

SENTIDO Y NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Francisco Javier Fernández Franco

Inspector de Educación

fjavier.fernandez.franco.edu@juntadeandalucia.es

“Lo que no se mide no se puede conocer. Lo que no se puede conocer no se puede mejorar. Lo que no se puede mejorar se degrada para siempre.” Lord Kelvin. (1850)

INTRODUCCIÓN

Parece pertinente, a la luz de los datos objetivos que poseemos relativos a los rendimientos académicos y escolares de nuestro alumnado, reflexionar sobre los diferentes mecanismos que, los docentes, tienen a su alcance para mejorar su misión. Parece evidente que la auditoría del docente es necesaria, pero ¿qué tipo de evaluación es la más adecuada para garantizar una educación de calidad y excelencia que garantice al mismo tiempo el derecho a una educación en un régimen de equidad para todo el alumnado?

En el presente artículo justificaremos la necesidad de dicha evaluación apoyándola en la legislación actual, orientándola a unas finalidades concretas para concluir con una propuesta al conjunto de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Rendición de Cuentas. Paradigma Cualitativo. Carácter Interno-Externo. Orientación Formativa. Competitividad Profesional. Formación Inicial. Calidad. Inspección.

INTRODUCTION

Now that have carried out the tests of evaluation of diagnosis of the academic course 2009/10 and has been published the results of the general evaluation of diagnosis of the past course realized by the Institute of Evaluation to level of the State, it seems to be pertinent to think about the different mechanisms that, the

teachers, have to his scope to improve his mission. It seems to be evident that the audit of the teacher is necessary, but what type of evaluation is most adapted to guarantee an education of quality and excellence that guarantees at the same time the right to an education in a regime of equity for the whole student body?

In the present article we will justify the need of the above mentioned evaluation her resting on the current legislation, orientating her to a few concrete purposes to conclude with an offer to the set of the educational community.

KEY WORDS

Account surrender. Qualitative paradigm. Internal character. Formative orientation. Professional competitiveness. Initial formation. Quality. Inspection.

1.-LA NECESIDAD DE UNA CONTINUA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Si lo que el sistema educativo pretende es mejorar la calidad de sus resultados, debe sistematizar unos procesos de evaluación aplicados a todos los ámbitos del propio sistema. Capacitar a sus escuelas y a sus docentes para que las tasas de fracaso escolar (actualmente del 30% según el informe realizado por la Fundación La Caixa, *Fracaso y Abandono Escolar en España*, coordinado por el catedrático de sociología de la Universidad de Salamanca, Mariano Fernández Enguita et al. 2010), de abandono prematuro del sistema (también otro 30% analizado en el mismo informe antes mencionado) y tasa de idoneidad, que se cifra en un 58% , lo que significa que 42 de cada 100 alumnos/a de 4º de ESO han repetido alguna vez durante la educación básica según indica el Informe del Consejo Escolar del Estado publicado en 2009 y relativo al curso 2007/2008, se vean significativamente mejoradas.

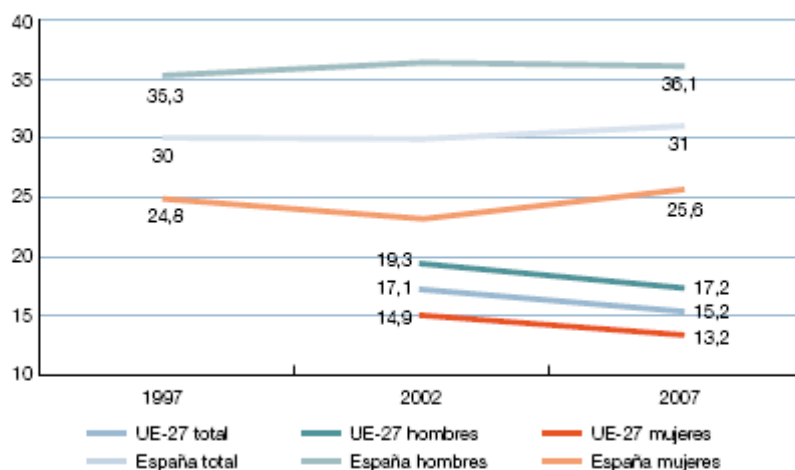
Cuadro 1: Tasa de Idoneidad en España. Curso 2007/2008. Informe CESCES 2009

Edad	Total	Varones	Mujeres
10 años	89,2%	87,7%	90,8%
12 años	83,5%	81,2%	86,1%
14 años	66,3%	61,4%	71,6%
15 años	57,6%	52,3%	63,3%

Gráfico 1. Abandono escolar temprano. Fernández Enguita, M; Mena Martínez, L.; Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y Abandono Escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa. (Página 69)

Abandono educativo temprano (UE-España)

Porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la segunda etapa de la educación secundaria y no sigue ningún tipo de estudio-formación



Fuente: Las cifras de la educación en España 2009. Indicadores de la UE-Puntos de referencia 2010. Elaboración propia.

Esto, que a todas luces resulta evidente, no provoca controversia alguna en los diferentes sectores de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias, instituciones públicas e inspección) ya que, cómo se puede garantizar el derecho a una buena educación para todos si no se arbitran dispositivos para que escuelas y profesorado den cuentas (así mismos, a la comunidad y a la administración) de la educación ofrecida. Lo que sí provoca puntos de vista dispares es el establecimiento

del tipo de evaluación a aplicar, el modelo a seguir y perfeccionar y la interpretación de los diferentes resultados obtenidos.

No podemos escapar a la cruda realidad. Al concluir el decenio 2000/2010 establecido por la Unión Europea en su estrategia de Lisboa, podemos dibujar una comparativa de los datos que, a modo de radiografía, sitúa a España en unas condiciones muy mejorables con respecto a las metas y objetivos operativos planteados por sus socios europeos. Estos son los resultados:

Cuadro 2: Comparativa de consecución de los objetivos planteados por la UE en la Estrategia de Lisboa "Educación y Formación 2010"*

OBJETIVOS	UE 2010	MEDIA EUROPEA	ESPAÑA
ABANDONO ESCOLAR	10%	15%	30%
REDUCIR EL Nº DE ALUMNOS QUE A LOS 15 AÑOS TIENE DIFICULTADES DE LECTURA	15%	20%	21%
TITULADOS ESO	85%	76%	61%
AUMENTO DE LICENCIADOS EN CIENCIAS Y MATEMÁTICAS	Aumento del 15%	+ 27%	+16%
FORMACIÓN CONTINUA DE ADULTOS	12%	9%	5%

*Antonio Bolívar: Las grandes cifras del fracaso escolar. Revista profesorado. Universidad de Granada. Enero 2010.

Fundamentación Legislativa

La actual **Ley 2/2006 Orgánica de Educación** (en adelante LOE) otorga a la evaluación un carácter estratégico dedicándole nada más y nada menos que todo un **Título, el VI**. De ahí se infiera la crucial necesidad de desarrollarla de la manera más idónea, transparente y eficaz posible. De hecho ya tanto en el preámbulo como en su **artículo 1**, se establece la evaluación general del sistema educativo como un principio básico y en el **Título III** dedicado al profesorado, mandata en su **artículo 91** que dos de las funciones del docente son la evaluación del proceso de enseñanza y

del proceso de aprendizaje así como la participación en los planes de establecidos por la Administración o por el propio centro.

En ese mismo título, el **artículo 106** define la evaluación de la función pública docente, delegando la responsabilidad en las diferentes Administraciones Educativas en una triple perspectiva: la evaluación organizada por la propia Administración, la evaluación voluntaria del profesorado auspiciada y promovida por la administración pero pendiente de desarrollar (y esperemos que no eternamente) y el reconocimiento por parte de ésta, de los resultados de dichas evaluaciones en la carrera profesional y docente, como incentivo.

El **artículo 141**, dentro ya del **Título VI**, establece los ámbitos de la evaluación general del sistema educativo, siendo uno de estos, la labor docente.

Por último la disposición adicional décimo segunda organiza tanto la vía de acceso a los cuerpos docentes de la función pública (concurso oposición que se complementa con una fase de práctica - regulado por el **RD 276/2007-**) como el proceso de promoción interna en los casos de los catedráticos de educación secundaria y para el paso del nivel A1 al nivel A2.

Por lo tanto, la evaluación de la práctica docente se circunscribe en tres conjuntos:

- 1.-Autoevaluación del profesorado a modo individual.
- 2.-Autoevaluación del profesorado, de modo colectivo en el centro
- 3.-Evaluación externa a través de planes y estándares.

Los tres conjuntos están interconectados y deben retroalimentarse. La evaluación constituye por lo tanto, el punto de partida para tomar medidas que contribuyan, a tenor de las necesidades detectadas, a aumentar la calidad. **No puede haber procesos de calidad sin mecanismos de evaluación.** El binomio es indisoluble.

2.-FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN

La LOE establece en su artículo 140 las finalidades de la evaluación del sistema educativo que se reducen a cinco grandes metas: Mejorar la calidad y equidad de la enseñanza, orientar políticas educativas, aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo, obtener información sobre el grado de cumplimiento y alcance de los objetivos de mejorar establecidos por las Administraciones Educativas y obtener información sobre el grado de consecución de los objetivos del sistema educativo español y del europeo.

Estas finalidades no podrán amparar el establecimiento de clasificaciones entre centros. Este principio que puede ser entendido como ético, igualmente puede ser el paraguas bajo el que se cobije **la falta de disponibilidad al cambio de un sector del profesorado**, que amparado en una cultura de la no evaluación, puede llegar a justificar dicha inercia a la parálisis. Será labor tanto de los equipos directivos como de la inspección educativa, promover y ser los motores de la gestión del cambio orientado a la mejora, asumido y no burocrático.

Pero debemos aterrizar al plano concreto de la misión del profesorado, para acotar bien las finalidades que deben tener su evaluación, su auditoría, su rendición de cuentas, externa e interna.

Podemos destacar las siguientes:

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

Es decir, todas estas finalidades tienen cuatro funciones esenciales que serán:

- **Diagnóstica:** Identificar la situación real de partida de cada profesional
- **Instructiva:** La propia evaluación va a formar al profesorado, recualificándolo
- **Educativa:** La evaluación contribuirá a la optimización de cada centro docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Desarrollo Profesional:** Tomar la evaluación como base para el perfeccionamiento cualificado de cada profesional. La evaluación del propio trabajo hará madurar al profesorado como técnico, disipando el miedo a autoevaluarse así mismo de forma crítica, sin temer a los errores, sino todo lo contrario, aprendiendo de ellos.

Agentes de la Evaluación

Ya que estamos siguiendo como hilo conductor la LOE, en su artículo 142 se establecen los agentes responsables de la evaluación general del sistema. Estos son el **Instituto de Evaluación, regulado por el RD 928/1993**, los órganos análogos de las Administraciones Educativas (como la reciente creación en Andalucía, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. AGAEVE) los equipos directos y los propios docentes. A estos agentes, debemos sumarles las Administraciones Educativas y la Inspección, que deberán ser los que exijan la rendición de cuentas a través de mecanismos externos.

El Instituto de Evaluación tiene las siguientes funciones:

- a. Responsabilizarse de la evaluación general del sistema educativo
- b. Evaluar el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas en las diferentes etapas y enseñanzas del sistema educativo
- c. Realizar las evaluaciones general de diagnóstico (de carácter muestral)
- d. Establecer y actualizar el sistema estatal de indicadores de evaluación
- e. Coordinar la participación del Estado en las evaluaciones internacionales
- f. Intercambiar información con las Administraciones Educativas

- g. Informar a la sociedad anualmente del resultado de las evaluaciones generales de diagnóstico u otras
- h. Realizar periódicamente informes y publicaciones sobre innovación e investigación educativa

El Instituto de Evaluación define el sistema estatal de indicadores de educación que se ofrece al conjunto de la comunidad educativa como referentes para medir sus logros y detectar sus necesidades. Estos **indicadores** están organizados por grupos o familias que acotan un ámbito específico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, unos indicadores estarán más relacionados con la organización de los centros, otros con los contextos y otros con las prácticas directas del docente en el aula. Es este último grupo de indicadores, el que más nos interesa si lo que pretendemos es valorar el rendimiento y los resultados académicos y escolares, estos es, la interacción directa entre el alumnado y el profesorado allí donde se produce el “meollo” de la educación: el aula.

Sírvase el presente cuadro para, a modo de pincelada, ilustrar esta estructura del sistema estatal de indicadores de educación:

Cuadro 3: Grupo/Familia de indicadores del sistema educativo. Instituto de Evaluación

GRUPO/FAMILIA	INDICADORES
CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • General • Humano
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Económicos • Humanos
ESCOLARIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Cada Etapa • Tasas • Educación Superior • Atención a la Diversidad • Formación Continua • Aprendizaje Permanente
PROCESOS EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y Funcionamiento de los Centros • Práctica Educativa Trabajo en equipo Estilo docente

	Actividad del alumnado fuera del horario escolar Tutoría y Orientación Formación Permanente del profesorado <ul style="list-style-type: none"> • Clima Escolar Relaciones en el aula y en el centro
RESULTADOS EDUCATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos • Promoción y Certificación • Largo Plazo

Destacamos, dentro de la familia de procesos educativos, aquellos indicadores relacionados con la práctica educativa, por ser estos últimos los más directamente relacionados con la evaluación del trabajo del profesorado.

En cuanto a los equipos directivos, el **Título V** de la LOE, denominado, Participación, Autonomía y Gobierno de los Centros, establece en su capítulo cuarto, **artículo 132** las competencias del director de un centro educativo, entre las que se encuentra la de impulsar las evaluaciones internas en el centro y colaborar con las externas promovidas por la Administración. Por lo tanto, se le atribuye la responsabilidad de ser el principal protagonista de que su centro, se disuelva en procesos de mejora a través del análisis de su propia práctica docente. Recae en los equipos directivos, como órgano ejecutivo de gobierno (artículo 131 de la LOE) **implementar en el centro la cultura de la evaluación**, de la rendición de cuentas y de la reflexión crítica sobre la práctica docente.

Pero,... ¿quién puede colaborar con los equipos directivos en este empeño? Decididamente, la **inspección educativa** se reserva esa función, la de motor del cambio. Para esto último, y siguiendo igualmente la LOE, en su **Título VII** dedicado a la Inspección Educativa se prescribe en su **artículo 148.3** *“la inspección educativa se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza”*

Igualmente, en el Capítulo II del mismo título se establecen tanto las funciones, **artículo 151**, como las atribuciones de la labor del cuerpo de

inspectores, **artículo 153**. Si tanto las funciones como las atribuciones no se aplican a la evaluación orientada a la mejora y al cambio, se perderá su **razón de ser**.

Las funciones son:

- a) Controlar y supervisar desde el punto de vista pedagógico y organizativo el funcionamiento de los centros educativos así como los programas y servicios.
- b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.
- d) Velar por el cumplimiento en los centros educativos de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.
- e) Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombre y mujeres.
- f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.
- g) Emitir informes solicitados por la Administración o derivados del ejercicio de sus funciones
- h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones.

Las atribuciones que hacen posibles dichas funciones son:

- a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros a las cuales tendrá acceso libre.
- b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros
- c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración, para

cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.

d) Cualesquiera otra que le sean atribuidas por las Administraciones.

La inspección educativa, deberá establecerse así misma, unas pautas de actuación que guíen su cometido. Establecer esos referentes determinará la viabilidad y eficacia de la evaluación, sin perder de vista que la inspección debe jugar un papel de evaluador externo, que con cierta distancia y objetividad no le haga perder su imparcialidad y su independencia. Ahora bien, dicho carácter externo debe captar información de fuentes internas del propio centro y por lo tanto, el contacto y la interacción con el profesorado y el resto de los miembros de la comunidad educativa, debe ser pauta común de la tarea de la inspección.

A modo de síntesis podemos enumerar las pautas arriba comentadas:

- a) La Evaluación debe tener carácter externo, pero debe apoyarse en informaciones de agentes del centro.
- b) Debe responder a una planificación dentro de los respectivos equipos de zona que responda a cada una de las actuaciones programadas (fase de prácticas, voluntaria, departamento, ...)
- c) El inspector debe usar diferentes técnicas.
- d) Debe usar unos indicadores de guía que responderán a las funciones del docente que establece el artículo 91 de la LOE:
 - La programación
 - La Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje
 - La orientación educativa, académica y profesional
 - La tutoría
 - La atención al desarrollo integral
 - La promoción, organización y participación en actividades complementarias dentro y fuera del recinto educativo
 - La información periódica a las familias
 - La Participación en los planes de evaluación de las administraciones y del centro
 - La participación en la actividad general del centro
 - La innovación, investigación y experimentación: la renovación pedagógica

3.-UNA PROPUESTA CONCRETA PARA EVALUAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Hasta ahora, nos encontramos con el dilema de actuar por presión externa (control de resultados) o promover el compromiso e implicación interna (autoevaluación).

Además debemos también evitar una evaluación que se centre en el control burocrático de corte cuantitativo, sino que, la evaluación, debe ser un elemento, un instrumento útil y valioso inmerso en unos programas comunes dentro del centro. La evaluación aislada, analítica a un profesor/a suele tener nulos resultados y por lo tanto, carece de sentido.

Las evaluaciones de la práctica docente, deberán centrarse en los procesos dentro del aula y en la interacción directa con el alumnado, más que en variables distantes. (Hopkins 2001)

Para encarar el verdadero reto de una educación de calidad, eficiencia y excelencia, sería recomendable analizar las experiencias de éxito de países del contexto europeo occidental. Dichos análisis se encuentran reflejados en el **Informe Mckinsey** (Michael Barber y Mona Mourshed, 2007) que concluye que: *“Los sistemas educativos que obtienen mejores resultados son aquellos que mantienen un fuerte foco en mejorar el proceso de enseñanza en el aula, debido a su impacto directo sobre los aprendizajes de los alumnos/a”*

Para los autores, estos sistemas actuaron bien sobre 3 ejes:

1. Seleccionar a las personas más aptas para ejercer la docencia
2. Incidir, comunicar y extender las buenas prácticas docentes
3. Desarrollar la atención a la diversidad de forma precisa.

Tomando como referencia pues, el informe Mckinsey, habría que añadir un cuarto eje para garantizar el éxito en los resultados escolares y rendimientos académicos: La organización de los centros: Autonomía, Organización, Financiación

y Funcionamiento, tal y como se nos propone por la Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE) en su informe de 15 de abril de 2009.

Junto a estas dos referencias, tenemos que añadir una tercera, que es el prestigioso informe del economista sueco **Anders Morin (2009)** analizado por la experta en educación de ese país, **Inger Enkvist**, (catedrática de la Universidad de Lund) en el que se concluye que:

1. Lo importante para el éxito escolar no son las características socioeconómicas o la situación geográfica del municipio, sino el “ethos escolar”, el ambiente.
2. Fomentar la autonomía en todos los niveles del sistema escolar sin la correspondiente evaluación y responsabilidad ha creado un vacío, una falta de liderazgo.
3. No es el número de profesores lo que importa, sino la calidad ya que no hay mejores resultados en los municipios donde la ratio es más baja. Al revés, algunos de los colegios más exitosos tienen menos profesores pero utilizan mejor el tiempo de estos.
- 4. El factor más importante para la calidad de la enseñanza es la calidad del profesorado.**
5. La competencia de las escuelas concertadas es beneficiosa y no dañina. Las concertadas obtienen un mejor resultado en gran parte porque utilizan mejor los recursos y, en primer lugar, el tiempo de los profesores.
6. El tiempo de los alumnos debe utilizarse para el aprendizaje y no para otras actividades. Así el “buenismo” daña seriamente a la calidad de la educación porque los propios alumnos contribuyen a disminuir la eficacia de la enseñanza por su falta de respeto ante el sistema escolar.
7. No hay relación entre la inversión económica y los resultados del alumnado.

Es ahí, donde se centra la propuesta que hacemos a la comunidad educativa, con este artículo.

La autonomía de los centros educativos, no es un fin en sí mismo, sino un medio, un recurso y un instrumento para la excelencia educativa. Por lo tanto, a medida que la autonomía de un centro sea mayor, también tendrá que ser mayor la rendición de cuentas y la exigencia de resultados a ese centro. Así, la evaluación verídica externa, que se complementa con la propia interna, tienen que ser factores que actúen al unísono y de forma continua y coordinada. En esa rendición de cuentas, obviamente, se deberá atender a las características del contexto del centro. En síntesis podemos decir que la evaluación del profesorado tiene una doble intención: Interna, hacia dentro, para la mejora de la propia labor con el alumnado y familias y Externa, hacia fuera, para diagnosticar y evaluar los resultados académicos y escolares. Hacer compatibles ambas, es el reto de toda evaluación eficaz.

Ahora bien, la evaluación interna de los centros (autoevaluación) debe superar algunas condiciones de partida que son: **Aceptación de su necesidad** pues la eficacia está en relación inversa al grado de imposición de la misma. **Objetividad**, evitando los sesgos para lo cual es necesaria una formación previa en técnicas de evaluación. **Participación colegiada** de todos los sectores implicados, buscando los consensos necesarios en base a datos empíricos de investigaciones científicas para evitar la subjetividad. Y por último la **Disponibilidad al Cambio**, pues será inútil realizar una evaluación a un profesor/a que no admite propuestas de mejora o reconceptualización.

Esa labor de equipo requiere pasar de la lógica de los enfrentamientos a una lógica de la colaboración que tenga clara que la responsabilidad de los aprendizajes es un esfuerzo colectivo de todos. En ese “de todos” entraría en juego el sistema de reconocimiento y de recompensa ofrecida por la Administración que, a nuestro entender, deben ser colectivo y no individuales ya que los sistemas que se apoyan en una evaluación individualizada de resultados provocan conflictos entre el claustro de un centro al percibirse como acciones individualistas que no favorecen la cohesión interna (basta referirnos a la poca legitimidad que el profesorado, sobre todo el de educación secundaria, ha otorgado al Plan de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares puesto en marcha por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, desde el curso 2007)

Además, las Administraciones Educativa deberán ofrecer aquellos apoyos y recursos necesarios al amparo de los resultados obtenidos. Un sistema de evaluación, pues, no sirve y a la larga resulta poco creíble si, recíprocamente no proporciona los medios y apoyos oportunos, ya que la mejora es un proceso que exige un apoyo sostenido en el tiempo y la combinación de exigencias externas como dispositivos que desarrollan la capacidad interna.(A. Bolívar 2003)

Por lo tanto, la acción individual y la colectiva están imbricadas: compartiendo expectativas sobre las capacidades de los alumnos, sobre las formas de conocimiento más importantes para alcanzarlos, y sobre cómo evaluar los progresos. Esto es, sobre el diseño y el desarrollo del currículo. Centrarse en buscar que los centros sean unas verdaderas **comunidades profesionales de aprendizaje**.

Habrá que centrar los esfuerzos en construir competencias internas de mejora antes de diseñar políticas externas de rendimiento y rendición de cuentas. Los cambios han de realizarse desde dentro, mejor de modo colectivo, incidiendo en los propios implicados. **Primero capacitar y en segundo lugar exigir y presionar**. Ambas dimensiones son necesarias, pero en ese orden. Según Elmore (2003), *“el rendimiento de cuentas interno precede siempre al rendimiento de cuentas externo y es una precondition para cualquier proceso de mejora”* Como expone Hopkins (2007), *“los resultados o recomendaciones de las propias evaluaciones externas sólo pueden ser bien procesados e incidir en la mejora si previamente existen equipos y procesos de autoevaluación”* El profesorado de un centro no formado tendrá dificultades para dar sentido a cualquier evaluación externa.

De ahí la necesidad de generar un compromiso de trabajo en equipo, partiendo de un diagnóstico inicial honesto que aporte datos y explicaciones éticas para detectar necesidades que sirvan para establecer planes de futuro. Una vez establecidos dichos planes de mejora, la evaluación será cíclica y en espiral (Elliot, Lewins y Kemins) identificando prioridades, revisando y rectificando la práctica. Así pues, la evaluación externa no podrá incidir significativamente en la mejora interna si es percibida como un control. En ese caso, generará en los profesionales estrategias

defensivas y la motivación de los actores se verá reflejada a la mínima expresión, estableciéndose actitudes de rechazo.

Si no hay capacidad interna de mejora mal van a conseguirse los objetivos establecidos por las presiones de las evaluaciones externas centradas en la rendición de cuentas. La evaluación sumativa, es necesaria sin duda, más, es imprescindible, pero no para sustituir a la interna, sino para hacerla más eficaz y complementarla.

La nueva formación inicial de los docentes

Entendemos por formación inicial del profesorado, no aquella que se inicia cuando el profesional comienza a impartir clases en un centro (ejercer la profesión), sino cuando la ciudadanía decide estudiar y formarse para ser maestros o profesores, esto es, al iniciar los estudios profesionales de grado.

Por lo tanto, es ahí donde debe empezar la formación inicial, en los planes de estudios de las universidades y orientar dicha formación hacia la práctica docente y no hacia otro lugar. Es decir, la formación de los universitarios deberá establecerse **orientada a la práctica concreta en las aulas**. Por lo tanto habría que redefinir dicha formación haciéndola más útil, operativa y práctica. Esta tarea tendrá que ser establecida en el seno de los órganos de coordinación universitaria, tanto en la Conferencia General de Política Universitaria, como en el Consejo de Universidades.

Debemos hacer una reflexión en este apartado de la exposición. La actual Ley 2/2006 Orgánica de Educación (LOE) exige en su artículo 100.2 que para ejercer la docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en la FP, en el Bachillerato y en las Enseñanzas de Régimen Especial, se debe estar en posesión de la formación didáctica y pedagógica correspondiente que exige el **espacio europeo de educación superior**. Esa formación se acredita a través de la realización del Máster Oficial de Postgrado regulado por el **RD 1834/2008** que habilita para el desempeño de la docencia. Pero el ejercicio de la docencia en la actual encrucijada de una sociedad cada vez más diversa y compleja, debe responder a unas necesidades y problemáticas que antes no existían o se desconocían: alumnos

disruptivos, desmotivación, deterioro de la convivencia, déficit de atención e hiperactividad, dificultades graves de aprendizaje, trastornos generales de la conducta, ludopatías, anorexia, bulimina, ciberbullying, drogadicción, absentismo escolar, inmigración, altas capacidades intelectuales, necesidades de compensación educativa o los diferentes tipos y grados de discapacidad física, psíquica y sensorial. Junto a esto, es necesario que el profesorado tenga la capacidad de diseñar materiales y estrategias didácticas para atender a la diversidad, evaluación, tutoría y nuevas tecnologías. Ante esto, los máster deben ser orientados hacia la difusión de experiencias prácticas que ya han sido implementadas en los centros docentes fruto de la innovación y conocimiento acumulado. Por lo tanto, el máster de formación del profesorado y la formación de grado de maestros deberían ser mucho más ambiciosos y reales en ese sentido: el práctico. **Se debería contar con los profesionales de la educación primaria y secundaria para que se implicaran en esta formación, en la enseñanza directa de esos futuros profesores.** No podemos caer en el error de que el máster de formación del profesorado sea una nueva copia del pretérito CAP. Si esta formación se enquistaba en algo teórico y huye de la práctica útil se volverá a fracasar. No puede supeditarse este asunto a un reparto de poder entre los distintos departamentos universitarios. El futuro profesional de la docencia necesita experiencias concretas, ejemplos cotidianos para la compleja tarea de dinamizar un aula, llevar a cabo una entrevista, motivar a un alumno, compatibilizar diferentes niveles de competencia curricular o resolver conflictos en el aula. Es difícil que personas que no están trabajando directamente en las escuelas infantiles, colegios de primaria o institutos de secundaria puedan ofrecer en exclusiva esta formación tan práctica. Este planteamiento es apoyado por la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España y el Consejo Escolar del Estado en su informe sobre la situación y el estado del sistema educativo en el curso 2008/09, emitido el 1 de junio de 2010.

Pero, una vez terminado los estudios profesionales de grado, ¿cómo seleccionan las Administraciones Públicas a los mejores docentes?

El actual sistema de concurso-oposición no garantiza que los mejores profesionales se incorporen a la escuela pública. No. Además en los últimos años con el sistema transitorio adoptado en la **RD 276/2007** se ha pretendido estabilizar al

colectivo interino, en vez de proveerse de los mejores profesionales. El rigor en la selección del profesorado, constituye la mejor garantía de equidad y compensación de las desigualdades más potentes de las que dispone el sistema.

Lo que planteamos es un cambio profundo en el sistema. Al igual que con la crisis económica, no es posible corregir la “crisis educativa en España” (a tenor de los resultados) con medidas paliativas, sino con auténticos cambios estructurales.

Concretando la propuesta, abogamos por un sistema como el que se articula en Finlandia. **Los estudios superiores para ejercer la profesión de docente, serán los que requieran una mayor nota de ingreso tras las pruebas de acceso a la universidad**, de modo que sólo los alumnos/as más brillantes y cualificados se pueden convertir en los maestros y profesores del futuro. Esto, junto con una carrera exigente, dura y que requiera una constante revisión de los planes de estudio, garantizará la excelencia. **Una vez superada la carrera universitaria, los nuevos titulados tendrán acceso directo a la función pública docente**, sin tener que realizar ningún tipo de proceso selectivo (pues ya de hecho han sido seleccionados durante sus propios estudios superiores) Posteriormente, durante el ejercicio de la profesión, sí se articularán procesos de promoción horizontal o interna vertical.

La garantía de un trabajo profesional, prestigiado y con la cobertura del Estado una vez finalizados los estudios profesionales de grado, será el aliciente necesario para atraer a los mejores talentos de la sociedad en el desempeño de la tarea docente.

Acreditación Continua de las Competencias Profesionales: Hacia la cultura de la Evaluación Permanente.

Junto con un nuevo sistema de acceso a la función pública docente que garantice los mejores, más entusiastas y más comprometidos profesionales, tenemos que concienciar, tanto a las Administraciones como a los profesores que es absolutamente imprescindible una continua actualización de las cualificaciones profesionales a través de la pertinente acreditación. Igual que un médico debe

demostrar sus conocimientos y actualizaciones cada equis tiempo, los docentes deben hacer esto de forma reglada, continua y organizada externamente por los poderes públicos para ejercer con eficacia su cometido. **No es admisible que en los centros docentes, haya sectores que desconozcan la normativa a aplicar, las últimas investigaciones e innovaciones pedagógicas y se encuentren alejados de las buenas prácticas de otros colegas.** No es admisible que la actualización quede al arbitrio y buena voluntad de aquellos que así lo desean. La **actualización y renovación pedagógica, debe ser una obligación** y una función imprescindible de los docentes, **sometida a supervisión por la Administración.** Es una **exigencia ética y deontológica**, establecer estos sistemas de acreditación constante y continua de las capacidades y competencias técnicas, científicas y pedagógicas.

Para concluir diremos que la Administración Educativa en su conjunto debe garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos/as en unas condiciones de equidad y calidad, que facilite a los que más necesidades tienen, una escolarización y formación sin exclusiones al mismo tiempo que no impida a aquellos que tienen un ritmo de aprendizaje más rápido, realizarse en todo su extensión. Por eso, **la evaluación docente no basta.** Es un requisito necesario pero insuficiente. Es imprescindible **remover las estructuras del sistema educativo a fondo**, para lograr alejar la triste realidad del fracaso y abandono escolar prematuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (2009). *Desarrollo de un modelo de intervención de la inspección educativa de Andalucía situado en el centro educativo*. Antequera: Autor.
- Bolívar, A. (2008) *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bolívar, A. (Enero 2010) Las grandes cifras del fracaso escolar. *Revista Profesorado*, 13, nº 3, 52-78.
- Cano, E (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

- Consejo Escolar del Estado (2009) *Informe sobre la situación y el estado del sistema educativo 2007/2008*. Madrid: Autor
- Consejo Escolar del Estado (01/06/2010). *Informe sobre la situación y el estado del sistema educativo 2008/2009*. Madrid: Autor
- Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. (2007). McKensey&Company.
- Comisión de la Comunidades Europeas (2009). Proyecto de Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Bruselas
- Elmore, R.F (2003) *Accountability and Capacity*. RoutledgeFalmer. New York.
- González,T (2002) *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Málaga: Aljibe. .
- Hopkins, D. (2007) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Instituto de Evaluación (2010). *Evaluación General de Diagnóstico. Educación Primaria. Cuarto Curso. Informe de Resultados*. Madrid: Autor
- Ley 2/2006, de 3 de mayo, Orgánica de Educación.
- Planes, J.A. (Julio 2010) Propuestas pedagógicas para mejorar el éxito escolar. Revista Digital *universidaddepadres.es*, 8
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.
- Real Decreto 1834/2008 por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, la formación profesional, el bachillerato y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.
- **Stefan Fölster; Anders Morin; Mónica Renstig (2009) La Escuela de la Injusticia. Estocolmo: Hjalmarson & Högberg Bokf.AB Hjalmarson y Bokf.AB Högberg.**