición hacia al reflexión en el aula como variable dependiente

Variable dependiente: Disposición hacia la reflexión en el aula								
Paso	R Mult.	R^2	R^2 ajus.	F	p	C Beta	clave	Var. independientes
1	.49	.24	.24	44.90	.00	.37	FA31	Comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas
2	.56	.32	.31	31.71	.00	.30	FA26	Programación de los recursos
3	.60	.36	.35	25.37	.00	-.20	DTAA	Número de áreas distintas que imparte

El quinto análisis busca la mejor ecuación explicativa de la varianza de la valoración que hace el profesor de la implicación de los alumnos. Sus resultados aparecen en la tabla 8-38.

TABLA 8-38: Análisis de regresión múltiple con la implicación de los alumnos como variable dependiente

Variable dependiente: Implicación de los alumnos								
Paso	R Mult.	R^2	R^2 ajus	F	p	C Beta	clave	Var. independientes
1	.47	.22	.21	38.80	.00	.35	FA31	Comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas
2	.54	.30	.29	28.67	.00	.24	FA33	Autonomía de los alumnos
3	.56	.32	.30	21.13	.00	.18	FA45	Utilización de las tareas para casa en el centro
4	.59	.35	.33	17.68	.00	.17	FS1	Satisfacción con el trabajo en sí mismo

En primer lugar, destaca el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas, con una capacidad explicativa del 20% sobre la varianza de la implicación de los alumnos. Otras variables que también formarían parte de la

ecuación resultante, aunque en menor medida, son el fomento de la autonomía de los alumnos, la utilización de las tareas para casa por parte del profesor (con un peso negativo) y del centro, y la satisfacción del profesor con el trabajo en sí mismo.

El sexto análisis toma el factor de aportaciones de los alumnos al clima del aula como variable dependiente, y conduce a los resultados expuestos en la tabla 8-39.

TABLA 8-39: Análisis de regresión múltiple con las aportaciones de los alumnos al clima del aula como variable dependiente

Variable dependiente: Aportaciones de los alumnos al clima del aula								
Paso	R Mult	R^2	R^2 ajus	F	p	C Beta	clave	Var. independientes
1	.59	.35	**.35**	75.41	.00	.23	FA41	Aportaciones del profesor al clima del aula
2	.68	.47	.46	60.11	.00	.33	FA46	Variedad de recursos y actividades
3	.70	.50	.49	44.39	.00	.19	FS1	Satisfacción con el trabajo en sí mismo
4	.72	.52	.51	36.53	.00	.23	FA311	Tipos de aprendizaje
5	.73	.54	.52	30.78	.00	.12	FR7	Disposición hacia las rutinas

Los factores que explican una mayor proporción de varianza son las aportaciones del profesor al clima del aula y su utilización de una variedad de recursos y actividades. Otros tres factores que añaden una menor proporción de varianza son la satisfacción del profesor con el trabajo en sí mismo, el fomento de distintos tipos de aprendizaje, y su disposición hacia las rutinas.

8.6.2. Discusión de los resultados del análisis de la varianza de algunas variables centrales en función del resto de variables

En este apartado hemos intentado identificar aquellas combinaciones de variables que fueran capaces de explicar una mayor proporción de varianza en algunas variables centrales.

Comenzando por el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas, hemos encontrado que éste y los factores de aportaciones del profesor al clima del aula, y el de motivación y metodologías tienen en común tres cuartas partes de su varianza. También hemos hallado que cuando se adoptan como variables explicativas únicamente las profesionales, el sentido personal de eficacia, tres factores de reflexión (disposición hacia la reflexión en el aula, calidad de apertura de las reflexiones, y disposición hacia las rutinas), y el número de horas lectivas son capaces de explicar conjuntamente un 44% de la varianza en el primer factor de gestión del aula.

Esto significa que en el caso de los profesores de la muestra el sentido personal de eficacia y algunas facetas de la reflexión docente están muy relacionadas con uno de los aspectos centrales de la calidad de la actuación en el aula. Ambos aspectos vienen suscitando un gran interés en la comunidad investigadora, y resultados como los nuestros confirman tal interés. También sirven para corroborar nuestra creencia en que es conveniente abordar esta clase de aspectos con los profesores.

En el caso del sentido personal de eficacia, cinco variables explican el 39% de su varianza. La más importante es el primer factor de gestión del aula. Le siguen la autonomía de los alumnos, la implicación e información de las familias, la disposición hacia la reflexión en el aula, y la satisfacción con la autonomía. De esta manera se confirman algunas de las ideas expuestas en el marco teórico. La valoración que hace el profesor de su conducta en el aula puede estar en la base del sentido personal de eficacia. Asimismo, la disposición hacia la reflexión en el aula y el fomento de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos son aspectos cuya valoración parece contribuir de un modo importante al sentido personal de eficacia del profesor.

La varianza de la satisfacción con el trabajo en sí mismo apenas puede explicarse mediante la combinación de variables pedagógicas y profesionales, solamente en un 23%. En esta explicación participarían las aportaciones de los alumnos al clima del aula, la disposición hacia las rutinas (con un sentido negativo), el sentido de eficacia de la enseñanza en general, la actitud hacia la reflexión compartida, y la programación de actividades y tareas.

Las diferencias en la autoevaluación de la disposición hacia la reflexión en el aula se explican en un 35% cuando se considera la valoración del primer factor de gestión del aula, de la programación de los recursos, y el número de áreas distintas que imparte un mismo profesor (en un sentido negativo).

Puede decirse que los profesores que dan cuenta de una mayor tendencia a reflexionar en el aula, tienden igualmente a considerar más positivamente su actuación en la misma. Al mismo tiempo, una valoración insatisfactoria de los recursos que se van a utilizar o la dispersión de la actuación del profesor en un número excesivo de áreas pueden ser obstáculos importantes frente a la disposición a reflexionar en el aula.

Por otro lado, la valoración que hacen los profesores de la implicación de los alumnos se explica en un 33% en función del primer factor de gestión del aula, la utilización de las tareas para casa en el centro, el fomento de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, y la satisfacción con el trabajo en sí mismo.

Paralelamente, la varianza de las valoraciones que hacen los profesores de las aportaciones de los alumnos al clima del aula se explica en un 52% mediante otras cinco variables. La mayor proporción de varianza la comparte con las aportaciones del propio profesor al clima del aula. Las variables que añaden el resto son la utilización de una variedad de recursos y actividades, el fomento de distintos tipos de aprendizaje, la satisfacción del profesor con el trabajo en sí mismo, y la disposición hacia las rutinas.

En estos dos últimos análisis los primeros factores de los bloques de gestión del aula (comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas) y del entorno de aprendizaje (aportaciones del profesor al clima del aula) se muestran con el máximo poder explicativo de la valoración de la implicación de los alumnos y sus aportaciones al clima del aula. Ello confirma el valor de los criterios contenidos en estos apartados en relación a las respuestas de los alumnos. Se trata de criterios inspirados en distintas corrientes de investigación, pero que pueden integrarse en factores con un buen nivel de consistencia interna.

El hecho de que otros factores que también contienen esta clase de criterios no hayan aparecido en las ecuaciones de regresión no significa que no compartan una proporción importante de varianza con la variable de criterio. Se trata de factores fuertemente correlacionados con los dos primeros. Cuando éstos se incorporan a la ecuación de regresión, los demás factores asociados apenas aportan nuevas varianzas explicadas. La varianza que son capaces de explicar ya ha quedado cubierta con los dos primeros. Otros apartados con menos varianza compartida, pero capaces de aportar una varianza explicada distinta, son los que pueden aparecer a continuación en la ecuación de regresión.

8.7. DISCUSION DE LOS RESULTADOS CON RESPECTO AL MODELO DE RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PEDAGOGICAS Y PROFESIONALES DEL P.A.D.

En el cuarto capítulo proponíamos un modelo de relaciones entre las variables pedagógicas y profesionales del P.A.D., el cual volvemos a reproducir en la figura 8-1.

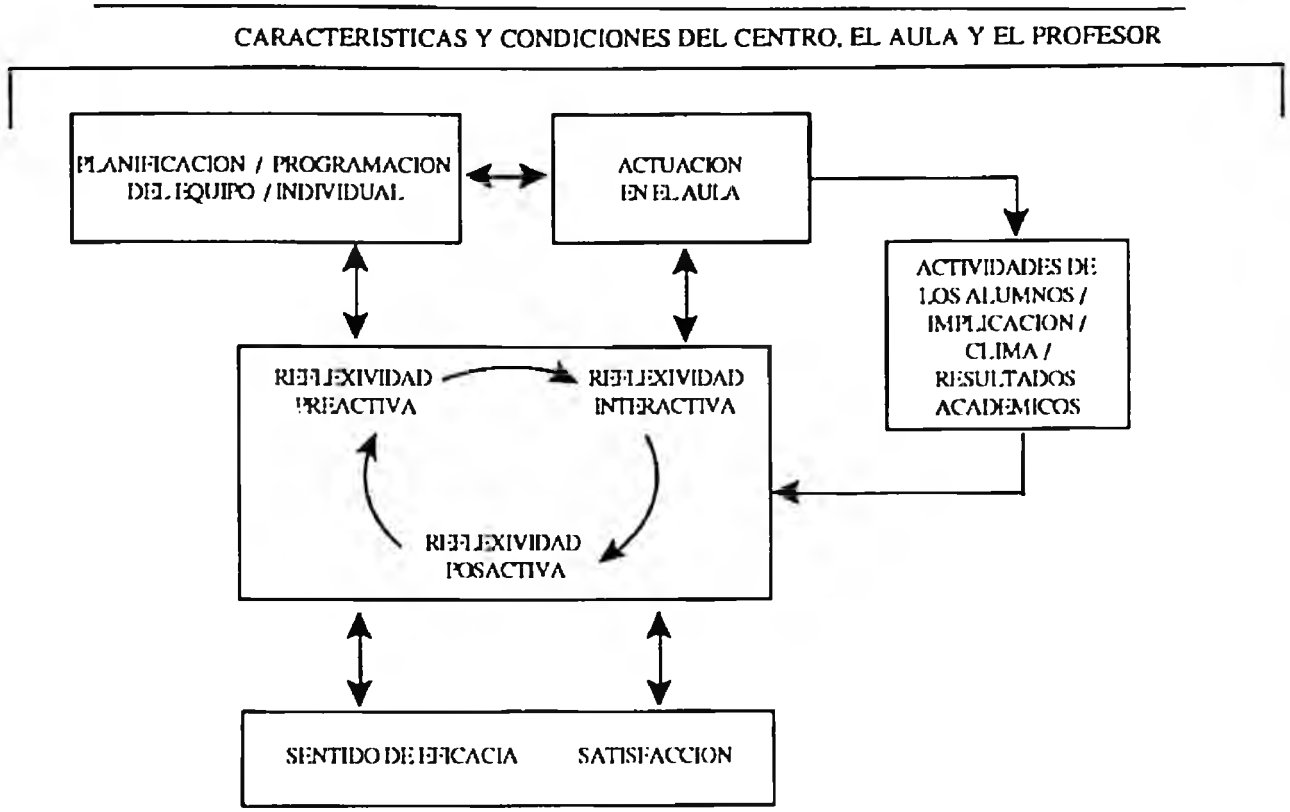
Las limitaciones que impone la bidimensionalidad de este medio y nuestro interés por plantear un esquema sencillo, hacen que sólo aparezca una parte representativa de los elementos que conforman el cúmulo de variables pedagógicas y profesionales que recoge el P.A.D., y solamente algunas de las relaciones que se establecen entre ellos.

El modelo pretende ser un reflejo de las interacciones dinámicas y de los ciclos en los que participan estas variables. Al mismo tiempo, si se toma como una imagen estática, resulta útil para prever qué relaciones pueden encontrarse en un estudio empírico en el que se operativicen sus variables. Este es nuestro caso.

La coherencia interna de cada uno de los elementos del modelo ha quedado patente en distintos momentos del estudio empírico: cuando se analizaron la validez de constructo y la fiabilidad de bloques y apartados, y cuando se analizaron las relaciones entre las variables pedagógicas y profesionales por separado.

Las dependencia mutua de los factores de planificación y programación y aquellos otros que tienen que ver con la actuación del profesor en el aula (gestión del aula y

FIGURA 8-1: Modelo de relaciones entre las variables pedagógicas y profesionales del P.A.D.



algunos apartados referidos al entorno de aprendizaje) se ha podido constatar mediante los índices de correlación hallados entre los mismos.

Otro tanto puede decirse de las relaciones de todos ellos con algunos factores referidos a la reflexión docente; fundamentalmente con la disposición hacia la reflexión dentro y fuera del aula.

Ambos factores de reflexión docente, a su vez, han aparecido asociados en cierta medida al sentido personal de eficacia.

La relación entre el sentido personal de eficacia y algunos factores de satisfacción con variables de planificación, programación o gestión se representa mediatizada a través de los procesos de reflexión. Los estadísticos derivados de los datos empíricos han dado cuenta de importantes proporciones de varianza compartidas en estas relaciones.

Los factores de implicación de los alumnos y de aportaciones de los alumnos al clima del aula son una referencia indirecta a los resultados de las actuaciones del profesor. Dos de los apartados más representativos de la actuación del profesor en el aula han encabezado respectivamente las ecuaciones explicativas, resultantes de los análisis de regresión múltiple, en las que la implicación y las aportaciones de los alumnos eran las variables de criterio.

En conjunto, los estadísticos resultantes de estos análisis han alcanzado valores significativos en estas cuestiones, pero con niveles moderados o bajos en la mayoría de los casos. Hay que tener en cuenta que el modelo de relaciones propuesto no pretende ser un reflejo exhaustivo de la infinidad de interacciones múltiples y complejas que pueden estar actuando en la más sencilla de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de un modelo con el que pretendemos ordenar y dar sentido y coherencia a los apartados que incorpora una propuesta de autoevaluación. Los análisis llevados a cabo refuerzan nuestra confianza en la validez del planteamiento general del modelo. Sin embargo, al mismo tiempo algunos de los análisis sugieren posibles mejoras de cara a su perfeccionamiento futuro.

CONCLUSIONES

VALORACION GLOBAL

Los principales objetivos que hemos perseguido con este trabajo han sido los de proponer y fundamentar un sistema de autoevaluación para el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria, y analizar las autoevaluaciones resultantes de la puesta en práctica del mismo. Si consideramos la tesis en su conjunto, se hace necesario tener en cuenta cuáles han sido las limitaciones inherentes al programa propuesto y a este estudio en particular en la búsqueda de sus objetivos.

En primer lugar, ha quedado claro que el Programa de Autoevaluación Docente (P.A.D.), al igual que toda propuesta de autoevaluación, no es una panacea, ni constituye una estrategia a prueba de centros. Para que su utilización tenga sentido se precisa contar con cierta estabilidad en el equipo, determinados recursos y una disposición favorable para llevar a cabo un esfuerzo cooperativo. La existencia de problemas fuertes o de tensiones importantes en el clima organizativo, o la carencia de unos recursos mínimos pueden desaconsejar esta opción. En este sentido, queda claro que nuestro modelo podrá ser más eficaz cuanto más imbricado se encuentre con otros procesos de desarrollo y mejora que tengan lugar en cada centro.

En segundo lugar, el estudio está limitado en varias dimensiones. La muestra utilizada no alcanza la representatividad necesaria para inferir conclusiones referidas a la población de profesores del ciclo superior de E.G.B. o de Enseñanzas Medias de ninguna provincia, comunidad autónoma, o tipo de centro. Igualmente, no hemos dispuesto de otras fuentes de evaluación distintas al propio profesorado, con las cuales poder contrastar la validez concurrente de las autoevaluaciones, tales como observaciones de compañeros, evaluadores externos, evaluaciones hechas por los alumnos, o análisis de materiales. Asimismo, el estudio empírico se limita a la primera fase de la aplicación del programa, sin entrar en el análisis de informaciones referidas a la evaluación del propio programa o al aprovechamiento posterior de las autoevaluaciones de los profesores de la muestra.

Una vez hechos estos matices tenemos que responder a una pregunta fundamental: ¿Es el Programa de Autoevaluación Docente un instrumento adecuado al contexto en el que trabajan sus destinatarios y capaz de incitar en el profesorado autoevaluaciones suficientemente válidas y fiables? Creemos que el estudio teórico y empírico han servido para responder de un modo afirmativo pero matizado a esta pregunta.

En los dos primeros capítulos dábamos cuenta de la existencia de multitud de experiencias y modelos de evaluación en otros países. El caso norteamericano resultaba especialmente significativo, ya que en él están muy extendidos este tipo de sistemas a nivel oficial. Sin embargo, este desarrollo va unido a un riesgo real y, en ocasiones, efectivo de convertir los procesos prescriptivos de evaluación docente en algo rutinario, ineficaz, e incapaz de distinguir entre el desempeño que apenas alcanza los estándares mínimos y el que los supera con creces. También veíamos cómo nuestro contexto estatal es muy distinto, con un énfasis oficial en valores como la profesionalidad o la mejora auto-dirigida.

Si tuviéramos que destacar unos pocos rasgos del Programa de Autoevaluación Docente (P.A.D.) a este respecto tendríamos que mencionar al menos los tres siguientes:

- Se trata de un programa esencialmente formativo, diseñado y aplicado como ayuda en los procesos de mejora docente. No lo entendemos en ningún momento como un instrumento sumativo, que sirva para la toma de decisiones de carácter administrativo o de personal.
- La profesionalidad docente es un valor central del programa. Se asume que el profesor dispone de un cúmulo de conocimientos, destrezas y capacidades distintivas. En este sentido, pretendemos fomentar el uso de los criterios de calidad contenidos en el cuestionario como herramientas en el razonamiento y la búsqueda de soluciones; y no como reglas prescriptivas o guías a adoptar de un modo literal. Es al propio profesor a quien corresponde ponderar y tomar decisiones al respecto. Este valor también supone un tipo de rendición de cuentas de tipo personal, por el que el profesor asume ciertas responsabilidades en su actuación y en los procesos de mejora. En él también

se entiende que el fomento de la reflexión docente, el acuerdo y la implicación del profesorado, la colegialidad y el desarrollo cooperativo, y la consideración del centro como foco y unidad del desarrollo favorecen la eficacia posterior de los esfuerzos que se inviertan en estos procesos.

- El programa pretende respetar algunas cuestiones éticas y de derechos que se suscitan en torno a la evaluación del profesor. La confidencialidad de las autoevaluaciones es una de las más importantes; también de cara al nivel de honestidad y confianza de los autoinformes de los profesores.

De entre las distintas técnicas posibles para que el profesor se autoevalúe nos hemos decantado por un cuestionario de autoevaluación como instrumento básico del proceso. Gracias a él los profesores llevan a cabo una revisión individual y colectiva de su actuación. Los objetivos del programa de autoevaluación son, entre otros: posibilitar situaciones de evaluación y desarrollo controladas por los profesores y en las que estén implicados, ofrecer una visión representativa de la perspectiva del equipo sobre su enseñanza, compartir unas actividades y un lenguaje común en base a unos criterios de calidad de la enseñanza, identificar aspectos percibidos como verdaderas necesidades de desarrollo profesional y tomar decisiones al respecto, desarrollar la capacidad de reflexión y autoevaluación del profesor y del equipo en el que trabaja.

A MODO DE CONCLUSION

Con respecto a la validez de las autoevaluaciones docentes la revisión de la literatura publicada en torno a este tema nos ha servido para concluir que:

- la autoevaluación no es un recurso adecuado en los casos en los que sigue una utilización sumativa de la información resultante;
- las autoevaluaciones docentes y las evaluaciones realizadas por otras personas tienden a producir niveles bajos de acuerdo cuando se consideran en términos absolutos, con importantes variaciones en este tema dependiendo de la faceta a la que se refiera la autoevaluación, las características de los reactivos utilizados, las condiciones en las que tiene lugar la autoevaluación, etc.;

- el nivel de acuerdo mejora sustancialmente cuando no se comparan las puntuaciones directas sino las clasificaciones («*rankings*») de aspectos relativamente más o menos fuertes de los que informa cada persona, de modo que resultan más válidas para identificar facetas de la enseñanza que se considera se cumplen de un modo relativamente mejor o peor;

- pueden hacerse algunas recomendaciones para mejorar la calidad de las autoevaluaciones, como: enfatizar el carácter no sumativo de la autoevaluación, centrarla en una sola asignatura y grupo de alumnos, referirla a actuaciones pasadas en lugar de a previsiones futuras, utilizar procedimientos en los que se garanticen el anonimato y la confidencialidad, y recurrir a items bastante específicos.

Un matiz que se omite con frecuencia en estos trabajos es que la validez y la fiabilidad no son constructos monolíticos, sino que pueden entenderse de distintas formas. En nuestro caso hemos procurado reforzar la validez de contenido de las autoevaluaciones mediante la fundamentación y la justificación de los items y apartados del cuestionario, de modo que tuvieran un contenido relevante, significativo y representativo. La literatura sobre la investigación de la enseñanza, las herramientas de evaluación ya existentes, los documentos oficiales consultados, y nuestro propio criterio han estado en la base de la formulación de todos ellos.

El análisis de nuestros datos a este respecto nos lleva a concluir que:

- La validez de constructo se constata en las correlaciones y estructura interna de las respuestas. Tanto los análisis factoriales como los índices de consistencia interna han proporcionado resultados positivos en este sentido.

- Los análisis factoriales efectuados con las autoevaluaciones de la muestra confirman a grandes rasgos la estructura propuesta. Sin embargo, también hemos dado cuenta de algunas diferencias importantes con respecto a tal estructura. Las interpretaciones lógicas y coherentes a las que conducen estas novedades refuerzan nuestra confianza en la validez de constructo de las inferencias derivadas de nuestros datos.

- Los distintos bloques y apartados del cuestionario de autoevaluación ofrecen un buen nivel de fiabilidad en conjunto. Los índices de consistencia interna

van desde los niveles más altos hasta los niveles moderados que aparecen en algunos casos en los que sólo hemos incluido tres items en un mismo apartado. Destaca el hecho de no poder considerar en conjunto como un único bloque coherente el grupo de preguntas sobre el sentido de eficacia. Cada uno de los apartados que lo componen muestra un buen nivel de consistencia interna, pero con relaciones ortogonales o débiles con el resto.

- Dejamos abierta la posibilidad de comparar las autoevaluaciones de los profesores con las informaciones de otras fuentes (compañeros, observadores externos, alumnos, ...) para contrastar la validez de criterio. En nuestro caso no hemos podido contar con esta clase de datos.

- En su lugar, hemos constatado la existencia de otros indicadores de una buena validez de criterio en las autoevaluaciones; como por ejemplo: el carácter más o menos colectivo de unas variables frente a otras; las diferencias en la autoevaluación en los profesores de distintas etapas; las diferencias halladas en función del idioma elegido para la autoevaluación; las diferencias en la satisfacción con la seguridad y la disposición hacia las rutinas en función de la edad; la incidencia detectada en función del tamaño de los equipos; la diferenciación entre los aspectos referidos más directamente con lo que sucede dentro del aula respecto de aquello que se relacionan de un modo más indirecto con el aula; o la relación del sentido personal de eficacia con aspectos de actuación individual y su independencia con respecto cuestiones colectivas.

Al considerar otras conclusiones que pueden derivarse de la parte empírica del estudio queremos aclarar especialmente un punto. En los comentarios que siguen no pretendemos inferir relaciones de causalidad entre nuestras variables. Para ello habría que recurrir a otros diseños y procedimientos empíricos y estadísticos.

Las conclusiones que podemos aportar con respecto a las autoevaluaciones de los profesores de la muestra son las siguientes:

- El conocimiento pedagógico del contenido, el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas, la gestión del tiempo, la preparación previa de actividades y recursos, las aportaciones del profesor al clima del aula, y la utilización de las tareas para casa por parte del profesor

son algunos de los aspectos considerados como más fuertes en la enseñanza de los profesores de la muestra.

- La planificación de objetivos y contenidos por etapas y ciclos, la programación del tiempo, el fomento de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos, la atención a la diversidad, el uso de una variedad de actividades y recursos, y la utilización de las tareas para casa en el centro son las facetas docentes que los profesores de la muestra consideran que tienen menos desarrolladas.

- Hemos constatado la existencia de diferencias significativas en la autoevaluación en función de la etapa y el área en la que se trabaja, por lo que se refuerza nuestra idea de procesar los datos y preparar los informes posteriores teniendo en cuenta estos grupos de referencia.

- Los profesores de enseñanza primaria tienden a autoevaluarse más positivamente en el conjunto de las variables pedagógicas; es decir, los profesores del ciclo superior de E.G.B. consideran que su actuación didáctica se acerca más a los criterios de calidad contenidos en el cuestionario de autoevaluación, en comparación con los profesores de la actual enseñanza secundaria. Ello puede deberse o bien a las características propias de cada etapa, o bien a que la duración y la intensidad de la formación pedagógica de los profesores de E.G.B. es más adecuada que la del resto. De lo dicho puede derivarse la conveniencia de reforzar los procesos para la actualización pedagógica del profesorado de los cursos superiores de cara a la puesta en marcha de la nueva educación secundaria obligatoria.

- Igualmente, los profesores de áreas como euskera, literatura vasca, lengua y literatura española, ... consideran que su actuación se acerca más a tales criterios que los profesores de matemáticas, ciencias naturales, ...

- La edad, la experiencia docente, el número de áreas que imparte un mismo profesor, el número de grupos a los que enseña, y el número de alumnos presentes en el aula a la que se refiere la autoevaluación son variables que marcan pocas diferencias significativas en el modo de autoevaluarse.

- La mayor asignación de horas lectivas y la menor disponibilidad de horas no lectivas se asocian a una autoevaluación más positiva. Ello podría explicarse en función de las diferencias en las asignaciones de horas de trabajo existentes en función de la etapa (ciclo superior de E.G.B. frente a la actual

enseñanza secundaria). Estas dos variables comparten buena parte de la varianza que explican en algunas variables pedagógicas. Resulta muy difícil saber cuál de ellas tiene un mayor efecto real, ya que en la práctica covarían claramente: los profesores de E.G.B. tienen siempre un mayor número de horas lectivas. Sin embargo, nos inclinamos a pensar que el número de horas lectivas tiene un papel secundario y que son otras características asociadas a la etapa las que explican las variaciones en la autoevaluación; como pueden ser la formación pedagógica de unos profesores frente a otros, el currículum que se imparte en cada etapa, o la organización y el funcionamiento de los equipos docentes.

- El idioma elegido para la autoevaluación marca importantes diferencias en la misma. Los profesores que eligieron el euskera se autoevalúan más positivamente en casi todos los aspectos, frente a los que eligieron el castellano. Estos datos pueden estar reflejando una situación en la que los profesores con un menor dominio lingüístico del euskera tienen que invertir más esfuerzos en este aspecto y pueden atender menos a cuestiones más propiamente pedagógicas; al mismo tiempo que pueden obtener un menor rendimiento de una herramienta tan importante como el idioma que se utiliza habitualmente en la interacción con los alumnos.

- Sería conveniente analizar en el futuro con más profundidad si estas diferencias se reflejan también en la estructura de las respuestas. Por el momento, hemos podido constatar que los índices de consistencia interna de los cuestionarios y sus apartados son muy similares en ambos grupos de euskera y castellano.

- En esta muestra se aprecia la existencia de dos tipos de variables. Un primer grupo de variables con un cierto carácter colectivo en cada centro; de modo que la varianza inter-centros es significativamente mayor que la varianza intra-centros. Es decir, en general, los equipos de cada centro de la muestra se autoevalúan de un modo relativamente coherente en la mayor parte de apartados de planificación y programación de la enseñanza, entorno de aprendizaje, satisfacción profesional, y sentido de eficacia de la enseñanza en general. Lo dicho no sucede con un segundo grupo de variables, que muestran un carácter más individual, en las que las diferencias inter-centros tienen una magnitud similar a las diferencias intra-centros. En términos generales, se trata de los apartados de gestión del aula, reflexión y sentido personal de eficacia.

- El tamaño de los equipos de profesores parece incidir en este sentido. Los profesores de equipos más reducidos se autoevalúan más positivamente que los de equipos más amplios en muchos de los aspectos reseñados más arriba. Por lo tanto, el tamaño excesivo de los equipos o de los propios centros puede suponer un condicionante negativo para la actuación pedagógica.

- Las respuestas referidas a las distintas variables pedagógicas se estructuran de modo que se configuran varias constelaciones o grupos de apartados más cercanos entre sí, con otros apartados menos relacionados. En general, la programación de la enseñanza, la gestión del aula y el entorno de aprendizaje se agrupan, diferenciándose más de la planificación de la enseñanza. Los tres primeros se vinculan con lo que tiene lugar en cada aula particular, mientras que la planificación de la enseñanza tiene que ver con aspectos de coordinación que transcienden a cada aula en concreto.

- Nuestros resultados indican que pueden distinguirse cuatro dimensiones dentro del sentido de eficacia, en lugar de las dos que se mencionan habitualmente en la literatura. Al sentido personal de eficacia y al sentido de eficacia de la enseñanza en general se les añaden el sentido de eficacia de la propia enseñanza y el sentido de eficacia de la propia enseñanza frente a otros factores. Los dos primeros son los que tienen un mayor peso, y aparecen como dimensiones prácticamente ortogonales.

- En el caso de la satisfacción profesional destacan dos núcleos de factores. En el primero se integran la satisfacción con la dirección y la supervisión, con el desarrollo profesional y con las relaciones con los compañeros. En el segundo la satisfacción con el trabajo en sí mismo y con los resultados de los alumnos. El primer grupo puede entenderse como de factores higiénicos, es decir, aquéllos cuya valoración negativa se relaciona con la insatisfacción; mientras que el segundo grupo puede entenderse como de factores motivadores, es decir, como fuente de satisfacción y motivación.

- De entre los apartados referidos a la reflexión docente hay cuatro que conforman un grupo diferenciado: la disposición hacia la reflexión en el aula, la disposición hacia la reflexión fuera del aula, la calidad de apertura de las reflexiones, y su calidad de complejidad.

- En las relaciones entre las variables profesionales destacan los vínculos entre el sentido personal de eficacia, la satisfacción con el trabajo en sí mismo y con los resultados de los alumnos, y la disposición hacia la reflexión dentro

y fuera del aula. Se trata de correlaciones bajas pero significativas. Estas vienen a ser las variables profesionales más representativas del modelo de relaciones expuesto con anterioridad. De este modo se confirma la interrelación entre variables que se refleja en el modelo.

- Al cruzar las variables pedagógicas y profesionales nos hemos encontrado con que, en conjunto, los profesores que se autoevalúan más positivamente en cuanto a su actuación pedagógica son aquéllos que dan cuenta de un mayor sentido personal de eficacia, una mayor satisfacción con el trabajo en sí mismo y con los resultados de los alumnos, una mayor disposición hacia la reflexión dentro y fuera del aula, y una mayor calidad de apertura y complejidad en las reflexiones. Ello confirma las interrelaciones descritas en el modelo de relaciones entre variables.

- En el caso del principal factor referido a la gestión del aula, podemos explicar casi la mitad de su varianza teniendo el cuenta el sentido personal de eficacia, la disposición del profesor hacia la reflexión en el aula y hacia las rutinas, la calidad de apertura de las reflexiones, y el número de horas lectivas asignadas.

- Un tercio de la varianza en la autoevaluación de la disposición hacia la reflexión en el aula se explica mediante tres variables: el factor principal de gestión del aula, la programación de los recursos, y el número de áreas distintas que imparte (este último con una relación negativa).

- Aun tratándose de un sistema centrado en los procesos de enseñanza, el P.A.D. contiene dos apartados en los que el profesor tiene que valorar cuál es la implicación de sus alumnos y cuáles sus aportaciones al clima del aula. Hay dos factores que han destacado en la explicación de la varianza de estos aspectos: el factor de comunicación, feedback, organización y seguimiento de las tareas, y el factor de aportaciones del profesor al clima del aula (respectivamente). Otros aspectos importantes pero con un peso menor han sido: el fomento de aprendizajes variados y autónomos de los alumnos, la utilización de las tareas para casa en el centro, la variedad de recursos y actividades, la satisfacción con el trabajo en sí mismo, y la disposición del profesor hacia las rutinas.

- La autoevaluación de algunas facetas pedagógicas se relaciona negativamente con la valoración del sentido de eficacia de la enseñanza en general. Parece que los profesores que valoran más positivamente su actuación pedagógica

consideran al mismo tiempo que su eficacia es menor cuando se compara con la que pueden tener otros factores sobre el alumno. De este modo, vuelve a quedar patente la diferenciación entre los dos factores centrales del sentido de eficacia: el sentido personal de eficacia y el sentido de eficacia de la enseñanza en general.

- Una autoevaluación más favorable en las variables de planificación de la enseñanza se relaciona con una mayor satisfacción con la dirección y la supervisión, las relaciones con los compañeros y el desarrollo profesional; siendo todos ellos factores relacionados con lo que acontece en el equipo de profesores.

A partir de los resultados de este trabajo se perfilan varias líneas posibles de investigación futura, como por ejemplo:

- la validación del P.A.D. en muestras representativas de profesores de la Comunidad Autónoma Vasca;
- el contraste de la validez de criterio de las autoevaluaciones docentes comparándolas con las evaluaciones realizadas por compañeros, alumnos o por un observador externo;
- el diseño y la evaluación de nuevas estrategias de aprovechamiento del P.A.D.;
- el diseño y la evaluación de estrategias específicas de actuación frente a determinados patrones de situaciones que se reflejen en las autoevaluaciones;
- la adaptación del programa a otros niveles educativos o a áreas particulares;
- la comparación de los análisis factoriales de las respuestas de muestras mucho más amplias que hayan utilizado las versiones de euskera o de castellano;
- la incorporación de nuevas cuestiones de interés a las preguntas ya existentes;
- etc.

BIBLIOGRAFIA

ADLER, S. (1991): "The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education". *Journal of Education for Teaching; 17* (2), 139-150.

ADVISORY CONCILIATION AND ARBITRATION SERVICE (A.C.A.S.) (1986): *Teachers Dispute ACAS Independent Panel: Report of the Appraisal/Training Working Group*. Londres: A.C.A.S..

AEBLI, H. (1991): *Factores de la Enseñanza que Favorecen el Aprendizaje Autónomo*. Madrid: Narcea.

ALEAMONI, L.M. (1981): "Student Rating of Instruction". En J. MILLMAN (Ed.): *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

ANDERSEN, H.O. (1972): "The Supervisor As A Facilitator of Self-Evaluation". *School Science and Mathematics; 72* (7), 603-616.

ASHTON, P. y WEBB, R.B. (1986): *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. Nueva York: Research on Teaching Monograph Series; Longman.

ASHTON, P.; WEBB, R. y DODA, N. (1983): *A Study of Teachers' Sense of Efficacy*. Gainesville, FL: (Final Report. National Institute of Education Contract No. 400-79-075) University of Florida (ERIC Document Reproduction Service No. ED 231 834).

ASTUTO, T.H. y CLARK, D.L. (1986): "Achieving Effective Schools". En E. HOYLE y A. McMAHON (Eds.): *World Yearbook of Education 1986. The Management of Schools*. Londres: Kogan Page.

AUBRECHT, J.D.; HANNA, G.S. y HOYT, D.P. (1986a): "High School Student Ratings of Teaching Effectiveness Compared with Teacher Self-Ratings". *Educational and Psychological Measurement; 46*, 415-423.

AUBRECHT, J.D.; HANNA, G.S. y HOYT, D.P. (1986b): "A Comparison of High School Student Ratings of Teaching Effectiveness with Teacher Self-Ratings: Factor Analytic and Multitrait-Multimethod Analyses". *Educational and Psychological Measurement; 46*, 223-231.

AVI-ITZHAK, T. (1982): "Teaching Effectiveness as Measured by Student Ratings and Instructor Self-evaluation". *Higher Education; 11* (6), 629-634.

AYERS, J.B. (1983): "Consistency of Teacher Behavior Across Time". *Education; 103* (4), 375-377.

BAILEY, G.D. (1978): "Teacher Self-Assessment: In Search of a Philosophical Foundation". *NASSP Bulletin; 62* (422), 64-70.

BAILEY, G.D. (1981): *Teacher Self-Assessment: a Means for Improving Classroom Instruction*. Washington, DC: National Educational Association.

BAKER, P. (1984): "Self-Evaluation: A Practical Approach for Teachers". En P. BAKER (Ed.): *Practical Self-Evaluation for Teachers*. York: Longman.

BALL, C.J. y STENLUND, V. (1990): "The Centrality of Work, Working Conditions and Job Satisfaction of Teachers in Canada: an Ontario Study". *Comparative Education; 26* (2-3), 319-330.

BALL, S. (1985): "Autoevaluación de la Enseñanza". En **T. HUSEN y T.N. POSTLETHWAITE (Dirs.):** *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens-Vives y M.E.C..

BANDURA, A. (1977): "Self-efficacy: Toward an Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review; 84*, 191-215.

BANDURA, A. (1981): "Self-Referent Thought: A Developmental Analysis of Self-Efficacy". En **J. FLAVELL y L. ROSS (Eds.):** *Social Cognitive Development. Frontiers and Possible Future*. Cambridge: Cambridge University Press.

BANDURA, A. (1982): "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency". *American Psychologist; 37* (2), 122-147.

BARBER, L.W. (1985): "Improving Teacher Performance: Formativa Evaluation". En **S. LEWIS y B. BARBER (Eds.):** *Improving Your Own Instruction: Self-Assessment and Peer Review*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

BARBER, L.W. (1990): "Self-Assessment". En **J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND (Eds.):** *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

BATISTA, E.E. y BRANDERBURG, D.C. (1978): "The Instructor Self-Evaluation Form: Development and Validation of An Ipsative Forced-Choice Measure of Self-Perceived Faculty Performance". *Research in Higher Education; 9* (4), 319-332.

BEACH, D.M. y REINHARTZ, J. (1982): "Improving Instructional Effectiveness: A Self-Assessment Procedure". *Illinois School Research and Development Journal; 19* (1), 5-12.

BEACH, D.M. y REINHARTZ, J. (1984): "Using Criteria of Effective Teaching to Judge Teacher Performance". *NASSP Bulletin; 68* (475), 31-37.

BEIN, J.; ANDERSON, D.E. y MAES, W.R. (1990): "Teacher Locus of Control and Job Satisfaction". *Educational Research Quarterly; 14* (3), 7-10.

BELL, L. (Ed.) (1988): *Appraising Teachers in Schools: A Practical Guide*. Londres: Routledge.

BELL, L. (1991): "Approaches to the Professional Development of Teachers". En **L. BELL y C. DAY (Eds.):** *Managing the Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.

BELL, L. y DAY, C. (Eds.) (1991): *Managing the Professional Development of Teachers*. Milton Keynes: Open University Press.

BENNETT, N. (1986): "Estilos, Tiempo y Tarea: Tendencias Cambiantes en la Investigación Reciente de la Enseñanza". En **M. GALTON y B. MOON (Eds.):** *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.

BERMAN, P.; McLAUGHLIN, M.; BASS, G.; PAULY, E. y ZELLMAN, G. (1977): *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. 7. Factors Affecting Implementation and Continuation*. Santa Mónica, CA: RAND. Citado por **ASHTON, P. y WEBB, R.B.** (1986): *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. Nueva York: Research on Teaching Monograph Series; Longman.

BIRCHENOUGH, M. (1985): *Making School Based Review Work*. Bristol: NDC.

BLASE, J.J.; DEDRICK, C. y STRATHE, M. (1986): "Leadership Behavior of School Principals in Relation to Teacher Stress, Satisfaction and Performance". *Journal of Humanistic Education and Development; 24* (2), 159-171.

BODINE, R. (1973): "Teachers' Self-Assessment". En E.R. HOUSE (Ed.): *School Evaluation: The Politics and Process*. Berckeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.

BOLAM, R. (1985): "Recent Research on the Dissemination and Implementation of Educational Innovations". En G. CAMPBELL (Ed.): *Health Education and Youth: A Review of Research and Developments*. Lewes, Sussex: Falmer Press.

BOLAM, R. (1988): "Evaluación de los Profesores para su Formación Profesional: Técnicas y Valores en Inglaterra y Gales". En A. VILLA (Coord.): *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: Congreso Mundial Vasco, Narcea.

BOLLINGTON, R.; HOPKINS, D. y WEST, M. (1990): *An Introduction to Teacher Appraisal. A Professional Development Approach*. Londres: Cassell.

BORG, M.G. y FALZON, J.M. (1989): "Stress and Job Satisfaction among Primary School Teachers in Malta". *Educational Review; 41* (3), 271-279.

BORGER, J.B.; LO, C.L.; OH, S.S. y WALBERG, H.J. (1985): "Effective Schools: A Quantitative Synthesis of Constructs". *Journal of Classroom Interaction; 20* (2), 12-17.

BRADLEY, H. (1987): "Policy Issues Concerning Staff Development". En M.F. WIDEEN e I. ANDREWS (Eds.): *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. Londres: The Falmer Press.

BRASKAMP, L.A.; BRANDENBURG, D.C. y ORY, J.C. (1984): *Evaluating Teaching Effectiveness: A Practical Guide*. Londres: Sage.

BROCK, S.C. (1981): "Evaluation-Based Teacher Development". En J. MILLMAN (Ed.): *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

BROPHY, J. (1986): "Teacher Influences on Student Achievement". *American Psychologist; 41* (10), 1069-1077.

BROPHY, J. (1988): "Research on Teacher Effects: Uses and Abuses". *The Elementary School Journal; 89* (1), 3-22.

BROPHY, J. y GOOD, T.L. (1986): "Teacher Behavior and Student Achievement". En M.C. WITTROCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. Nueva York: Macmillan.

BULLOUGH, R. (1989): "Teacher Education and Teacher Reflectivity". *Journal of Teacher Education; 40*, 15-21.

BULLOUGH, R. y GITLIN, A. (1989): "Toward Educative Communities: Teacher Education and the Quest for the Reflective Practitioner". *International Journal of Qualitative Studies in Education; 2* (4), 285-298.

BYRNE, C. (1987): "Can Teachers be Validly Appraised?". En S. BUNNELL (Ed.): *Teacher Appraisal in Practice*. Londres: Heinemann Educational Books.

CALDERHEAD, J. (1989): "Reflective Teaching and Teacher Education". *Teaching and Teacher Education; 5* (1), 43-51.

CAMBRIDGE INSTITUTE OF EDUCATION (1989): *Report on the Evaluation of the School Teacher Appraisal Pilot Study*. Cambridge: A Report Prepared by the Evaluation Team of Bradley, H.; Bollington, R.; Dodds, M.; Hopkins, D.; Howard, J.; Stolworth, G. and West,M.. Cambridge Institute of Educatio.

CANGELOSI, L.M. (1991): *Evaluating Classroom Instruction*. Nueva York: Longman.

CAPIE, W.; ANDERSON, S.J.; JOHNSON, C.E. y **ELLETT, C.D.** (1980): *Teacher Performance Assessment Instruments*. Athens, Georgia: Georgia Department of Education. Teacher Assessment Project. College of Education. Univ. of Georgia. Citado por **ELLETT, C.D.** y **GARLAND, J.** (1987): "Teacher Evaluation Practices in our Largest 100 School Districts: Are they Measuring up to State-of-the-art Systems?". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 1* (1), 69-92.

CARDONA ANDUJAR, J. (1992): "El Centro como Organización y la Formación Continua del Profesor". *Bordón; 44* (2), 217-221.

CARR, W. y **KEMMIS, S.** (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CARRE, C. y **CARTER, D.** (1993): "Primary Teachers' Perceptions Concerning Implementation of the National Curriculum for Science in the UK-Revisited". *International Journal of Science Education; 15* (4), 457-470.

CARROLL, J.B. (1963): "A Model of School Learning". *Teachers College Record; 64*, 723-733. Citado por **BENNETT, N.** (1986): "Estilos, Tiempo y Tarea: Tendencias Cambiantes en la Investigación Reciente de la Enseñanza". En **M. GALTON** y **B. MOON** (Eds.): *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.

CARROLL, J.G. (1981): "Faculty Self-Assessment". En **J. MILLMAN** (Ed.): *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

CARTER, D.S.G.; CARRE, C.G. y **BENNETT, S.N.** (1993): "Student Teachers' Changing Perceptions of their Subject Matter Competence during an Initial Training Programme". *Educational Research; 35* (1), 89-95.

CENTRA, J.A. (1973): "Self-Ratings of College Teachers: A Comparison with Student Ratings". *Journal of Educational Measurement; 10*, 287-295.

CENTRA, J.A. (1979): *Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Citado por **BAILEY, G.D.** (1981): *Teacher Self-Assessment: a Means for Improving Classroom Instruction*. Washington DC: National Educational Association.

CHADWICK, C.B. y **RIVERA, N.** (1990): *Evaluación Formativa para el Docente*. Barcelona: Paidós.

CHAPMAN, D.W. y **LOWTHER, M.A.** (1982): "Teachers' Satisfaction with Teaching". *Journal of Educational Research; 75* (4), 241-247.

CHASE, C.I. (1985): "Two Thousand Teacher View Their Profession". *Journal of Educational Research; 79* (1), 12-18.

CHAUVIN, S.W.; ELLETT, C.D.; LOUP, K.S. y SLAN, D.F. (1990): *Inserting Student Learning in the Teacher Assessment Paradigm: Results of an Initial Pilot Test of the Louisiana STAR.* Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Educational Research Association.

CHESTER, M.D. (1991): *Changes in Attitudes within First-Year Teachers in Urban Schools.* Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Educational Research Association.

CHRISTENSEN, J.C. (1985): "Adult Learning and Teacher Career Stage Development". En **P.J. BURKE y R.G. HEIDEMAN (Eds.)**: *Career-Long Teacher Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

CINNAMOND, J.H. y ZIMPHER, N.L. (1990): "Reflectivity as a Function of Community". En **R. CLIFT; W.R. HOUSTON y M.D. PUGACH (Eds.)**: *Encouraging Reflective Practice in Education*. Nueva York: Teachers College Press.

CLARK, C.M. (1985): *Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking.* Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Educational Research Association.

CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1990): "Procesos de Pensamiento de los Docentes". En **M.C. WITTROCK (Ed.)**: *La Investigación de la Enseñanza (3 vols). III. Profesores y Alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.

CLIFT, P.S.; NUTTALL, D.L. y McCORMICK, R. (1987a): "A Review of the Issues". En **P.S. CLIFT; D.L. NUTTALL y R. McCORMICK (Eds.)**: *Studies in Self-Evaluation*. Londres: The Falmer Press.

CLIFT, P.S.; NUTTALL, D.L. y McCORMICK, R. (1987b): "Making School Self-Evaluation More Effective". En **P.S. CLIFT; D.L. NUTTALL y R. McCORMICK (Eds.)**: *Studies in Self-Evaluation*. Londres: The Falmer Press.

COKER, H.; MEDLEY, D. y SOAR, R. (1980): "How Valid are Expert Opinions about Effective Teaching?". *Phi Delta Kappan; 62* (2), 131-134.

COLEMAN, J.S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Goberment Printing Office. Citado por **TOWNSEND, T.** (1991): *School Effectivenss: A View from The School*. Ponencia presentada en el Fourth ICSEI Conference.

COLL, C. (1990): *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Barcelona: Paidós.

COLLINS, A. (1990): *Novices, Experts, Veterans, and Masters: The Role of Content and Pedagogical Knowledge in Evaluating Teaching*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Educational Research Association.

CONLEY, D.T. y DIXON, K.M. (1990): "The Evaluation Report: A Tool for Teacher Growth". *NASSP Bulletin; 74*, 7-14.

COUSINS, J.B. y LEITHWOOD, K.A. (1986): "Current Empirical Research on Evaluation Utilization". *Review of Educational Research; 56* (3), 331-364.

CRAHAY, M. (1988): "¿Pueden los Profesores Cambiar su Manera de Enseñar?". En **A. VILLA (Coord.)**: *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: Congreso Mundial Vasco, Narcea.

CREEMERS, B.P.M. (1992): "School Effectiveness, Effective Instruction and School Improvement in the Netherlands". En **D. REYNOLDS y P. CUTTANCE (Eds.)**: *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. Londres: Cassell.

CRUICKSHANK, D.R. y APPLEAGATE, J.H. (1981): "Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth". *Educational Leadership; 38*, 553-554.

CRUICKSHANK, D.R. y HAEFELE, D.L. (1990): "Research-Based Indicators: Is The Glass Half-Full or Half-Empty?". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 4*, 33-90.

CUBAN L. (1987): "Cultures of Teaching: A Puzzle". *Educational Administration Quarterly; 23* (4), 25-83.

CULVER, S.M.; WOLFLE, L.M. y CROSS, L.H. (1990): "Testing a Model of Teacher Satisfaction for Blacks and Whites". *American Educational Research Journal; 27* (2), 323-349.

DARDER, P. y LOPEZ, J.A. (1985): *QUAFE-80: Cuestionario para el Análisis del Funcionamiento de la Escuela*. Barcelona: Onda.

DARLING-HAMMOND, L. (1986): "A Proposal for Evaluation in the Teaching Profession". *The Elementary School Journal; 86* (4), 531-551.

DARLING-HAMMOND, L. (1990): "Teacher Evaluation in Transition: Emerging Roles and Evolving Methods". En **J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND** (Eds.): *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

DARLING-HAMMOND, L.; WISE, A.E. y PEASE, S.R. (1983): "Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature". *Review of Educational Research; 53* (3), 285-328.

DAROM, F. y BAR-TAL, D. (1981): "Causal Perception of Pupils' Success or Failure by Teachers and Pupils: A Comparison". *Journal of Educational Research; 74* (4), 233-239.

DAY, C. (1987): "Professional Learning through Collaborative In-Service Activity". En **J. SMYTH (Ed.)**: *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres: Falmer Press.

DAY, C. (1989): "Issues in the Management of Appraisal for Professional Development". *Westminster Studies in Education; 12*, 3-15.

DAY, C.; WHITAKER, P. y JOHNSTON, D. (1990): *Managing Primary Schools in the 1990s. A Professional Development Approach*. Londres: Paul Chapman Publishing.

DEAN, J. (1991): *Professional Development in School*. Buckingham: Open University Press.

DEL CARMEN, L. (1990): "Modelos de Desarrollo Curricular". *Cuadernos de Pedagogía; 178*, 69-72.

DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991): *Guía para la Elaboración, Seguimiento y Valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: C.I.D.E..

DEMBO, M.H. y GIBSON, S. (1985): "Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement". *Elementary School Journal; 86* (2), 173-184.

DENHAM, C. y MICHAEL, J. (1981): "Teacher Sense of Efficacy: A Definition of the Construct and a Model for Further Research". *Educational Research Quarterly; 5*, 39-61.

DEPARTAMENTO DE EDUCACION, UNIVERSIDADES E INVESTIGACION. GOBIERNO VASCO (1992): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la Etapa.* Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1985): *Quality in Schools: Evaluation and Appraisal.* Londres: HMSO.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1989): *School Teacher Appraisal: A National Framework*. Londres: Report of the National Steering Group on the School Teacher Appraisal Pilot Study. HSMO.

DEWEY, J. (1933): *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Teaching to the Educative Process*. Chicago, IL: Henry Regnery. Citado por **POLLARD, A. y TANN, S. (1987):** *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.

DIENER, T. (1985): "Job Satisfaction and College Faculty in Two Predominantly Black Institutions". *Journal of Negro Education; 54* (4), 558-565.

DIFFEY, K. (1987): "How to Conduct a Teacher Appraisal Interview". *School Organization; 7* (2), 225-234.

DOYLE, K.O. (1983): *Evaluating Teaching*. Toronto: Lexington Books.

DOYLE, W. (1978): *Student Mediating Responses in Teaching Effectiveness*. Deuton, TX: Final Report, North Texas State University.

DOYLE, W. (1983): "Academic Work". *Review of Educational Research; 53* (2), 159-199.

DOYLE, W. (1985): "La Investigación sobre el Contexto del Aula: Hacia un Conocimiento Básico para la Práctica y la Política de Formación del Profesorado". *Revista de Educación; 277*, 29-42.

DOYLE, W. (1986): "Classroom Management and Organization". En **M.C. WITTROCK (Ed.):** *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. Nueva York: Macmillan.

DOYLE, W. (1987a): "The Classroom as a Workplace: Implications for Staff Development". En **M.F. WIDEEN e I. ANDREWS (Eds.):** *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. Londres: The Falmer Press.

DOYLE, W. (1987b): "Research on Teaching Effects as a Resource for Improving Instruction". En **M.F. WIDEEN e I. ANDREWS (Eds.):** *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. Londres: The Falmer Press.

DUKE, D.L. (1990): "Developing Teacher Evaluation Systems that Promote Professional Growth". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 4*, 131-144.

DUKE, D.L. y STIGGINS, R.J. (1986): *Teacher Evaluation: Five Keys to Growth*. Washington, DC: National Education Association.

DUNKIN, M.J. y BIDDLE, B.J. (1974): *The Study of Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston. Citado por **CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1986):** "Procesos de Pensamiento de

los Docentes". En **WITTROCK, M. (Ed.)**: *La Investigación de la Enseñanza (3vols)*. Barcelona: Paidós Educador.

DWORKIN, A. (1987): *Teacher Burnout in the Public Schools*. Albany, NY: Sunny Press. Citado por **LOUIS, K.S. y SMITH, B.A. (1991)**: "Restructuring, Teacher Engagement and School Culture: Perspectives on School Reform and the Improvement of Teacher's Work". *School Effectiveness and School Improvement; 2* (1), 34-52.

EASTMOND, N. (1991): "Educational Evaluation: The Future". *Theory Into Practice; 30* (1), 74-79.

EISNER, E. (1982): "An Artistic Approach to Supervision". En **T. SERGIOVANI (Ed.)**: *Supervision of Teaching: 1982 ASDC Yerbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Citado por **McGREAL, T.L. (1983)**: *Successful Teacher Evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Dev..

ELLETT, C.D. y GARLAND, J. (1987): "Teacher Evaluation Practices in our Largest 100 School Districts: Are they Measuring up to State-of-the-art Systems?". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 1* (1), 69-92.

ELLIOTT, G. (1980): *Self-Evaluation and the Teacher*. University of Hull: Part 1.

ELLIOTT, G. (1982a): "Self-Evaluation and the Teacher". *Journal of Curriculum Studies; 14* (1), 89-93.

ELLIOTT, G. (1982b): "Self-Evaluation and the Teacher - Phase 2". *Journal of Curriculum Studies; 14* (4), 366-370.

ELLIOTT, J. (1981a): "Educational Accountability and Evaluation of Teaching". En **A. LEWY y E. NEVO (Eds.)**: *Evaluation Roles in Education*. Londres: Gordon Breach.

ELLIOTT, J. (1981b): "Teachers' Perspectives on School Accountability". En **J. ELLIOTT et al. (Ed.)**: *School Accountability*. Gran McIntyre: Londres.

ELLIOTT, J. (1985): "Educational Action-Research". En **J. NISBET y N. NISBET (Eds.)**: *Research, Policy and Practice. World Yearbook of Education*. Londres: Kogan Page.

ELLIOTT, J. (1986): "Autoevaluación, Desarrollo Profesional y Responsabilidad". En **M. GALTON y B. MOON (Eds.)**: *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.

ENOCHS, L.G. y RIGGS, I.M. (1990): "Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale". *School Science and Mathematics; 90* (8), 694-706.

ERDLE, E.; MURRAY, H.G. y RUSHTON, J.P. (1985): "Personality, Classroom Behavior, and Student Ratings of College Teaching Effectiveness: A Path Analysis". *Journal of Educational Psychology; 77* (4), 394-407.

ERICKSON, F. (1987): "Conceptions of School Culture: An Overview". *Educational Administration Quarterly; 23* (4), 1-24.

EVANS, E.D. y TRIBBLE, M. (1986): "Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy, and Commitment to Teaching among Preservice Teachers". *Journal of Educational Research; 80* (2), 81-85.

EVANS, V. y JOHNSON, D.J. (1990): "The Relationship of Principals' Leadership Behavior and Teachers' Job Satisfaction and Job-Related Stress". *Journal of Instructional Psychology; 17* (1), 11-18.

EVERSTON, C.M. y HOLLEY, F.M. (1981): "Classroom Observation". En **J. MILLMAN (Ed.)**: *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

EVERSTON, C.M. y GREEN, J.L. (1986): "Observation as Inquiry and Method". En **M.C. WITTROCK (Ed.)**: *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. Nueva York: Macmillan.

FELDMAN, J.M. (1981): "Beyond Attribution Theory: Cognitive Processes in Performance Appraisal". *Journal of Applied Psychology; 66* (2), 127-148.

FELDMAN, K.A. (1989): "Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers". *Research in Higher Education; 30*, 137-194.

FENSTERMACHER, G.D. (1982): "On Learning to Teach Effectively from Research on Teacher Effectiveness". *Journal of Classroom Interaction; 17* (2), 7-12.

FENSTERMACHER, G.D. (1990): "Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza". En **M.C. WITTROCK (Ed.)**: *La Investigación de la Enseñanza (3 vols). I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona: Paidós Educador.

FENSTERMACHER, G.D. y BERLINER, D.C. (1985): "Determining the Value of Staff Development". *Elementary School Journal; 85* (3), 282-314.

FISH, D. (1991): "But Can You Prove It? Quality Assurance and the Reflective Practitioner". *Assessment and Evaluation in Higher Education; 16* (1), 22-36.

FISHER, C.; BERLINER, D.; FILBY, N.; MARLIAVE, R.; CAHEN, L. y DISHAM, M. (1980): "Teaching Behaviors, Academic Learning Time, and Student Achievement: An Overview". En **C. DENHAM y A. LIEBERMAN (Eds.)**: *Time to learn*. Washington, DC: NIE.

FLETCHER, S. (1990): *The Relation of the School Environment to Teacher Efficacy*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Educational Research Association.

FLODEN, R.E. y CLARK, E.M. (1988): "Preparing Teachers for Uncertainty". *Teachers College Record; 89* (4), 505-524.

FRASER, B.J. (1989): "Twenty Years of Classroom Climate Work: Progress and Prospect". *Journal of Curriculum Studies; 21* (4), 307-327.

FREIBERG, H.J. (1987): "Teacher Self-Evaluation and Principal Supervision". *NASSP Bulletin; 71* (498), 85-92.

FREIBERG, H.J. y WAXMAN, H.C. (1990): "Reflection and the Acquisition of Technical Skills". En **R. CLIFT; W.R. HOUSTON y M.D. PUGACH (Eds.)**: *Encouraging Reflective Practice in Education*. Nueva York: Teachers College Press.

FRENCH, R.L.; HOLDZKOM, D. y KULIGOWSKI, B. (1990): *Teacher Evaluation in S.R.E.B. States Stage I: Analysis and Comparison of Evaluation Systems*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Educational Research Association.

FULLAN, M.G. (1985): "Change Processes and Strategies at the Local Level". *Elementary School Journal; 85* (3), 391-421.

FULLAN, M.G. (1987): "Implementing the Implementation Plan". En **M.F. WIDEEN e I. ANDREWS (Eds.)**: *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. Londres: The Falmer Press.

FULLAN, M.G. (1991): *Successful School Improvement. The Implementation Perspective*. Milton Keynes: Open University Press.

FULLAN, M.G. y STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York. Teachers College Press.

FULLAN, M.G.; MILES, M.B. y TAYLOR, G. (1980): "Organization Development in Schools: The State of The Art". *Review of Educational Research; 50* (1), 121-183.

FULLER, B.; WOOD, K; RAPOPORT, T. y DORNBUSCH, S.M. (1982): "The Organizational Context of Individual Efficacy". *Review of Educational Research; 52* (1), 7-30.

GAGE, N. y NEEDLES, M. (1989): "Process-product Research on Teaching: A Review of Criticisms". *The Elementary School Journal; 89* (3), 2530-300.

GAGNE, R.M. (1968): "Learning Hierarchies". En **M.D. MERRILL (Ed.)**: *Instructional Design: Readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Citado por **SPARKS-LANGER, G.; SIMMONS, J.M.; PASCH, M. y COLTO** (1990): "Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It?". *Journal of Teacher Education; 41* (4), 23-32.

GALLOWAY, D.; BOSWELL, K.; PANCKHURST, F.; BOSWELL, C. y GREEN, K. (1985): "Sources of Satisfaction and Dissatisfaction for New Zealand Teachers". *Educational Research; 27* (1), 44-51.

GASKI, J.F. (1987): "On 'Construct Validity of Measures of College Teaching Effectiveness'". *Journal of Educational Psychology; 79* (3), 326-330.

GASTEL, B. (1991): "A Menu of Approaches for Evaluating Your Teaching". *BioScience; 41* (5), 342-345.

GATHER THURLER, M.J. (1990): "And If Self-Evaluation Was Already Overcome? State of the Art of School Evaluation in Switzerland". *Studies in Educational Evaluation; 16*, 349-370.

GEPHART, W.J.; INGLE, R.B. y CARROLL, M.R. (1980): "Wrap-Up: The Basis For Evaluating Teaching". En **W.R. DUCKETT (Ed.)**: *Planning for the Evaluation of Teaching*. Londres: Sage.

GIBSON, S. y DEMBO, M.H. (1984): "Teacher Efficacy: a Construct Validation". *Journal of Educational Psychology; 76* (4), 569-582.

GIMENO SACRISTAN, J. (1991): "Los Materiales y la Enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía; 194*, 10-15.

GIPE, J.P. y RICHARDS, J.C. (1992): "Reflective Thinking and Growth in Novices' Teaching Abilities". *Journal of Educational Research; 86* (1), 52-57.

GIPE, J.P.; RICHARDS, J.C.; LEVITOV, J. y SPEAKER, R. (1992): "Psychological and Personal Dimensions of Prospective Teachers' Reflective Abilities". *Educational and Psychological Measurement; 51*, 913-922.

GLASMAN, N.S. (1986): *Evaluation-Based Leadership: School Administration in Contemporary Perspective*. Albany, NY: State University of New York Press.

GLASS, G.V. (1990): "Using Student Test Scores to Evaluate Teaching". En **J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND** (Eds.): *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

GLATTHORN, A.A. (1987): "Cooperative Professional Development: Peer-Centered Options for Teacher Growth". *Educational Leadership; 31* (2), 31-35.

GLICKMAN, C.D. (1987): "Good and/or Effective Schools: What Do We Want?". *Phi Delta Kappan; 68* (8), 622-644.

GOOD, T.L. y BROPHY, J. (1986): "School Effects". En **M.C. WITTROCK** (Ed.): *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. Nueva York: Macmillan.

GOOD, T.L. y MULRYAN, C. (1990): "Teacher Ratings: A Call for Teacher Control and Self-Assessment". En **J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND (Eds.)**: *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

GORDILLO, M.V. (1988): "La Satisfacción Profesional del Profesor: Consecuencias para la Orientación Educativa". En **A. VILLA (Coord.)**: *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: Congreso Mundial Vasco, Narcea.

GORE, J. (1987): "Reflecting and Reflective Teaching". *Journal of Teacher Education; 38* (2), 33-39.

GORRELL, J. y CAPRON, E.W. (1988): "Effects of Instructional Type and Feedback on Prospective Teachers' Self-Efficacy Beliefs". *Journal of Experimental Education; 56* (3), 120-123.

GORRELL, J. y CAPRON, E.W. (1989): "Cognitive Modeling Effects on Preservice Teachers with Low and Moderate Success Expectations". *Journal of Experimental Education; 57* (3), 231-244.

GORRELL, J. y CAPRON, E.W. (1990): "Cognitive Modeling and Self-Efficacy: Effects on Preservice Teachers' Learning of Teaching Strategies". *Journal of Teacher Education; 41* (6), 15-22.

GRAHAM, S.; HENRY, N.; DONNELLY, B. y ADAMS, J. (1984): "Student Teachers' Self-Assessment of Their Instructional Competence: An Evaluation of Special Education Preservice Programs". *College Student Journal; 18* (3), 236-245.

GRAY, L. (1981): "Self-Evaluation Procedures in Primary Schools". *School Organization; 1* (3), 211-218.

GREENWOOD, G.E.; OLEJNIK, S.F. y PARKAY, F.W. (1990): "Relationships Between Four Teacher Efficacy Belief Patterns and Selected Teacher Characteristics". *Journal of Research and Development in Education; 23* (2), 102-106.

GRETES, J.A. y WOLFE, D.M. (1987): "Self-Expressed Competence and the Preservice Teacher: an Instrument Validation Study". *Educational and Psychological Measurement; 47*, 499-504.

GRIFFITHS, M. y TANN, S. (1992): "Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories". *Journal of Education for Teaching; 18* (1), 69-84.

GUDMUNDSDOTTIR, S. y SHULMAN, L.S. (1987): *Pedagogical Content Knowledge in Social Studies*. Documento no publicado recibido del autor.

GUSKEY, T.R. (1981): "Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in the Classroom". *Journal of Teacher Education; 32* (3), 44-51.

GUSKEY, T.R. (1987): "Context Variables that Affect Measures of Teacher Efficacy". *Journal of Educational Research; 81* (1), 41-47.

GUSKEY, T.R. (1988): "Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation". *Teaching and Teacher Education; 4*, 63-69.

H.M.I. (1985): *Quality in Schools: Evaluation and Appraisal*. Londres: HMSO.

HANNAY, L. y CHISM, N. (1988): "The Potential of Teacher Transfer in Fostering Professional Development". *Journal of Curriculum and Supervision; 3* (2), 122-135.

HAPP, A.C. y YODER, E.P. (1991): *Stress, Job Satisfaction and The Community College Faculty*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Educational Research Association.

HARGREAVES, D.; HOPKINS, D.; LEASK, M; CONNOLLY, J. y ROBINSON, P. (1989): *Planning for School Development. Advice to Governors, Headteachers and Teachers*. Londres: HMSO.

HARLEN, W. y ELLIOT, J. (1982): "A Checklist for Planning or Reviewing an Evaluation". En **R. McCORMICK (Ed.):** *Calling Education to Account*. Londres: Heinemann Educational.

HARTMAN, C.L. (1978): "A Longitudinal Look at Self-Appraisal Strategies". *Journal of Teacher Education; 29* (5), 11-12.

HAYSOM, J. (1985): *Inquiring into The Teaching Process. Towards Self-Evaluation and Professional Development*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

HERZBERG, F., MAUSNER, B. y SNYDERMAN, B. (1959): *The Motivation to Work*. Nueva York: Wiley. Citado por **LOCKE, E.A. (1976):** "The Nature and Causes of Job Satisfaction". En **M.D. DUNNETTE (Ed.):** *Handbook of Industrial and Organizational Psych*. Chicago: Rand McNally.

HEWTON, E. (1988a): *The Appraisal Interview. An Approach to Training for Teachers and School Management*. Milton Keynes: Open University Press.

HEWTON, E. (1988b): *School Focused Staff Development. Guidelines for Policy Makers*. Londres: The Falmer Press.

HOFMANN, D.A.; MATHIEU, J.E. y JACOBS, R. (1990): "A Multiple Group Confirmatory Factor Analysis Evaluation of Teachers' Work-Related Perceptions and Reactions". *Educational and Psychological Measurement; 50* (4), 943-955.

HOLLY, P. (1987): "Los Próximos Diez Años de la Investigación-Acción: ¿Daños a Terceros, Incendio o Robo? Hacia una Mejor Política Escolar". *Revista de Innovación e Investigación Educativa; 3,* 51-60.

HOLLY, P. y HOPKINS, D. (1988): "Evaluation and School Improvement". *Cambridge Journal of Education; 18* (2), 221-245.

HOLZBACH, R.L. (1978): "Rater Bias in Performance Ratings: Superior, Self-, and Peer Ratings". *Journal of Applied Psychology; 63* (5), 579-588.

HOOGSTRATEN, J. (1985): "Influence of Objective Measures on Self-Reports in a Retrospective Pretest-Postest Design". *Journal of Experimental Education; 53,* 207-210.

HOOK, C.M. y ROSENSHINE, B.V. (1978): "Accuracy of Teacher Reports of Their Classroom Behavior". *Review of Educational Research; 49* (1), 1-12.

HOOVER, K.H.; KAISER, L.H. y PODLICH, W.F. (1965): "A Comparison of Expressed Teaching Strengths Before and After Student Teaching". *Journal of Teacher Education; 16* (3), 324-328.

HOOVER, N.L. (1985): "Teachers' Self Reports of Critical Decisions in Teaching Reading". *The Reading Teacher; 3* (4), 440-445.

HOOVER, N.L. y CARROLL, R.G. (1987): "Self-Assessment of Classroom Instruction: An Effective Approach to Inservice Education". *Teaching and Teacher Education; 3* (3), 179-191.

HOPKINS, D. (1985): *School Based Review for School Iniprovement.* Leuven, Bélgica: ACCO.

HOPKINS, D. (1987): "School Based Review and Staff Development". En **M.F. WIDEEN e I. ANDREWS** (Eds.): *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher.* Londres: The Falmer Press.

HOPKINS, D. (1989): *Evaluation for School Development.* Milton Keynes: Open University Press.

HOWARD, G.S.; SCHMECK, R.R. y BRAY, J.H. (1979): "Internal Validity in Studies Employing Self-Report Instruments: A Suggested Remedy". *Journal of Educational Measurement; 16* (2), 129-135.

HOWARD, G.S.; CONWAY, C.G. y MAXWELL, S.E. (1985): "Construct Validity of Measures of College Teaching Effectiveness". *Journal of Educational Psychology; 77* (2), 187-196.

HOY, W.K. y WOOLFOLK, A.E. (1993): "Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools". *The Elementary School Journal; 93* (4), 355-372.

HUBERMAN, M. (1983): "Recipes for Busy Kitchens". *Knowledge: Creation, Diffusion and Utilization; 4,* 478-510. Citado por **FULLAN, M.G. y STIEGELBAUER, S.** (1991): *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.

INNER LONDON EDUCATION AUTHORITY (1977): *Keeping the School Under Review. A Method for Self-Assessment for Schools devised by the LEA Inspectorate.* Londres: ILEA.

INNER LONDON EDUCATION AUTHORITY (1982a): *Keeping the School Under Review. The Primary School.* Londres: ILEA.

INNER LONDON EDUCATION AUTHORITY (1982b): *Keeping the School Under Review. The Secondary School*. Londres: ILEA.

IRVINE, J.J. (1983): "The Accuracy of Pre-service Teachers' Assessment of their Classroom Behaviors". *Journal of Research and Development in Education; 17* (1), 25-31.

ISELE, F. (1992): "The Role of Research in Evaluating the Effectiveness of an Elementary Teacher's Performance: A National Study of Evaluation Criteria". *Contemporary Education; 63* (2), 130-136.

IWANICKI, E.F. (1981): "Contract Plans: A Professional Growth Oriented Approach to Evaluating Teacher Performance". En **J. MILLMAN (Ed.)**: *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

IWANICKI, E.F. (1982): "Development and Validation of the Teacher Evaluation Needs Identification Survey". *Educational and Psychological Measurement; 42*, 265-274.

IWANICKI, E.F. (1990): "Teacher Evaluation and School Improvement". En **J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND (Eds.)**: *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

IWANICKI, E.F. y McEACHERN, L. (1984): "Using Teacher Self-Assessment to Identify Staff Development Needs". *Journal of Teacher Education; 35* (2), 38-42.

JAMES, M. (1987): "Self-Initiated Self-Evaluation". En **P.S. CLIFT; D.L. NUTTALL y R. McCORMICK (Eds.)**: *Studies in Self-Evaluation*. Londres: The Falmer Press.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1987): "Research Shows the Benefits of Adult Cooperation". *Educational Leadership; 45* (3), 27-30.

JOHNSON, J.M. y HODGE, R.L. (1981): "Self-Evaluation trough Performance Statements. A Basis for Professional Development". *Journal of Teacher Education; 22* (6), 30-33.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials*. Nueva York: McGraw-Hill.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *The Personnel Evaluation Standards. How to Assess Systems for Evaluating Educators*. Londres: Sage.

JORDE-BLOOM, P. (1986): "Teacher Job-Satisfaction: A Framework for Analysis". *Early Childhood Research Quarterly; 1* (2), 167-183.

JOYCE, B. y SHOWERS, B. (1980): "Improving Inservice Training: The Messages of Research". *Educational Leadership; 37*, 379-385.

KAGAN, D.M. (1992): "Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers". *Review of Educational Research; 62* (2), 129-169.

KATZ, L.G. y RATHS, J.D. (1985): "Dispositions as Goals for Teacher Education". *Teaching and Teacher Education; 1* (4), 301-307.

KATZ, L.G. y RATHS, J.D. (1990): "A Framework for Research on Teacher Education Programs". En **R.P. TISHER y M.F. WIDEEN (Eds.)**: *Research in Teacher Education: International Perspectives*. Londres: The Falmer Press.

KELLY, G.A. (1955): *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. Nueva York: Norton Library.

KEMMIS, S. (1987): "Critical Reflection". En **M.F. WIDEEN e I. ANDREWS (Eds.)**: *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. Londres: The Falmer Press.

KENT, G. (1987): *Your Teaching Appraisal*. Londres: New Education Press.

KING, J.A. (1981): "Beyond Classroom Walls: Indirect Measures of Teacher Competence". En **J. MILLMAN (Ed.)**: *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

KIRBY, P.C. y TEDDLIE, C. (1989): "Development of the Reflective Teaching Instrument". *Journal of Research and Development in Education; 22* (4), 45-51.

KITCHENER, K. y KING, P. (1981): "Reflective Judgment Concepts of Justification and Their Relationship to Age and Education". *Journal of Applied and Developmental Psychology; 2*, 89-116.

KNOWLES, M. (1978): *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf. Citado por **CHRISTENSEN, J.C.** (1985): "Adult Learning and Teacher Career Stage Development". En **BURKE, P.J. y HEIDEMAN, R.G. (Ed.)**: *Career-Long Teacher Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

KOEHLER, M. (1990): "Self-Assessment in the Evaluation Process. A Model for Supervisors". *NASSP Bulletin; 74* (527), 40-44.

KORTHAGEN, F.A.J. (1988): "The Influence of Learning Orientations on the Development of Reflective Teaching". En **J. CALDERHEAD (Ed.)**: *Teachers' Professional Learning*. Londres: The Falmer Press.

KORTHAGEN, F.A.J. y WUBBELS, T. (1991): *Characteristics of Reflective Practitioners: Towards an Operationalization of the Concept of Reflection*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la American Educational Research Association.

KOZIOL, S.M. y BURNS, P. (1985): "Using Teacher Self-Reports for Monitoring English Instruction". *English Education; 17* (may), 113-120.

KOZIOL, S.M. y BURNS, P. (1986): "Teachers' Accuracy in Self-Reporting About Instructional Practices Using a Focused Self-Report Inventory". *Journal of Educational Research; 79* (4), 205-209.

KREIS, K. y BROCKOPP, D.Y. (1986): "Autonomy: A Component of Teacher Job Satisfaction". *Education (U.S.A.); 107* (1), 110-115.

KREMER, L. y BEN-PERETZ, M. (1984): "Teachers' Self-Evaluation. Concerns and Practices". *Journal of Education for Teaching; 10* (1), 53-60.

KREMER-HAYON, L. (1991): "Teacher Professional Development - The Elaboration of a Concept". *European Journal of Teacher Education; 14* (1), 79-85.

KREMER-HAYON, L. y GOLDSTEIN, Z. (1990): "The Inner World of Israeli Secondary School Teachers: Work Centrality, Job Satisfaction and Stress". *Comparative Education; 26* (2-3), 285-298.

KYRIACOU, C. (1985): "Conceptualizing Research on Effective Teaching". *British Journal of Educational Psychology; 55* (1), 148-155.

KYRIACOU, C. (1987a): "Teacher Appraisal in the Classroom: Can it be done Successfully?". *School Organization; 7* (2), 139-144.

KYRIACOU, C. (1987b): "A Teacher Guide to the Self-Appraisal of Classroom Teaching". *Mathematics Teaching; 121*, 51-52.

KYRIACOU, C. (1991): *Essential Teaching Skills*. Oxford: Basil Blackwell.

KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. (1979): "Teacher Stress and Satisfaction". *Educational research; 21* (2), 89-96.

KYRIACOU, C. y NEWSON, G. (1982): "Teacher Effectiveness: A Consideration of Research Problems". *Educational Review; 34* (1), 3-12.

LAFFITTE FIGUERAS, R.M. (1992): *Evaluación del Profesorado como Medio para el Desarrollo Profesional y el Perfeccionamiento de la Práctica Docente. Estructuras de Rendimiento de Cuentas y Responsabilidad Comportamental*. Tesis Doctoral; Fac. de Pedagogía, Univ. de Barcelona.

LAMPERT, M. y CLARK, C.M. (1990): "Expert Knowledge and Expert Thinking in Teaching: A Response to Floden and Klinzing". *Educational Researcher; 19*, 21-23. Citado por **SPARKS, G.M. y COLTON, A.B.** (1991): "Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking". *Educational Leadership; 48* (6), 37-44.

LEE, V.E; DEDRICK, R.F. y SMITH, J.B. (1991): "The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction". *Sociology of Education; 64*, 190-208.

LESTER, P.E. (1987): "Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)". *Educational and Psychological Measurement; 47* (1), 223-233.

LEVIN, B. (1979): "Teacher Evaluation - A Review of Research". *Educational Leadership; 37* (3), 240-245. Citado por **BAILEY, G.D.** (1981): *Teacher Self-Assessment: a Means for Improving Classroom Instruction*. Washington DC: National Educational Association.

LEVINE, D.U. (1992): "An Interpretative Review of US Research and Practice Delaying with Unusually Effective Schools". En **D. REYNOLDS y P. CUTTANCE (Eds.)**: *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. Londres: Cassell.

LEVINE, D.U. y LEZOTTE, L.W. (1990): *Unusually Effective Schools. A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

LEVINE, S.A. (1989): *Promoting Adult Growth in Schools: The Promise of Professional Development*. Boston: Allyn and Bacon.

LEVINSON, W.; GORDON, G. y SKEFF, K. (1990): "Retrospective versus Actual Pre-Course Self-Assessment". *Evaluation and the Health Professions; 13* (4), 445-452.

LEWIN, K. (1946): "Action Research and Minority Problems". *Journal of Social Issues; 2*, 34-36. Citado por **CARR, W. y KEMMIS, S.** (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

LEWIS, S. y BARBER, L.W. (Eds.) (1986): *Improving Your Own Instruction: Self-assessment and Peer Review*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1987): "Reflective Teacher Education and Moral Deliberation". *Journal of Teacher Education; 38*, 2-8.

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1990): "Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education". *Journal of Education for Teaching; 16* (3), 235-254.

LITT, M.D. y TURK, D.S. (1985): "Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers". *Journal of Educational Research; 78* (3), 178-185.

LOCKE, E.A. (1976): "The Nature and Causes of Job Satisfaction". En **M.D. DUNNETTE (Ed.)**: *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.

LOUIS, K.S. y SMITH, B.A. (1991): "Restructuring, Teacher Engagement and School Culture: Perspectives on School Reform and the Improvement of Teacher's Work". *School Effectiveness and School Improvement; 2* (1), 34-52.

LOWTHER, M.A.; STARK, J.S. y CHAPMAN, D.W. (1984): "Perceptions of Work-Related Conditions among Teachers and Persons in Other Occupations". *Journal of Educational Research; 77* (5), 277-282.

LOWTHER, M.A.; GILL, S.J. y COPPARD, L.C. (1985): "Age and the Determinants of Teacher Job Satisfaction". *Gerontologist; 25* (5), 520-525.

LOWYCK, J. (1988): "Pensamientos y Rutinas del Profesor; ¿Una Bifurcación?". En **L.M. VILLAR ANGULO (Dir.)**: *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Marfil.

MABE, P.A. y WEST, S.G. (1982): "Validity of Self-Evaluation of Ability: A Review and Meta-Analysis". *Journal of Applied Psychology; 67* (3), 280-296.

MacPHAIL-WILCOX, B. y HYLER, L.R. (1985): "Improving The Quality of Worklife for Teachers: A Contingency Approach". *Journal of Research and Development in Education; 18* (3), 16-24.

MAES, W.R. y ANDERSON, D.E. (1985): "A Measure of Teachers Locus of control". *Journal of Educational Research; 79*, 27-32.

MANATT, R.P. y DANIELS, B. (1990): "Relationships Between Principals' Ratings of Teacher Performance and Student Achievement". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 4*, 189-201.

MANNING, B.H. y PAYNE, B.D. (1989): "A Cognitive Self-Direction Model for Teacher Education". *Journal of Teacher Education; 40*, 27-32.

MANNING, R.C. (1988): *The Teacher Evaluation Handbook: Step-by-step Techniques and Forms for Improving Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

MARCHESI, A. y MARTIN, E. (1991): "Lo que dice el MEC sobre Materiales". *Cuadernos de Pedagogía; 194*, 46-48.

MARSICK, V.J. (1991): "Aprendizaje en el Centro de Trabajo: El caso de la Reflexividad Crítica". *Revista de Educación; 294*, 141-154.

MARTIN RODRIGUEZ, E. (1988a): "Profesión Docente y Autoevaluación Institucional". *Revista de Educación; 285* (1), 33-43.

MARTIN RODRIGUEZ, E. (1988b): *Supervisión Educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MARTIN, E. (1990): "Un Esfuerzo con Sentido". *Cuadernos de Pedagogía; 183*, 71-73.

MARTINEZ BONAFE, J. (1989): *Renovación Pedagógica y Emancipación Profesional*. Valencia: Universitat de Valencia.

MARTINEZ BONAFE, J. (1992): "¿Cómo Analizar los Materiales Educativos?". *Cuadernos de Pedagogía; 203*, 14-18.

MASLOW, A.H. (1954): *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper and Row. Citado por **LOCKE, E.A.** (1976): "The Nature and Causes of Job Satisfaction". En **M.D. DUNNETTE** (Ed.): *Handbook of Industrial and Organizational Psych*. Chicago: Rand McNally.

McDANIEL, E.A. y DIBELLA-McARTHY, H. (1989): "Teacher Efficacy in Special Education". *Teaching Exceptional Children; 21* (4), 34-38.

McGREAL, T.L. (1983): *Successful Teacher Evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McGREAL, T.L. (1990): "The Use of Rating Scales in Teacher Evaluation: Concerns and Recommendations". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 4*, 41-58.

McLAUGHLIN, M.W. (1988): "Ambientes Institucionales que Favorecen la Motivación y Productividad de los Profesores". En **A. VILLA** (Coord.): *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: Congreso Mundial Vasco, Narcea.

McLAUGHLIN, M.W. (1990): "Embracing Contraries: Implementing and Sustaining Teacher Evaluation". En **J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND** (Eds.): *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

McLAUGHLIN, M.W.; PFEIFER, R.S.; SWANSON-OWENS, D. y YEE, S. (1986): "Why Teachers Won't Teach". *Phi Delta Kappan; 67*, 420-426.

McMAHON, A. (1986): "School Self-Review". En **E. HOYLE y A. McMAHON (Eds.)**: *World Yearbook of Education 1986. The Management of Schools*. Londres: Kogan Page.

MEDLEY, D.M. (1984): "Teacher Competency Testing and the Teacher Educator". En **L.G. KATZ y J.D. RATHS (Eds.)**: *Advances in Teacher Education. Vol. 1*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

MEDLEY, D.M.; COKER, H. y SOAR, R.S. (1984): *Measurement-Based Evaluation of Teacher Performance: An Empirical Approach*. Nueva York: Longman.

MEIJER, C.J. y FOSTER, S.F. (1988): "The Effect of Teacher Self-Efficacy to Referral Chanco". *Journal of Special Education; 22* (3), 378-385.

MENLO, A. y POPPLETON, P. (1990): "A Five-Country Study of the Work Perceptions of Secondary School Teachers in England, the United States, Japan, Singapore and West Germany (1986-1988)". *Comparative Education; 26* (2-3), 173-182.

MENLO, A.; MARICH, M.; COLLET, L.; EVERS, T.; FERNANDEZ, R. y WELLER, L. (1990): "Teaching Practices in the United States in the Context of Comparison with Practices in Four Other Countries". *Comparative Education; 26* (2-3), 227-247.

MEYER, H.H. (1980): "Self-Appraisal of Job Performance". *Personnel Psychology; 33*, 291-295.

MILLMAN, J. (1981): "Student Achievement as a Measure of Teacher Competence". En **J. MILLMAN** (Ed.): *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

MILLMAN, J. (Ed.) (1981): *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (Eds.) (1990): *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para el Debate*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989b): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria (I y II)*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989c): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

MOBLEY, D.G. (1990): *Improving Academic Motivation in Seventh Grade Students through Staff Development for Teachers*. U.S. Department of Education, Educational Resources Information Center (ERIC), ED 326 318.

MORINE-DERSHIMER, G. (1988): "¿Qué Podemos Aprender del Pensamiento?". En **L.M. VILLAR ANGULO** (Dir.): *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Marfil.

MORTIMORE, P. (1986): "Autoevaluación Escolar". En **M. GALTON y B. MOON** (Eds.): *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.

MORTIMORE, P. (1991a): *School Effectiveness Research: which Way at the Crossroads?*. Ponencia presentada en el Fourth ICSEI Conference.

MORTIMORE, P. (1991b): "The Nature and Findings of Research on School Effectiveness in the Primary Sector". En **S. RIDDELL y S. BROWN** (Eds.): *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement*. Edimburgo: HMSO.

MORTIMORE, P. y MORTIMORE, J. (1991): "Teacher Appraisal: Back to the Future". *School Organization; 11* (2), 125-143.

MOSS, P.A. (1992): "Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement: Implications for Performance Assessment". *Review of Educational Research; 62* (3), 229-258.

MOYLES, J.R. (1987): "Is Self Evaluation the key to the Assessment of Primary Teachers' Effectiveness?". *School Organization; 7* (2), 209-222.

MOYLES, J.R. (1988): *Self-Evaluation. A Primary Teachers' Guide*. Londres: NFER-Nelson.

MURPHY, J. (1987): "Teacher Evaluation: A Conceptual Framework for Supervisors". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 1* (2), 157-180.

MURPHY, J. (1992): "Effective Schools: Legacy and Future Directions". En **D. REYNOLDS** y **P. CUTTANCE** (Eds.): *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. Londres: Cassell.

MURRAY, H.G.; RUSHTON, J.P. y **PAUNOMEN, S.V.** (1990): "Teacher Personality Traits and Student Instructional Ratings in Six Types of University Courses". *Journal of Educational Research; 82* (2), 250-261.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, INSTRUCTION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT (1988): *The Use of Recognized Teaching Models for Teacher Evaluation*. Washington, DC: National Education Association.

NATRIELLO, G. (1990): "Intended and Unintended Consequence: Purposes and Effects of Evaluation". En **J. MILLMAN** y **L. DARLING-HAMMOND** (Eds.): *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

NEELEY, A.M. (1986): "Planning and Problem Solving in Teacher Education". *Journal of Teacher Education; 37* (3), 29-33.

NEVO, D. (1985): "Evaluador, Papel del". En **T. HUSEN** y **T.N. POSTLETHWAITE** (Dirs.): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens-Vives y M.E.C..

NEWELL, A. y **SIMON, H.A.** (1972): *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Citado por **SHAVELSON, R.** y **STERN, P.** (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta". En **GIMENO SACRISTAN, J.** y **PEREZ GOMEZ, A.** (Eds.): *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.

NEWFIELD, J. (1980a): "Accuracy of Teacher Reports: Reports and Observations of Specific Classroom Behavior". *Journal of Educational Research; 74* (2), 78-82.

NEWFIELD, J. (1980b): "Self Reports and Matrix Sampling: Method of Measuring Fidelity of Implementation". *Studies in Educational Evaluation; 6*, 149-155.

NEWFIELD, J. (1985): "Autoinforme". En **T. HUSEN** y **T.N. POSTLETHWAITE** (Dirs.): *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens-Vives y M.E.C..

NIAS, J. (1989): *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. Londres: Routledge.

NINOMIYA, A. y **OKATO, T.** (1990): "A Critical Analysis of Job-Satisfied Teachers in Japan". *Comparative Education; 26* (2-3), 249-257.

NISBET, J. (1986): "Appraisal for Improvement". En **E. STONES** y **B. WILCOX** (Eds.): *Appraising Appraisal*. Birmingham: Report of a conference organized by the B.E.R.A..

NUTTALL, D.L. (1981): *School Self-Evaluation: Accountability with a Human Face?*. York: Longman.

NUTTALL, D.L. (1982): *Accountability and Education*. Milton Keynes: Open University Press.

NUTTALL, D.L. (1986): "What Can We Learn from Research on Teaching and Appraisal?". En **E. STONES y B. WILCOX (Eds.)**: *Appraising Appraisal*. Birmingham: Report of a conference organized by the B.E.R.A..

O.C.D.E. (1990): *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona: Paidós y M.E.C..

OCDE-CERI (1985): *Formación de Profesores en Ejercicio. Condición de Cambio en la Escuela*. Madrid: Narcea.

OJA, S.N. (1980): "Adult Development is Implicit in Staff Development". *Journal of Staff Development; 1* (2), 7-56. Citado por **CHRISTENSEN, J.C.** (1985): "Adult Learning and Teacher Career Stage Development". En **BURKE, P.J. y HEIDEMAN, R.G.** (Ed.): *Career-Long Teacher Education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

ORY, J.C. (1991): "Changes in Evaluating Teaching in Higher Education". *Theory Into Practice; 30* (1), 30-36.

OSTERMAN, K.F. (1990): "Reflective Practice: A New Agenda for Education". *Education and Urban Society; 22* (2), 133-152.

OVANDO, M.N. y McCLEARY, L.E. (1991): "The Supervision of Teaching within a Formal Teacher Appraisal System". *School Organization; 11* (2), 145-151.

PAJAK, E.F.; CRAMER, S.E. y KONKE, K. (1986): "Role Set Correlates of Teacher Reports of Classroom Behavior". *Journal of Research and Development in Education; 20* (1), 37-43.

PAJARES, M.F. (1992): "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct". *Review of Educational Research; 62* (3), 307-332.

PARKAY, F.W.; GREENWOOD, G.; OLEJNIK, S. y PROLLER, N. (1988): "A Study of the Relationships among Teacher Efficacy, Locus of Control, and Stress". *Journal of Research and Development in Education; 21* (4), 13-22.

PATTERSON, L.E.; SUTTON, R.E. y SCHUTTENBERG, E.M. (1987): "Plateaued Careers, Productivity and Career Satisfaction of College of Education Faculty". *Career Development Quarterly; 35* (3), 197-205.

PAULINE, P.J. (1980): *The Influence of Teacher Autonomy on Resistance to Teacher Evaluation*. Tesis Doctoral; University of California, Santa Bárbara.

PAYNE, B.D. y MANNING, B.H. (1988): "The Effect of Cognitive Self-Instructional Strategies on Preservice Teachers' Locus of Control". *Contemporary Educational Psychology; 13* (2), 140-145.

PELSMA, D.M.; RICHARD, G.V.; HARRINGTON, R.G. y BURRY, J.M. (1989): "The Quality of Teacher Work Life Survey: A Measure of Teacher Stress and Job Satisfaction". *Measurement and Evaluation in Counseling and Development; 21* (4), 165-176.

PEREZ GOMEZ, A. (1983a): "Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica". En J. **GIMENO SACRISTAN** y A. **PEREZ GOMEZ (Eds.)**: *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.

PEREZ GOMEZ, A. (1983b): "Conocimiento Académico y Aprendizaje Significativo. Bases para el Diseño de la Instrucción". En J. **GIMENO SACRISTAN** y A. **PEREZ GOMEZ (Eds.)**: *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.

PETERS, J.L. (1987): "La Reflexión: Un Concepto Clave en la Educación del Profesor". *Revista de Educación; 282* (1), 191-131.

PETERSON, K.D. (1987): "Teacher Evaluation with Multiple and Variable Lines of Evidence". *American Educational Research Journal; 24*, 311-317.

PETERSON, K.D. y **CHENOWETH, T.** (1992): "School Teachers' Control and Involvement in Their Own Evaluation". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 6* (2), 177-190.

PETERSON, P.L. y **SWING, S.R.** (1982): "Beyond Time on Task: Students Reports of Their Thought Processes During Class Instruction". *Elementary School Journal; 82* (5), 481-491.

PETERSON, P.L. y **COMEAUX, M.A.** (1990): "Evaluating the Systems: Teachers' Perspectives on Teacher Evaluation". *Educational Evaluation and Policy Analysis; 12* (1), 3-24.

PINTRICH, P.R.; DROSS, D.R.; KOZMA, R.B. y **McKEACHIE, W.J.** (1986): "Instructional Psychology". *Annual Review of Psychology; 37*, 611-651.

POLLARD, A. y **TANN, S.** (1987): *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. Londres: Cassell.

PORGIRSKI, A.J. (1971): *A Correlation of Teacher Self-assessment and Student Perception of the Instructional Behavior of High School Biology Teachers*. Tesis Doctoral; Dissertation Abstract International, 32, 6276A; University of Michigan.

PORTER, A.C. y **BROPHY, J.** (1988): "Synthesis of Research on Good teaching: Insights from the Institute of Research on Teaching". *Educational Leadership;*, 74-85.

POSTER, C.D. y **BENINGTON, M.** (1991): *Teacher Appraisal: A Guide to Training*. Londres: Routledge.

PRESSEISEN, B. (1985): *Unlearned Lessons: Current and Post Reforms for School Improvement*. Londres: The Falmer Press.

PURKEY, S.C. y **SMITH, M.S.** (1983): "Effective Schools: A Review". *The Elementary School Journal; 83* (4), 427-452.

RAUNDENBUSH, S.W.; ROWMAN, B. y **FAI CHEONG, Y.** (1992): "Contextual Effects on the Self-Perceived Efficacy of High School Teachers". *Sociology of Education; 65* (2), 150-167.

REDFERN, G.B. (1980): *Evaluating Teachers and Administrators: A Performance Objectives Approach*. Boulder, CO: Westview Press.

RENTSCH, J.R. y **STEEL, R.P.** (1992): "Construct and Concurrent Validation of the Andrews and Withey Job Satisfaction Questionnaire". *Educational and Psychological Measurement; 52*, 357-367.

REYES, P. e IMBER, M. (1992): "Teachers' Perceptions of the Fairness of Their Workload and Their Commitment, Job Satisfaction, and Morale: Implications for Teacher Evaluation". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 5* (3), 291-302.

REYES, P. (1990a): "Individual Work Orientation and Teacher Outcomes". *Journal of Educational Research; 83* (6), 327-335.

REYES, P. (1990b): "Organizational Commitment of Teachers". En **P. REYES (Ed.)**: *Teachers and Their Workplace. Commitment, Performance and Productivity*. Londres: Sage.

REYNOLDS, A. (1992): "What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature". *Review of Educational Research; 62* (1), 1-35.

REYNOLDS, D. (1991a): *The Links between School Effectiveness and School Improvement*. Ponencia presentada en el Fourth ICSEI Conference.

REYNOLDS, D. (1991b): "School Effectiveness in Secondary Schools: Research and Its Policy Implications". En **S. RIDDELL y S. BROWN (Eds.)**: *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement*. Edimburgo: HMSO.

REYNOLDS, D. y PACKER, A. (1992): "School Effectiveness and School Improvement in the 1990s". En **D. REYNOLDS y P. CUTTANCE (Eds.)**: *School Effectiveness: Research, Policy and Practice*. Londres: Cassell.

RICHARDSON, V. (1990): "The Evolution of Reflective Teaching and Teacher Education". En **R. CLIFT; W.R. HOUSTON y M.D. PUGACH (Eds.)**: *Encouraging Reflective Practice in Education*. Nueva York: Teachers College Press.

RIDDELL, S. y BROWN, S. (1991a): "Promoting School Effectiveness: Key Issues". En **S. RIDDELL y S. BROWN (Eds.)**: *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement*. Edimburgo: HMSO.

RIDDELL, S. y BROWN, S. (1991b): "School Effectiveness: Establishing the Link With Research". En **S. RIDDELL y S. BROWN (Eds.)**: *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement*. Edimburgo: HMSO.

RIPPEY, R.M. (1983): "Evaluating Teaching". *Educational Psychologist; 18* (1), 25-32.

ROGOSA, D.; FLODEN, R. y WILLETT, J.B. (1984): "Assessing the Stability of Teacher Behavior". *Journal of Educational Psychology; 76* (6), 1000-1027.

ROOT, D. y OVERLY, D. (1990): "Successful Teacher Evaluation -Key Elements for Success". *NASSP Bulletin; 74* (527), 34-38.

ROS GARCIA, M.; MUÑOZ-REPISO IZAGIRRE, M. y MENDEZ MIRAS, A. (1990): "¿Qué ocurre en las aulas? Estilo Docente de los Profesores y Satisfacción de los Alumnos de Enseñanza Secundaria". *Revista de Educación; 291*, 319-338.

ROSALES, C. (1990): *Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza*. Madrid: Narcea.

ROSE, J.S. y MEDWAY, F.J. (1981): "Measurement of Teachers' Beliefs in Their Control over Student Outcome". *Journal of Educational Research; 74*, 185-190.

ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1990): "Funciones Docentes". En **M.C. WITTROCK (Ed.)**: *La Investigación de la Enseñanza (3 vols). III. Profesores y Alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.

ROSS, D.D. (1989): "First Steps in Developing a Reflective Approach". *Journal of Teacher Education; 40* (2), 22-30.

ROSS, D.D. (1990): "Programmatic Structures for the Preparation of Reflective Teachers". En **R. CLIFT; W.R. HOUSTON y M.D. PUGACH (Eds.)**: *Encouraging Reflective Practice in Education*. Nueva York: Teachers College Press.

ROTTER, J.B. (1966): "Internal vs. External Control of Reinforcement". *Psychological Monographs; 80*, 1-28. Citado por **GIBSON, S. y DEMBO, M.H.** (1984): "Teacher Efficacy: a Construct Validation". *Journal of Educational Psychology; 76* (4), 569-58.

RUBIN, L. (1987): 'Curriculum and Staff Development". En **M.F. WIDEEN e I. ANDREWS (Eds.)**: *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. Londres: The Falmer Press.

RUDDUCK, J. (1988): "The Ownership of Change as a Basis for Teachers' Professional Learning". En **J. CALDERHEAD (Ed.)**: *Teachers' Professional Learning*. Londres: The Falmer Press.

RUDMANN, J. (1990): *Guidelines and Resource References for Developing a Comprehensive Faculty Evaluation and Development Program*. : .

SANFORD, J.P. y EVERSTON, C.M. (1983): "Time Use and Activities in Junior High Classes". *Journal of Educational Research; 76* (3), 140-147.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991): "¿Cómo Evaluar los Materiales?". *Cuadernos de Pedagogía; 194*, 29-31.

SCHEERENS, J. (1990): "School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning". *School Effectiveness and School Improvement; 1* (1), 61-80.

SCHONBERGER, V.L. (1986): "The Effective Supervision of Professional Colleagues: Self-Direction and Professional Growth". *High School Journal; 69* (4), 248-254.

SCHWARTZ, J.E. (1992): "How Can We Evaluate Ourselves?". *Arithmetic Teacher; 39* (6), 58-61.

SCHÖN, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner*. Nueva York: Basic Books.

SCHÖN, D.A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCORR, M. (1977): "Some Parameters of Teacher Effectiveness As Assessed By An Ecological Approach". *Journal of Educational Psychology; 69*, 217-226.

SERGIOVANNI, T.J. (1977): *Handbook for Effective Department Leadership. Concepts and Practices in Today's Secondary Schools*. Boston: Allyn and Bacon.

SHAVELSON, R. y DEMPSEY-ATWOOD, N. (1976): "Generalizability of Measures of Teacher Behavior". *Review of Educational Research; 46*, 553-612.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): "Investigación sobre el Pensamiento Pedagógico del Profesor, sus Juicios, Decisiones y Conducta". En **J. GIMENO SACRISTAN y A. PEREZ GOMEZ (Eds.)**: *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.

SHIPMAN, M. (1986): "Estilos de Evaluaciones Basadas en la Escuela". En **M. GALTON y B. MOON (Eds.)**. *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.

SHRAUGER, J.S. y OSBERG, T.M. (1981): "The Relative Accuracy of Self-Predictions and Judgments by Others in Psychological Assessment". *Psychological Bulletin; 90* (2), 322-351.

SHULMAN, L.S. (1986a): "Paradigmas y Programas de Investigación en el Estudio de la Enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea". En **M.C. WITTROCK (Ed.)**: *La Investigación de la Enseñanza (3 vols). I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona: Paidós Educador.

SHULMAN, L.S. (1986b): "Those who understand. Knowledge Growth in Teaching". *Educational Researcher; 15* (2), 4-14.

SHULMAN, L.S. (1987a): "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". *Harvard Educational Review; 57* (1), 1-22.

SHULMAN, L.S. (1987b): "Assessment for Teaching: An Initiative for the Profession". *Phi Delta Kappan; 69* (September), 38-44.

SHULMAN, L.S. (1988): "A Union of Insufficiencies: Strategies for Teacher Assessment in a Period of Educational Reform". *Educational Leadership; 46* (3), 36-41.

SIKES, P. (1985): "The Life Cycle of The Teacher". En **S.J. BALL e I.F. GOODSON (Eds.)**: *Teachers' Lives and Careers*. Londres: The Falmer Press.

SIMMONS, J.M. y SCHUETTE, M.K. (1988): "Strengthening Teacher Reflective Decision-Making". *Journal of Staff Development; 9* (3), 18-27.

SIMONS, H. y ELLIOTT, J. (Eds.) (1989): *Rethinking Appraisal and Assessment*. Milton Keynes: Open University Press.

SMILANSKY, J. (1984): "External and Internal Correlates of Teachers' Satisfaction and Willingness to Report Stress". *British Journal of Educational Psychology; 54* (1), 84-92.

SMITH, B.O.; PETERSON, D. y MICCERI, T. (1987): "Evaluation and Professional Improvement Aspects of the Florida Performance Measurement System". *Educational Leadership; 44* (7), 16-19.

SMITH, K. (1991): "The Use of Self-Evaluation in Teacher Training". *Teacher Trainer; 5* (3), 11-15.

SMYTH, J. (1984): "Teachers as Collaborative Learners in Clinical Supervision: A State-of-the-art Review". *Journal of Education for Teaching; 10* (1), 23-28.

SMYTH, J. (1987): "Transforming Teaching through Intellectualizing the Work of Teachers". En **J. SMYTH (Ed.)**: *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres: Falmer Press.

SMYTH, J. (1988): *'Critical Pedagogy' of Teacher Evaluation*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

SMYTH, J. (1989): "A Critical Pedagogy of Classroom Practice". *Journal of Curriculum Studies; 21* (6), 483-502.

SMYTH, J. (1991a): "Una Pedagogía Crítica de la Práctica en el Aula". *Revista de Educación; 294*, 275-300.

SMYTH, J. (1991b): *Teachers as Collaborative Learners*. Milton Keynes: Open University Press.

SMYTH, J. (1992): "Teachers' Work and the Politics of Reflection". *American Educational Research Journal; 29* (2), 267-300.

SOAR, R.S.; MEDLEY, D.M. y COKER, H. (1983): "Teacher Evaluation: A Critique of Currently Used Methods". *Phi Delta Kappan; 65*, 239-246.

SPARKES, A.C. (1991): "The Culture of Teaching, Critical Reflection and Change: Possibilities and Problems". *Educational Management and Administration; 19* (1), 4-19.

SPARKS-LANGER, G.M. (1986): "The Effectiveness of Alternative Training Activities in Changing Teaching Practices". *American Educational Research Journal; 23* (2), 217-225.

SPARKS-LANGER, G.M. (1988): "Teachers' Attitudes Towards Change and Subsequent Improvement in Classroom Teaching". *Journal of Educational Psychology; 80* (1), 111-117.

SPARKS-LANGER, G.M. y COLTON, A.B. (1991): "Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking". *Educational Leadership; 48* (6), 37-44.

SPARKS-LANGER, G.M.; SIMMONS, J.M.; PASCH, M.; COLTON, A y STARKO, A. (1990): "Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It?". *Journal of Teacher Education; 41* (4), 23-32.

SPAULDING, R.L. (1982): "Generalizability of Teacher Behavior: Stability of Observational Data Within and Across Facets of Classroom Environments". *Journal of Educational Research; 76* (1), 5-13.

SPRINTHALL, N.A. y THIES-SPRINTHALL, L. (1983): "The teacher as an Adult Learner: A Cognitive-Developmental View". En **G.A. GRIFFIN (Ed.)**: *Staff Development. Eighty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

STAKE, R.E. (1987): "An Evolutionary View of Programing Staff Development". En **M.F. WIDEEN e I. ANDREWS (Eds.)**: *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. Londres: The Falmer Press.

STALLINGS, J.A. (1987): "Implications from the Research on Teaching for Teacher Preparation". En **M. HABERMAN y J.M. BACKUS (Ed.)**: *Advances in Teacher Education. Volume 3*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

STEEL, R.P. y OVALLE, N.K. (1984): "Self-Appraisal Based upon Supervisory Feedback". *Personnel Psychology; 37*, 667-685.

STEIN, M.Y. y WANG, M.C. (1988): "Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change". *Teaching and Teacher Education; 4* (2), 171-187.

STIGGINS, R.J. y DUKE, D.L. (1988): *The Case for Commitment to Teacher Growth: Research on Teacher Evaluation*. Albany, NY: State University of New York Press.

STOIBER, K.C. (1988): *The Effects of Technical Principle, Reflective Decision Making, and Integrated Strategy Skills Training on Preservice Teachers' Classroom Management Competence*. Tesis Doctoral; University of Madison. Citado por **PETERSON, P.L. y COMEAUX, M.A.** (1990): "Evaluating the Systems: Teachers' Perspectives on Teacher Evaluation". *Educational Evaluation and Policy Analysis; 12* (1), 3-24.

STOIBER, K.C. (1991): "The Effect of Technical and Reflective Preservice Instruction on Pedagogical Reasoning and Problem Solving". *Journal of Teacher Education; 42* (2), 131-139.

STOLWORTHY, R.L. (1988): *Evaluating Teaching Competencies: An Analysisi of the Variance Existing in Diferent Assessment*. Educational Resources Information Center (E.R.I.C.): ED 030196.

STOLWORTHY, R.L. (1990): *Preservice Teacher Evaluation*. Educational Resources Information Center (E.R.I.C.): ED 328530.

STOUT, C.J. (1989): "Teachers' View of the Emphasis on Reflective Teaching Skills During Their Student Teaching". *Elementary School Journal; 89*, 511-527.

STREMMEL, A.J. y POWELL, D.R. (1990): "The Relationship of Classroom Focused Information and Self-Perceived Effectiveness to Job Satisfaction among Child Care Workers". *Child and Youth Care Quarterly; 19* (4), 239-250.

STRIKE, K.A. (1990a): "The Ethics of Educational Evaluation". En **J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND (Eds.)**: *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

STRIKE, K.A. (1990b): "Is Teaching a Profession: How Would We Know?". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 4*, 91-117.

STRIKE, K.A. y BULL, B. (1981): "Fairness and the Legal Context of Teacher Evaluation". En **J. MILLMAN (Ed.)**: *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

STRUYCK, L.R. (1991): *Self-Evaluation Procedures for Teachers*. Educational Resources Information Center (E.R.I.C.): SP 033 272.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1985): *Evaluación Sistemática: Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: PAIDOS/MEC.

STUFFLEBEAM, D.L. y SANDERS, J.R. (1990): "Using the Personnel Evaluation Standards to Improve Teacher Evaluation". En **J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND (Eds.)**: *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

SUTTON, G.W. y HUBERTY, T.J. (1984): "An Evaluation of Teacher Stress and Job Satisfaction". *Education (U.S.A.); 105* (2), 189-192.

SWINDLER, A. (1986): "Culture in Action: Symbols and Strategies". *American Sociological Review; 51*, 273-286. Citado por **SPARKES, A.C.** (1991): "The Culture of Teaching, Critical Reflection

and Change: Possibilities and Problems". *Educational Management and Administration; 19* (1), 4-19.

SYLVIA, R.D. y HUTCHINSON, T. (1985): "What Makes Ms. Johnson Teach? A Study of Teacher Motivation". *Human Relations; 38* (9), 841-856.

TAMIR, P. (1983): "Teachers' Self Report as An Alternative Strategy for The Study of Classroom Transactions". *Journal of Research in Science Teaching; 20*, 815-823.

THOTA, V. (1990): "The New Frontier: The Use of Videotapes for Teacher Self-Assessment". *International Journal of Instructional Media; 17* (2), 127-131.

TISHER, R.P. y WIDEEN, M.F. (1990): "Recommendations and Reflections". En **R.P. TISHER y M.F. WIDEEN (Eds.)**: *Research in Teacher Education: International Perspectives*. Londres: The Falmer Press.

TOBIN, K. (1987): "The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning". *Review of Educational Research; 57* (1), 69-95.

TOM, A.R. (1985): "Inquiring into Inquiry-Oriented Teacher Education". *Journal of Teacher Education; 36* (5), 35-44.

TOWNSEND, T. (1991): *School Effectiveness: A View from The School*. Ponencia presentada en el Fourth ICSEI Conference.

TRACY, S.J. y SMEATON, P. (1993): "State-Mandated Assisting ans Assessing Teachers: Levels of State Control". *Journal of Personnel Evaluation in Education; 6* (3), 219-234.

TRAVERS, R.M.W. (1981): "Criteria of Good Teaching". En **J. MILLMAN (Ed.)**: *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

TURNER, G. y CLIFT, P.S. (1985): *A First Review and Register of School and College-based Teacher Appraisal Schemes*. Milton Keynes: Open Universty.

VALENTINE, J.W. (1992): *Principles and Practices for Effective Teacher Evaluation*. Boston: Allyn & Bacon.

VALLI, L. (1990): "Moral Approaches to Reflective Practice". En **R. CLIFT; W.R. HOUSTON y M.D. PUGACH (Eds.)**: *Encouraging Reflective Practice in Education*. Nueva York: Teachers College Press.

VAN MANEN, M. (1977): "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical". *Curriculum Inquiry; 6*, 205-228.

VAN MANEN, M. (1991): "Reflectivity and the Pedagogical Movement: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting". *Journal of Curriculum Studies; 23* (6), 507-536.

VEENMAN, S. (1984): "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research; 54* (2), 143-177.

VILLA, A. (1988): "La Formación del Profesorado en la Encrucijada". En **A. VILLA (Coord.)**: *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: Congreso Mundial Vasco, Narcea.

VILLA, A. (Coord.) (1988): *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: II Congreso Mundial Vasco. Narcea.

VILLA, A. (1992): "Instrumentos y Problemas Metodológicos en la Evaluación del Clima Educativo". En **A. VILLA y L.M. VILLAR** (Coord.): *Clima Organizativo y de Aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de Medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.) (1988): *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Marfil.

VILLAR ANGULO, L.M. (1990): *El Profesor como Profesional: Formación y Desarrollo Profesional*. Granada: Universidad de Granada.

VILLAR ANGULO, L.M. (1992): "El Ambiente de Aprendizaje de Clase: Teoría e Investigación". En **A. VILLA y L.M. VILLAR** (Coord.): *Clima Organizativo y de Aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de Medida*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

VONK, J.H.C. (1983): "Problems of the Beginning Teacher". *European Journal of Teacher Education; 6* (2), 133-150.

WATSON, A.J.; HATTON, N.G.; SQUIRES, D.S. y SOLIMAN, I.K. (1991): "School Staffing and the Quality of Education: Teacher Adjustment and Satisfaction". *Teaching and Teacher Education; 7* (1), 63-77.

WEADE, G. y EVERSTON, C.M. (1991): "On What Can Be Learned by Observing Teaching". *Theory Into Practice; 30* (1), 37-45.

WEBER, J.R. (1987): *Teacher Evaluation as a Strategy for Improving Instruction*. Oregon: University of Oregon.

WEDMAN, J.M. y MARTIN, M.W. (1991): "The Influence of A Reflective Student Teaching Program: An Evaluation Study". *Journal of Research and Development in Education; 24* (2), 33-40.

WEINER, B. (1979): "A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences". *Journal of Educational Psychology; 71* (1), 3-25.

WERTSCH, J.V. (1985): *Vygotsky and the Social Formation of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press. Citado por **MANNING, B.H. y PAYNE, B.D.** (1989): "A Cognitive Self-Direction Model for Teacher Education". *Journal of Teacher Education; 40*, 27-32.

WEST, M. y BOLLINGTON, R. (1990): *Teacher Appraisal: A Practical Guide for Schools*. Londres: David Fulton Publishers.

WHEELER, A.E. y KNOOP, H.R. (1982): "Self, Teacher and Faculty Assessments of Student Teaching Performance". *Journal of Educational Research; 75* (3), 178-181.

WHYTE, J.B. (1986): "Teacher Assessment : A Review of The Performance Appraisal Literature with Special Reference to the Implications for Teacher Appraisal". *Research Papers in Education; 1* (2), 137-163.

WIDEEN, M.F. (1987): "Perspectives on Staff Development". En **M.F. WIDEEN e I. ANDREWS** (Eds.): *Staff Development for School Improvement: A Focus on the Teacher*. Londres: The Falmer Press.

WILDMAN, T.M.; MAGLIARO, S.G.; NILES, J.A. y McLAUGHLIN, R.A. (1990): "Promoting Reflective Practice among Beginning and Experienced Teachers". En **R. CLIFT; W.R. HOUSTON y M.D. PUGACH** (Eds.): *Encouraging Reflective Practice in Education*. Nueva York: Teachers College Press.

WILSON, J.D. (1988): *Appraising Teaching Quality*. Londres: Hodder and Stoughton.

WILSON, J.D. (1989): "Four Issues in Teacher Assessment". En **J.D. WILSON et al.** (Eds.): *Assessing for Teacher Development*. Londres: The Falmer Press.

WINNE, P.H. y MARX, R.W. (1977): "Reconceptualizing Research on Teaching". *Journal of Educational Psychology; 69* (6), 668-678.

WISE, A.E. y GENDLER, T. (1990): "Gobernance Issues in the Evaluation of Elementary and Secondary Schoolteachers". En **J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND** (Eds.): *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. Londres: Sage Publications.

WITHERELL, C.S. y ERICKSON, V.L. (1978): "Teacher Education as Adult Development". *Theory Into Practice; 17* (3), 229-238.

WITTROCK, M.C. (Ed.) (1986): *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. Nueva York: McMillan.

WITTROCK, M.C. (1990): "Procesos de Pensamiento de los Alumnos". En **M.C. WITTROCK** (Ed.): *La Investigación de la Enseñanza (3 vols). III. Profesores y Alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.

WODLINGER, M.G. (1990): "April: A Case Study in The Use of Guided Reflection". *Alberta Journal of Educational Research; 36* (2), 115-131.

WOOD, C.J. (1992): "Toward More Effective Teacher Evaluation: Lessons from Naturalistic Inquiry". *NASSP Bulletin; 76* (542), 52-59.

WOOLFOLK, A.E. y HOY, W.K. (1990): "Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control". *Journal of Educational Psychology; 82* (1), 81-91.

WOOLFOLK, A.E.; ROSOFF, B. y HOY, W.K. (1990): "Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students". *Teaching and Teacher Education; 6* (2), 137-148.

WUBBELS, T. y KORTHAGEN, F.A.J. (1990): "The Effects of a Pre-service Teacher Education Program for the Preparation of Reflective Teachers". *Journal of Education for Teaching; 16* (1), 29-48.

WUBBELS, T.; BREKELMANS, B. y HOOYMAYERS, H.P. (1992): "Do Teacher Ideals Distort the Self-Reports of Their Interpersonal Behavior?". *Teaching and Teacher Education; 8* (10), 47-58.

ZEICHNER, K.M. (1981): "Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education". *Interchange; 12* (4), 1-22.

ZEICHNER, K.M. (1983): "Alternative Paradigms of Teacher Education". *Journal of Teacher Education; 34* (3), 3-9.

ZEICHNER, K.M. (1987): "Preparing Reflective Teachers: An Overviews of Instructional Strategies which Have Been Employed in Preservice Teacher Education". *International Journal of Educational Research; 11*, 565-575.

ZEICHNER, K.M. (1988): "Estrategias Alternativas para Mejorar la Calidad de la Enseñanza por medio de la Reforma de la Formación del Profesor: Tendencias Actuales en Estados Unidos". En **A. VILLA (Coord.):** *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: Congreso Mundial Vasco, Narcea.

ZEICHNER, K.M. y **LISTON, D.P.** (1987): "Teaching Student Teachers to Reflect". *Harvard Educational Review; 57* (1), 23-48.

ZEICHNER, K.M. y **LISTON, D.P.** (1990): "Traditions of Reform in U.S. Teacher Education". *Journal of Teacher Education; 41* (2), 3-20.

ZEICHNER, K.M.; TABACHNICK, B.R. y **DENSMORE, K.** (1987): "Individual, Institutional and Cultural Influences on the Development of Teachers' Craft Knowledge". En **J. CALDERHEAD** (Ed.): *Exploring Teachers' Thinking*. Londres: Cassell.

ANEXO:
IRAKASLEAREN AUTOEBALUAZIORAKO GALDESORTA
-EUSKERAZKOA-

Irakaskuntzaren planifikazioa.

1. Faktorea: Helburu eta edukinen planifikazioa etapa eta zikloka.

1. Ikastetxearen oinarrizko helburuak (dokumenturen batetan azaldurik daudenak), etapako eta zikloko helburu orokorretan isladatzen dira.
2. Planifikazioan, ezagutza-helburuez gain, pertsonalitatearen oreka, harreman interpertsonal, eta jokaera ta insertzio sozialarekin zerikusia duten helburuak lortzea ere aurrikusi da.
3. Etapako helburuak argi azaldurik daude, hau da, esplizituki bildurik daude dokumenturen batetan; eta etapako irakasle talde osoak ulertzen eta lantzen ditu.
4. Zikloko helburuak argi azaldurik daude, hau da, esplizituki bildurik daude dokumenturen batetan; eta zikloko irakasle talde osoak ulertzen eta lantzen ditu.
5. Zikloko helburuak ikastetxeko projektu kurrikularrarekin koordinaturik daude, edo ziklo ezberdinetako helburuak koordinatzen dira.
8. Arloko helburuak zikloko helburu orokorrekin koordinaturik daude.
10. Edukin, gai eta unitate didaktikoak maila, ziklo edo etapako materia edo arloak koordinaturik estrukturatzen eta lantzen dira (koordinazio horizontala).
13. Bada kontzensu edo adostasun argi bat edukinei etapa eta ziklo bakoitzean eman behar zaien tratamenduei buruz (diziplinarra, interdiziplinarra, globalizatua).
14. Bada etapa bakoitzean erabili nahi den oinarrizko metodologiaren deskripzio bat.

2. Faktorea: Helburu eta edukinen planifikazioa arloka.

6. Arlo bakoitzean, helburuak bere garrantziaren arabera desberdintzen dira (priorizazioa), eta gutxieneko eta osagarrizko mailak zehazten dira.
7. Arloko helburuak zikloko maila desberdinetan koordinaturik daude.
9. Edukin, gai eta unitate didaktikoak maila guztietako materiak koordinaturik lantzen dira (koordinazio bertikala), hutsunerik ez errepikapenik egon ez dadin.
11. Bada progresiboki edukinak lantzeko planifikazio bat.
12. Bada bai ezagutza, prozedura eta jarrerazko edukinak progresiboki lantzeko planifikazio bat.
15. Bada arlo bakoitzean erabili nahi diren eritzi metodologiko orokorren deskripzio bat.

3. Faktorea: Errekurtsoen disponibilitate ta mantenimendua.

25. Baliabide hauek irakaskuntza lan egokirako aski direla uste da.
26. Ikastetxean badira beharrezko baliabideak (fotokopiagailua, multikopista, taladradorak, etabar), materiale didaktikoen kreazioa errazten dutenak.

27. Ikastetxean gertu dauden medio (audiobisualak, ordenagailuak, etabar) eta beste baliabideen erabilerarako koordinazio bat dago.
29. Erraza da ikastetxean gertu dauden medio eta tresneriak erabili ahal izatea.
30. Medio eta tresneria hauek egoera onean gordetzen dira (erabili ahal izateko prest).

4. Faktorea: Erantzunkizun, funtzio ta komunikazioaren planifikazioa.

41. Irakasle bakoitzak bete behar dituen funtzioak argi zehazturik daude.
42. Arlo, maila eta etapen arteko koordinazioari buruzko erantzunkizun eta funtzioak argi zehazturik daude.
43. Egoera bakoitzean irakasle bakoitzak egin behar duenari buruz ez dago inolako zalantzarik.
44. Irakasleen artean komunikazioa errazten duen antolamendu argi bat dago.
45. Irakasleen eta talde zuzendariaren arteko komunikazioa errazten duen antolamendu argi bat dago.

5. Faktorea: Ebaluazioaren planifikazioa.

35. Badira ebaluaziorako erizpide zehatz batzuk, zikloan lortu nahi diren helburuentzako.
36. Ziklo bakoitzaren bukaeran ikasleez egiten den ebaluazioa zikloko irakasle guztien artean egiten da, benetako koebaluazioa dagoela esan daitekelarik.
37. Erreflesio saioak aurrikusten dira irakaskuntza prozesua eta ebaluaziorako erizpideak irakaslegoaren artean aztertzeko.
38. Emaitzen ebaluazioaz gain, irakaskuntza prozesua ere irakasleek beraiek aztertu egiten dute.
39. Ebaluazio txostenetan bai emaitzei buruzko bai ikaste prozesuari buruzko gaiak biltzen dira.
40. Ikaslearen ebaluazioan alde kognitiboaz gain, jarrera eta jokaera aldeak ere baloratzen dira.

6. Faktorea: Errekurtsoen aprobetxamenduaren planifikazioa.

24. Ikastetxeak dauzkan baliabideen (espazio, denbora, pertsona, materiale ta tresna) ideia argia dauka irakasle talde osoak.
28. Argi dago zein helburu eta edukin landu nahi diren batez ere baliabide hauetariko bakoitzarekin.
31. Ikastetxe honen inguruneak ezkeintzen dituen hezkuntz baliabideak irakaslego osoak ezagutzen ditu.
32. Ikastetxe honetan irakasleek espezializaturiko pertsonalaren edo hezkuntz materialeak produzitzen dutenen laguntza jasotzeko aukera dute.
33. Ikastetxe honetan erabiliko diren materiale kurrikularrak (batez ere testu liburua) sistematikoki aukeratu, aztertu eta ebaluatuak izaten dira praktikan erabili aurretik.

7. Faktorea: Familien parte hartzearen planifikazioa.

46. Ikastetxeko irakasle eta gurasoen arteko komunikazio bideak (irakasle bakoitza bere ikasleen gurasoekin) planifikaturik daude, komunikazio hau nahikoa eta sistematikoa izan dadin (finkaturiko bilerak, kontsultetarako orduak, etabar).
47. Gurasoek ikastetxeko funtzionamenduan parte hartu ahal izateko bideak planifikaturik daude.

Irakaskuntzaren programazioa.

1. Faktorea: Ebaluazioaren programazioa.

37. Ebaluazio formatiborako (hau da, kalifikazioez kanpoko ebaluaziorako) ariketak planifikatzen ditut ikasleek dituzten errore eta hutsuneak diagnostikatu ahal izateko.
38. Ariketa hauek ikaslea bere ikaste prozesuari buruz informatu eta orientatzeko erabiltzen ditut.
39. Aktibitate batzuk ikaste prozesua ebaluatzeko erabili daitezkela aurrikusten dut programazioan, eta zeintzuk puntu ebaluatu daitezken zehaztu egiten dut.
40. Ebaluatu nahi denaren arabera ebaluazio metodo eta teknika desberdinen erabilera aurrikusten dut.
41. Obserbazioaren eta beste tresna batzuren bidez ikaslearen iharduera, jarrera eta ikasgelan dituen ohiturei buruzko datuak biltzen ditut.
42. Ikasleen emaitzen ebaluazioan kontutan hartu behar diren erizpideak argi zehazturik daude.
43. Ebaluazio bakoitzean lortzen diren ikasleen emaitzak ikasleak egin duen prozesuari buruzko hausnarketatik aztertzen ditut (ikaslearen ahalegina, interesa, oztopoak, ... kontutan izanda).

2. Faktorea: Edukinen ezagumen pedagogikoa.

10. Kurtsoa edo zikloa amaitu ordurako ikasleek ikasirik izan behar duten edukinen ideia orokor argi eta koherentea daukat.
11. Argi daukat zeintzuk diren ikasleek ikasi behar dutcn edukinetako punturik garrantzitsuenak, eta baita garrantzi horren zergatia.
12. Irakatsi behar ditudan materia behar besteko sakontasunez ezagutzen dut.
20. Badakit zeintzuk diren gauza bakoitzean nere ikasleek ikasteko puntu errezenak eta zailenak.
33. Materiale bakoitzak konzeptu, prinzipio, eta antzekoak irakasteko eskaintzen dituen posibilitateak (abantaila eta desabantailak) ezagutzen ditut.
34. Materiale kurrikalarrak (batez ere testu liburua) zehatz-mehatz jarraitzen ditudanean erabaki hau hartu dudalako izaten da, eta lantzen dituen helburuak eta ikaslegoaren ezaugarri eta unea kontutan harturik.

3. Faktorea: Aktibitate ta zereginen programazioa.

13. Unitate didaktiko bakoitzean ikasleak motibatzeko estrategia, errekurtso edo materialak aurrikusten ditut.
14. Irakaskuntza ikasketa aktibitateak hasterakoan ikasleek aldez aurretik dauzkaten ezagutza eskemei buruzko informazioa lortzeko ahaleginak egiten ditut, hau da, aldez aurretik dakitenari buruz eta horren sakontasunari buruzko informazioa.
15. Ikasiko duten edukinei buruz ikasleek ekarri ohi dituzten aldezaurretiko ideia eta konzeptuak ezagutzen ditut.
16. Ikasiko duten edukinei buruz ikasleek ekarri ohi dituzten aldezaurretiko konzepzio okerrak ezagutzen ditut.
17. Ikaslearen autonomia garatzen duten aktibitateak programatzen ditut.
19. Ikaslearen gaitasun, ezagutza edo interesen arabera baditut aktibitate desberdinak, edo maila desberdinetakoak programaturik.
23. Gaitasun haundiko ikasleentzak sakontze aktibitateak aurrikusi ditut.
24. Ikasle talde mota desberdinen erabilera aurrikusten dut programazioan: lan taldeak, diskusio taldeak, banan banako lanerakoak, etabar.

4. Faktorea: Denboraren programazioa.

21. Errekuperaziorako aktibitateak aurrikusi ditut.
22. Gutxiengo helburuetara iristen ez diren ikasleei berhartzeko edo errekuperatzeko denbora bat aurrikusten da (ikasgela barnean edo kanpoan).
26. Unitate didaktiko edo gai bakoitzean erabiltzen den denbora kopurua erregistratu egiten dut, hurrengoan berregokitzeko.
27. Ordutegia arlo desberdinek duten zailtasuna eta eskatzen duten ahalegina kontutan harturik egiten da, egunean zehar duen distribuzioa ahalik eta egokiena izan dadin.
28. Denboraren distribuzioa programatzerakoan ikasleek lan eta aditasun denbora baten ondoren duten nekadura kontutan hartzen da.
29. Eskola denboraz kanpo ikasleak bete behar dituen betebehar mota desberdinen artean aktibitateak eta denbora programatzen dira.

5. Faktorea: Helburu eta edukinen progamazioa.

1. Ziklo bakoitzeko programazioak koherentzia eta konkordantzia du ikastetxeko proiektu kurrikularrarekin: zikloko helburuak koordinaturik daude beste zikloetako helburuekin.
2. Maila edo zikloko helburu guztiak garatzen dira unitate didaktikoetan zehar, nahiko aldiz isladatuta agertzen direlarik.
3. Gai edo unitate didaktiko bakoitzak argi azalduriko helburu batzuk ditu eta guztiak isladatzen dira aktibitateetan.
4. Unitate didaktiko edo gai bakoitzean bereizten ditut: ikasle guztiek lortu beharreko gutxieneko mailak eta sakontze mailak.

5. Gaien eta edukinen antolamendua zentzu logiko batekin egin dut, beste arloekin koordinaturik.
6. Programazioan jarrera eta prozedurazko edukinak biltzen ditut.
7. Praktikan landu aurretik edukinak antolatzerakoan ikasle taldearen une, ezaugarri eta interesak kontutan hartzen ditut.
8. Ziklo berberean arlo desberdinetako irakasleen artean une berberean lantzen ari diren edukinei buruzko koordinazio bat dago.
9. Zikloko taldeak oinarrizko edukinekin jarraitu beharreko progresioaren ideia argi bat dauka.

6. Faktorea: Errekurtsoen programazioa.

30. Unitate didaktikoak programatzerakoan ikastetxeak eta bere inguruneak dituzten errekurtso didaktikoak aprobetxatzen ditut.
31. Baliabide eta materiale desberdin eta motibatzaileak erabiltzen ditut.
32. Errekurtso batzuren erabilera programatzerakoan (bideoa, laborategia, diapositibak, etabar) zein edukin landuko diren aurrikusten dut, eta bere erabilera zehazki programatzen dut (landu beharreko galderen zerrenda, etabar).
35. Ikasgelako nire irakaskuntza batez ere testuliburuan oinarritzen da.
36. Ikasgelako nire irakaskuntza iharduna ikastetxean bertan eginiko errekurtso eta materialeetan oinarritzen da, eta ez testuliburu bakar batetan.

Ikasgelaren gestioa.

1. Faktorea: Komunikazio, feedback, eta zereginen antolamendu ta segimendua.

7. Ohizko eginkizunak ikasgelan nola egin jakiteko ikasleei arau oso argiak ematen dizkiet .
8. Ikasleek banan banan edo taldean lan bat bete behar dutenean guztiek eginbeharra ondo ulertu dutela ziurtatzen dut.
11. Taldean egiteko aktibitateak prestatzen ditudanean ikasleen artean gerta daitezken arazo, eragozpen eta jokaera ezegokiak aurrikusten ditut.
13. Ikasle pasiboak zereginetan inplikatzeko moduen bila aritzen naiz.
14. Arreta galtzen duten edo zeregina jarraitzeko gai ez diren ikasleen jokaeraz arduratzen naiz.
26. Beraiengandik nolako ikaste emaitzak espero ditudan argi uzten diet ikasleei.
27. Ondo egin dutena eta txargo egin dutena zer izan den esaten diet ikasleei (oker eta azertuak).
28. Proposaturiko helburuak lortzen dituztenean edo eginkizunak ondo betetzen dituztenean ikasleak errefortzatu egiten ditut.
29. Helburuak (edo nahiko litzateken maila) lortzen ez direnean arrazoiak beraiekin aztertzen ditut eta hobetzeko bideen bila aritzen gara.

30. Ikasketa hobetzeko medio eta prozedurak eskaintzen dizkiet (eginkizunak hobetzeko iradokizun eta arauak).

31. Jokaera ezegokiak modu egoki batetan tratatzen ditut, eta alde batera ez uzten saiatzen naiz.

32. Ikasleei ematen diedan informazio pertsonal edo feedbacka (ikasleak egindakoari buruzko irakaslearen erantzuna) eman dizkiedan helburu eta arauekin koherentea da.

33. Informazio arina ta erraza bideratzeko komunikazio kanalak eraikitzen ditut.

82. Ikasle guztiek daukate aktibitateak egiteko, erantzunak emateko eta neregandik feedbacka hartzeko aukera.

83. Ikaslerik asertiboenak (hitz egiteko erraztasun eta joera haundiena dutenak) nere galderen erantzun guztiak akaparatzea ebitatu egiten dut, eta ikasle uzkur guztien parte hartze erregularra ziurtatzen dut.

84. Ikasle batzurenganako ditudan espektatibak (positibo edo negatiboak) beraiei partaidetza edo ikasteak eskeintzen dizkiedanean eragin kaltegarririk izan ez dezaten saiatzen naiz.

94. Ikasteari buruzko froga ezberdinak, kalifikaziorako erabiliaz gain, irakaste eta ikaste prozesuaren akats edo puntu ilunak aztertzeko balio duten materiale formatiboa dira.

95. Ikasleen errore edota hutsuneak ikaste prozesua hobetzeko gida bezala erabiltzen ditut.

96. Ikasle indibidualek eta taldeek lortutako emaitzak aztertzen ditut feedback egokia eman ahal izateko.

2. Faktorea: Motibazio ta metodologia.

12. Estimulu ezberdinak erabiltzen saiatzen naiz ikasleen arreta eta inplikazioa ziurtatzeko.

34. Gai edo unitate didaktiko bakoitza ikastean beraiek lortzea espero dudan helburu nagusiak zeintzuk diren adierazten diet ikasleei.

35. Aldez aurretik ikasleek dituzten eta gaia ondo ikasteko beharrezkoak diren ezagutzak kontutan hartzen ditut (zer dakiten, zein ideia dauzkaten aurrez eginik, etabar).

36. Unitate didaktikoak (gaiak) edukinekin zerikusia duten sarrera motibatzaileez hasten ditut: ondorengo gauzak zergaitik ikasiko diren adierazten diet.

37. Gaiaren garapenean egiten diren aktibitate desberdinetan parte hartzera animatzen ditut ikasleak.

38. Gaiaren garapenaren fase desberdinetan motibazio eta errefortzu teknikan eskaintzen ditut (prozedura ezberdinak, etabar).

40. Azalpen teorikoak zehaztasunez eta argitasunez eskaintzen ditut (konzeptu berrien adibideak eskainiz, errepikapenak ebitatuz, etabar).

41. Indagazio estrategiak, metodo nduktiboak eta antzekoak erabiltzen ditut.

44. Ideia, konzeptu eta aktibitate berriak sartu ahala, iraganeko eta etorkizuneko ikasketeel:in erlazionatzen ditut.

45. Gai edo unitate didaktiko berri bat hasten den bakoitzean aldez aurretik ikasitakoaren errepasu labur bat egiten dut, batez ere gai berrirako beharrezko diren gauzena.
46. Materiale, ideia, konzeptu eta aktibitate berriak astiro sartzen ditut, eta pausuz pausu.
47. Puntu bakoitza irakasteko behar beste adibide, gonbarazio, demostrazio, azalpen, analogi, metafora, etabar ezagutzen ditut.
48. Badakit zeintzuk diren ikasleen ulermenari dagokionez balabide (adibide, gonbarazio, demostrazio, metafora, etabar) batak edo besteak erabiltzeak dakartzan abantaia eta desabantaiak.

3. Faktorea: Ikasleen autonomia.

15. Ikasleek ikaste autonomo bat garatu ahal izan dezaten aukerak eskaintzen ditut.
16. Ikasleei beraien gustoko gai edo kontuetan sakontzeko aukera ematen diet, eta beraien prozesuari buruzko pautak eskeintzen diet.
17. Ikasleek benetan aukera dezakete ikaste aktibitate desberdinen artean.
18. Aukera ezberdinen artean erabakitzen laguntzen diet ikasleei, arrakastaz burutzeko dituzten posibilitate eta mugak aztertuz.
19. Ikasleak eginkizunei buruz erabakiak hartu behar dituzten egoeren aurrean jartzen ditut (nola egin, lanerako metodoak, etabar).
20. Autoebaluaziorako galdesortak ematen dizkiet ikasleei, baita beraien ikasketak autoebaluatzeko arau eta erizpideak ere.

4. Faktorea: Ikasleen ebaluazioa.

85. Sistemaren bat erabiltzen dut ikasle bakoitzaren prozesua kontrolatzeko bai ezagutze, heldutasun, ohitura, ikastearenganako jarrera, etabarrei dagokienez, eta sistematikoki egiten dut.
86. Bai nik eta baita nire ikasleek ebaluazio sistematikoko ohiturak dauzkagu, eta inplikaturik gauden guztiok parte hartzen dugu prozesu horretan.
87. Ikasleek informazio berriak ulertzen dituzten ala ez jakiteko segimendu etengabea egiten dut.
88. Ebaluazio formatiboko (ez kalifikazioetarako) prozedura ezberdinak erabiltzen ditut; huts, aurrerapen, zailtasun, etabar ezagutzeko.
89. Garaturiko ezagutze eta trebetasunak froga ezberdinen bidez ebaluatzen ditut: irekiak eta zerratuak (objetiboak).
90. Jarrera, eguneroko lana, mintzamena, lanak burutzea, ikerketa proiektuak, eta antzekoak obserbatzeko baliabide eta tresnak ditut.
91. Nere ikasleek beraiek ebaluatzeko eta kalifikatzeko erabiliko diren erizpideak ezagutu eta ulertu egiten dituzte.
92. Ikasleak beraien ikaste prozesuari buruzko hausnarketara bultzatzen ditut: beraien motibazioa, zailtasunak, ahalegin, aurrerapenak, eta abar aztertzera.
93. Unitate didaktiko bakoitzean autoebaluaziorako galdesortak, eta zailtasunak argitzeko eta prozesua aztertzeko saioak erabiltzen ditut.

5. Faktorea: Ikasleen inplikazioa.

21. Gehienetan, ikasleak beraien lanetan benetan inplikaturik agertzen dira.
22. Ikasleek eginkizunekiko konpromezua agertzen dute, errekurtsoak ekarriz, prestaketa edo materialeak aurkitzeko aktibitateetan inplikatuz, etabar.
23. Beraien lan eta eginkizunak ongi bukatzeko borondatea eta konpromezua agertzen dute ikasleek (orduan, sakon, etabar).
24. Ikasteko gogoa agertzen dute.
25. Ikastetxearenganako jarrera positiboa agertzen dute.

6. Faktorea: Denboraren gestioa.

2. Ikasleek beraien ariketa edo lanak aurrez esandako denboran bete ditzaten segimendu eta kontrola egiten dut.
3. Betebeharren denbora epeei eutsi eta bete ditzaten ikasleak orientatu egiten ditut.
4. Nik eskatzen ditudan aktibitateak aginduriko denboran egin ahal izateko modukoak dira.
5. Disgrosioak eta etenaldiak laburrak izan daitezen saiatzen naiz.
6. Ikasgelan disgresiorik ez egoteko eta denbora alferrik ez galtzeko arreta berezia izaten dut.

7. Faktorea: Aktibitate eta errekurtsoen aldez aurreko prestakuntza.

1. Klaseak orduan hasten ditut.
9. Ikasleei aktibitate bat egiteko agintzen diedanean aldez aurretik programaturik daukat nola egin behar den.
10. Eguneroko aktibitateak hasteko materiale eta errekurtsoak prestaturik dauzkat.
59. Beharrezkoa den materiale guztia aldez aurretik prestaturik daukat denbora alferrik ez galtzeko.

8. Faktorea: Ezberdintasunarekiko atenzioa.

77. Sakontasun maila ezberdineko aktibitate alternatiboak diseinatzen ditut, emaitza desberdin eta pertsonalak posible eginez.
78. Ikasleen interes, gaitasun eta ezagutze mailen heterogenotasunaz arduratzen naiz, aktibitate eta zeregin desberdinekin.
79. Zeregin beraren barnean mailak desberdintzen ditut, ikasle bakoitzaren posibilitateen arabera aurrera atera daitekelarik.
80. Zeregin beraren barnean zailtasun mailak desberdintzen ditut: erabiltzen den hizkuntza ezagunago edo ezezagunagoagatik, oinarrizko eta gainontzeko informazioa desberdinduz, planteiatzen diren arazoetako bariableen kopuruaren arabera, etabar.
81. Ikasle indibidual edo talde txikietako laguntzak planifikatzen ditut, aurkitu ditzaketen arazoekin ikasleek izango duten beharren arabera.

9. Faktorea: Laguntza ta materialeen erabilera.

55. Testuliburuaz aparteko materiale didaktikoak erabiltzen ditut.
56. Agintzen diren eginkizunak betetzeko behar diren materiale grafiko, bisual, audiokoak, etabar, erraz eskuratu ditzateke ikasleek.
57. Materiale eta laguntzak modu egokian erabiltzen ditut une zehatzetan, konzeptu berriak finkatu, aurkitu edo ikasteko.
58. Erabiltzen diren materiale eta baliabideek ikasketa aktiboagoa errazten dute.

10. Faktorea: Talde moten barietatea.

42. Metodo desberdinak erabiltzen ditut: diskusio taldeak, 'Phillips 66', 'brainstorming' etabar, ikasleen interesa eta partizipazioa errazten dutenak.
43. Neurri desberdineko taldeak erabiltzen ditut bete edo lortu behar diren premia eta helburuen arabera.

11. Faktorea: Ikaste motak.

39. Azalpen teorikoak ikaslearen lan aktiboarekin tartekatzen ditut.
49. Galderak egiterakoan une batez (segundu batzuk gutxienez) itxaroten dut ikasleek erantzun aurretik pentsa dezaten, eta ikasleren bati erantzuteko eskatu aurretik.
65. Galdera dibergenteak erabiltzen ditut, hau da, erantzun bakar bat ez dutenak.
66. Ikasleek beraien bizitzako esperientziak aurkezteko ahaleginak egiten ditut.
67. Informazio kantitate handiak nola erabili eta antolatu ikasten laguntzen diet nire ikasleei, garrantzitsua eta garrantzi gabekoa desberdinduz.
68. Arazoak konpontzeko bakoitzak darabiltzan estrategia pertsonalez arduratzen naiz.
69. Memorizazio eta konprensio prozesuen eta prinzipio eta teorien aplikazioen artean oreka lortzen saiatzen naiz.

Ikasketa ingurunea.

1. Faktorea: Ikasgelako klimarekiko irakaslearen aportazioak.

4. Nire ikasleekin komunikatu egiten naiz eta laguntza eskaintzen diet.
7. Zeregin eta aktibitateen antolamendu on bat dago.
9. Jokabide arau argiak daude.
12. Ikasleen aportazioak kontutan hartu, errekonozitu edota komentatu egiten ditut.
13. Ikasleen erantzun okerrak ikasleen 'dignitatea' mantenduz maneiatzen ditut.
14. Ikasleen galdera eta komentarioei behar beste erantzun eskaintzen diet.
15. Modu zehatz batetan iharduteko, erabakitzeko edo taldea zuzentzeko ditudan arrazoiak azaltzen dizkiet ikasleei.

21. Ikasleen kontzeptzio okerrak ezagutu eta kontutan hartzen ditut, ikaste esanguratsu eta zuzena oztopatuko dutenak.
22. Ikasle guztiak jarrai dezaketen erritmu egokian jartzen ditut martxan irakaskuntza aktibitateak.
23. Gaian zehar laburpen edo berrikuspenak egiten ditugu irakaste eta ikaste erritmoak zeintzuk diren ikusteko, eta egokiak ote diren ala ez.
37. Nere aldetik autoebaluazio bat dago, irakaskuntza eta ikasketa prozesuari buruz, eta gure eskuhartzeari buruz.
39. Nere aldetik, nere irakaskuntzaren autoebaluazioaren ostean hobekuntza erabakiak hartzen ditut, geroago praktikara eraman eta aurrerago berrikusten ditudanak.

2. Faktorea: Ikasgelako klimarekiko ikasleen aportazioak.

1. Ikasgelako aktibitateenganako interesa agertzen dute ikasleek.
2. Ikasleek bere borondatez parte hartzen dute lan eta ariketetan.
3. Ikasleak beraien artean elkarlanean aritzen dira.
5. Gauzak ondo egiten saiatzen dira ikasleak (ahaleginak egiten dituztel.
6. Ikasleek ikasgelako aktibitateak garrantzitsuak direla uste dute.
8. Ikasleek lasaitasunez lan egiten dute, alterazio larririk gabe.
11. Ikasleek komentario, galdera, adibide, demostrazioak etabar ekartzen dituzte.

3. Faktorea: Etxerako eginkizunen erabilera irakaslearen aldetik.

26. Etxerako eginkizunak ikasgelan egiten denaren luzapen edo errefortzua izan daitezen saiatzen naiz, ikasleek ikas dezaten.
27. Agintzen ditudan etxeko lanek trebetasun desberdinak garatzeko aukera ematen diete ikasleei, informazioa bilatzea, materialeen bilketa, gaien anpliazioa, etabar.
28. Ikasle guztiek beraien kabuz egin ahal izateko bozala diseinatzen ditut etxerako zereginak eta hortarako materialea ematen diet.
29. Ikasle guztiek aurrera atera ahal izateko bezala diseinatzen ditut etxerako zereginak, etxean laguntza materiala edo pertsonena izan edo ez izan.

4. Faktorea: Ingurune fisikoa.

16. Ikasgela garbi, paperik gabe, desordenik gabe, etabar dago.
17. Ikasmahai edota jarleku eta mahaiak ikasketa (taldekoa, indibiduala, etabar) errazteko disposizioan daude, bete behar den zereginaren arabera.
18. Erreztasunez mugitu naiteke ikasgelako edozein bazterretatik (ez dago oztopo fisikorik).
19. Premia berezidun ikasleak arazorik gabe mugitu daitezke ikastetxean zehar, barrera eta oztopo arkitektonikoak deuseztatu egin bait dira.
20. Kartelera, kortxoak, etabar daude, lantzen ari diren gaiari buruzko kontuak erakusteko erabiltzen direnak.

5. Faktorea: Etxerako eginkizunen erabilera ikastetxean.

30. Etxerako zereginak ikatetxe hontan irakasle bakoitzak bere erizpideen arabera agintzen dituen gauza bat dira.
31. Etxerako zereginekin jarraitu beharreko orientazioari buruzko akordio esplizito bat dago ikastetxean.
32. Maila edo zikloko irakasleen artean koordinazio bat dago etxerako zereginak arlo desberdinetan antolatzeko.

6. Faktorea: Errekurtso eta aktibitateen barietatea.

10. Errekurtso eta materiale berri eta orijinalak erabiltzen ditut.
24. Gaitasun, ezagutza edo interes desberdineko ikasleek aktibitate batzuren artean beraien interes edota gaitasunen arabera egokienak direnak aukeratzeko bezala planteiatzen ditut aktibitateak.
25. Gaitasun, ezagutze edo interes desberdineko ikasleek aktibitate berbera beraien erritmoan egiteko bezala planteiatzen ditut aktibitateak, nahiz eta erritmoa denentzat berdina ez izan.

7. Faktorea: Irakasle taldearen autoebaluazioa.

38. Irakasle taldearen aldetik autoebauluazio bat dago, irakaskuntza eta ikasketa prozesuari buruz, eta gure eskuhartzeari buruz.
40. Irakasle taldearen aldetik, norbere irakaskuntzaren autoebaluazioaren ostean hobekuntza erabakiak hartzen ditugu, geroago praktikara eraman eta aurrerago berrikusiak direnak.
41. Ebaluazioa gure irakaskuntzaren hobekuntzarako puntu oso garrantzitsu bezala hartzen dugu: guztion arteko ebaluazio saioak egiten ditugu mailaka, zikloka, etabar.

8. Faktorea: Familien inplikazio ta informazioa.

33. Ikastetxeak bertan parte hartzera animatzen ditu familiak.
34. Ikasleen gurasoekin dudan komunikazioa sistematikoki eta behar bestean egiten da.
35. Gurasoen eta nire artean komunikazio eta parte hartze on bat dago.
36. Gurasoak bere semealaben ikasketez arduratzen dira eta irakaslearengana jotzen dute ez bakarrik semealabek arazoak dauzkatenean.

Eraginkortasun zentzua.

1. Faktorea: Norberaren eraginkortasun zentzua.

3. Nire asignaturarekin ikasle batek zailtasunak dituenean, normalean bere mailara egokitzeko gai naiz.
9. Nire ikasgelako ikasle bat diziplinagabea eta zaratatsua bihurtzen bada ziur nago berehala berrorientatzeko modua ezagutzen dudala.

14. Ikasle bat aurreko gaian emandako informazioaz gogoratzen ez bada, badakit nola hobetu bere retenzioa hurrengo gairako.

16. Nire ikasle batentzat ikasgelako zeregin bat betetzea ezinezkoa izan ezkero, zereginak behar bezelako zailtasun maila zuen ala ez prezisioz ebaluatzeko gai naiz.

2. Faktorea: Irakaskuntza orokorraren eraginkortasun zentzua.

4. Ikasle batek ikasi dezakeena batez ere bere familia inguruarekin dago erlazionaturik.

6. Ikasleak etxean diziplinatuak ez badira, seguraski ez dute inolako diziplinarik onartuko.

8. Irakaslea oso mugaturik dago lortu ditzakeen gauzetan, ikaslearen lorpenetan bere familia inguruak eragin haundia daukalako.

11. Gurasoek semeen ikasketez erantzunkizun gehiago hartuz gero emaitza hobeak lortu ahal izango lirateke.

3. Faktorea: Norbere irakaskuntzaren eraginkortasun zentzua.

1. Ikasle batek zerbait ohi baino hobeto egiten duenean, nik ahalegin berezia egin dudalako izan dela uste dut.

5. Ikasle batek ohi baino nota hobea lortzen duenean, gehienetan ikasle horri irakasteko modu hobeak aurkitu nituelako izaten da.

7. Benetan saiatzen naizenean, dena lortu dezaket ikasle zailenengandik.

10. Ikasleek beraien emaitza akademikoak hobetzen dituztenean nik erabiltzen ditudan irakaskuntza moduak efikazak direlako izaten da.

12. Ikasle batek kontzeptu berri bat arin menperatzen duenean, kontzeptu hau irakasteko beharrezko pausuak zeintzuk diren nekielako izan daiteke.

4. Faktorea: Norbere irakaskuntzaren eraginkortasun zentzua beste faktore batzuren aurrean.

2. Nire ikasgelan egiten dituzten orduek eragin gutxi dute ikasleengan beraien familia inguruak duen eraginaren aldean.

13. Ikasleak etxean dituen esperientziak nire irakaskuntza ona baino eraginkorragoak izan daitezke.

15. Gerta daiteke irakaslea oso konpetentea izan arren ikasle asko atenditu ezinean suertatzea.

Lanarekiko satisfakzioa.

1. Faktorea: Lana berberarekiko satisfakzioa.

1. Nire lana interesgarria da.

6. Egiten dudan lana oso estimulantea da.

14. Nahiago nuke beste lan mota batetan aritzea.

18. Orokorrean nire lana astuna eta aspergarria da.
30. Nere lana bizia eta estimuluz betea da.
33. Nere lanean gutxi errealizatzen naizela iruditzen zait.
42. Nere lana nahiko rutinarioa da.

2. Faktorea: Zuzendaritza ta superbisioarekiko satisfakzioa.

2. Ikastetxe honetako Zuzendaritzak laguntzen dit.
11. Ondo eginiko lana estimatu egiten da ikastetxean.
23. Pertsona bakoitzaren balio profesionala errekonozitu egiten da.
26. Nere nagusiek ez naute entzuten.
38. Nere nagusiek ez naute justiziaz tratatzen, inpartzialki.
47. Nik lan egiten dudan ikastetxean lanaren onespena gutxitan ematen da.

3. Faktorea: Soldatarekiko satisfakzioa.

4. Ondo ordaindurik dago.
16. Egiten dudan lanerako gutxi ordaintzen didate.
28. Nere ordaina egokia da nere lanean hartu behar ditudan erantzunkizunak kontutan harturik.
40. Nik dudan ordaina ondo dago.

4. Faktorea: Lankideekin diren harremanekiko satisfakzioa.

3. Nerekin lan egiten duen jendeak ez nau behar beste laguntzen.
15. Nere lankideei laguntza eskatzen diedanean berehala eskeintzen didate.
27. Ikastetxe honetan dagoen jendearekin lan egitean gozatu egiten dut.
36. Besteen estima-konziderazica nabaritzen da.
39. Pertsona erantzuleekin lan egiten dut.

5. Faktorea: Ingurune fisikoarekiko satisfakzioa.

10. Ikastetxe honetan lan egiteko ikasgela egokiak dauzkagu, liburutegi, langela eta antzekoak.
22. Nere laneko inguru fisikoa oso atsegina da.
35. Lana aurrera ateratzeko ondo egokiturik daude toki fisiko desberdinak.
46. Ikastetxeko ingurune fisikoa ondo zainduta dago eta oso atsegina da.

6. Faktorea: Autonomiarekiko satisfakzioa.

7. Lan honetan gauzak nik nahi bezala egin ditzaket.
19. Nere lanean nahikoa independentzia daukat.
31. Oso zurruna den estruktura baten parte naiz.
43. Nik nahi bezala orientatu ditzaket eskolak, inposiziorik gabe.

7. Faktorea: Ikasleen emaitzenganako satisfakzioa.

8. Orokorrean, ikasleak nik nahi ditudan helburuak lortzen ari dira.
20. Nere ahaleginak eta ikasleek lortzen dituzten emaitzak ez datoz bat.
32. Ikasleek lortzen dituzten emaitzekin pozik nago.
44. Ikasleek ez dute interes handiegirik erakusten eskolan.

8. Faktorea: Seguritatearekiko satisfakzioa.

12. Seguru sentitzen naiz lanpostu honetan.
37. Lan hau oso egonkorra da.
48. Inseguritatea sentitzen dut lan hontan.

9. Faktorea: Garapen profesionalarekiko satisfakzioa.

9. Ikastetxe honetan ikasteko eta nere irakaskuntza lana hobetzeko posibilitateak daude.
21. Norbere-hobakuntza eta formazio aktibitateak aurrera ateratzeko laguntza dago.
34. Irakasleak hezkuntza hobetzeko aktibitateetan inplikaturik egotea positiboki baloratzen da.
45. Ikastetxe honetan profesionalki hobetzen saiatzen dena bere kabuz konpondu behar da.

Irakaslearen erreflexioa.

1. Faktorea: Taldeko hausnarketarenganako jarrera.

5. Ikastetxe batek ezin du ondo funtzionatu irakasle bakoitza arazoak bere kabuz konpontzen saiatzen bada.
7. Irakaskuntzako arazoei konponbide onak aurkitu ahal izateko, irakasleok gure zailtasunei buruzko hausnarketak gehiago konpartitu beharko genituzkeela uste dut.
11. Denon arteko erreflexioa eta lana errazten duen ikastetxe batetan lan egitea atsegin dut.
14. Laneko zailtasunez beste irakasleekin erreflexionatzea garrantzitsua dela uste dut.
16. Nere ustez oso garrantzitsua da beste lankideei entzun eta elkarrekin arazoei denon arteko konponbideak aurkitzeari erreflexio denbora bat ematea.
21. Ideia, ardura eta gauzak egiteko moduak beste irakasleekin konpartitzea irakaskuntzaren parte garrantzitsua da.

2. Faktorea: Ikasgelako hausnarketarekiko joera.

9. Praktikako egoeren aurrean berehala erantzutera jotzen dut, momentu horretan zer gertatzen den edo zer egin dezakedan gehiegi pentsatzen gelditu

gabe.

10. Neretzat klaseak prestatzeak egingo dudanaren inguruko hausnarketa serioa suposatzen du.

13. Irakaskuntza erabakiak beste posibilitate batzuk kontutan hartu eta gero hartzen ditut, eta baita beraien abantaila eta desabantailak kontutan hartu eta gero.

25. Klaseak programatzen ditudan bitartean gauzak nola joan daitezken aurrikusten dut eta nire jokaera hobetzeko moduan ere pentsatzen dut.

28. Arazoen aurrean garrantzitsuena pentsatzea eta erabakiak hartu aurretik heltzea da.

29. Jokaera aukera desberdinak azaltzen zaizkidan neurrian beraien ondorio eta inplikazioetan oso kontzienteki pentsatzen dut.

3. Faktorea: Zabalkuntza kalitatea.

12. Ikasgelan gauzak gertatu ahala nola ari diren ateratzen pentsatzea erraza egiten zait.

19. Egoera praktiko bakoitzean faktore asko daudela jokoan ikusten dut.

26. Irakaskuntzaren praktikan aurkitzen ditudan arazoen aurrean beraiek ikusteko modu asko daudela uste dut, eta denek dauzkatela bere arrazoi puntuak.

31. Klasean erabakiak hartzeak beraien justizia edo injustiziaz pentsatzea inplikatzen du.

34. Klasea ematen dudan bitartean gertatzen diren gauzez konturatzen saiatzen naiz eta jokaera alternatiba guztiak kontutan hartzen.

4. Faktorea: Banan-banakako hausnarketarenganako jarrera.

17. Teknikari eta ikerlariek zehazki esan beharko ligukete gauzak nola egin behar diren.

27. Esperientziadun irakasleok ez daukagu buruari buelta gehiegi eman beharrik irakaskuntza eskeintzeko moduari buruz.

30. Aspaldi utzi nion klasea amaitu eta gero nere lanari buruz buruari bueltak emateari.

33. Nere praktika gogoan dudanean arazoak eta egoerak nahiko sinpleak iruditzen zaizkit.

35. Arazo bakoitzaren aurrean garrantzitsuena objetiboki egokiena den erantzun teknikoa edukitzea da.

5. Faktorea: Ikasgelaz kanpoko hausnarketarekiko joera.

1. Klasean sartu aurretik denbora bat ematen dut egingo ditugun gauzak pentsatzen, eta gerta daitezken zailtasun eta aukerak aurrikusten.

2. Gai bat amaitzen dudan bakoitzean denbora bat ematen dut edukin, aktibitate eta errekurtsoak egokiak izan diren edo aldatu beharrik dagoen aztertzen.

4. Nere irakaskuntzari buruzko erreflexioaren zati eder bat ikasgelan sartu aurretik egiten dut.

6. Ikasgelara sartzerakoan aukerako aktibitate edo ariketak pentsaturik eramaten ditut, gauzak ateratzen diren neurrian erabiltzeko.

20. Klaseak hasi aurretik praktikan zein zailtasun aurkituko dudan aurrikusten dut, eta nola gainditu ere pentsatzen dut.

6. Faktorea: Konplejitate kalitatea.

3. Neretzat irakaskuntzaren praktika oso gauza konplexua da.

8. Nere ustez irakaskuntzan dena erabat argi eta simple ikusten dutenak ikuspegi mugatua daukate eta gauza gehiago hartu beharko lukete kontutan.

22. Klasea amaitu eta gero gertatutako gauza batzuk errepasatzera jotzen dut, beraietaz pentsatu eta arrazoiak aurkitzera.

23. Nere irakaskuntzan arazo baten aurrean zerbait egin behar dudanean alternatiba berri eta desberdinetan pentsatzen saiatzen naiz.

7. Faktorea: Rutinekiko joera.

15. Denborarekin praktikan gauzak nola egiten diren ikasten joan naiz, eta oso erabilgarriak diren rutina batzuk lortu ditut.

24. Irakasterakoan automatikoki ari naizenaren inpresioa daukat, ondo dakidalako zer egin behar dudan.

8. Faktorea: Kalitate kritikoa.

18. Ikastetxe bezala nahi duguna lortzeko ahal dugun guztia egiten ote dugun galdetzen diot neure buruari.

32. Irakasleok gehiago pentsatu beharko genuke ikasleen eskubideetan eta klasean nolatan errespetatzen ditugun.