



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

---

## **Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación**

**MYRIAM E. FUENTES-MEDINA & JESÚS R. HERRERO SÁNCHEZ**

---

### **RESUMEN**

*Fundamentados en la revisión de diferentes experiencias e investigaciones en torno a la evaluación docente, postulamos la autoevaluación como alternativa para superar la disonancia a la que se enfrenta el profesor con la evaluación externa. Se plantea, asimismo, como un recurso óptimo de profesionalización y formación docente en el marco de la investigación-acción.*

*Dentro de la autoevaluación nos inclinamos por la utilización de un modelo híbrido. Gracias a dicho modelo se pueden superar las deficiencias de objetividad, autojustificación o autoinculpación propias de una evaluación en que profesional evaluado y evaluador coinciden.*

### **PALABRAS CLAVE**

*Autoevaluación, Evaluación del profesor, Criterio de evaluación.*

---

La evaluación educativa surge como un medio de acercamiento a la acción educativa con el claro objetivo de mejorarla. Evaluar supone obtener información fundamental para la toma de decisiones sobre el proceso educativo. La evaluación desde su realización básica busca establecer una relación comparativa entre objetivos y resultados.

### **1. Evaluación: concepto, estructura y función**

El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* define la evaluación como el *enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto* (STUFFLEBEAM Y SHINKFIELD, 1993: 19) Esta definición, sustentada en el concepto de valor, implica siempre la realización de un juicio, es decir, que si un estudio no informa de lo bueno o lo malo que es algo no se está realizando una evaluación.

Esta postura ha generado varias reacciones contrarias de autores que creen que esta orientación valorativa conduce a interpretaciones más bien radicales y subjetivas que conceden un poder absoluto al realizador de la evaluación. Esto, por lo menos, ayuda a recordar la complejidad del proceso. Inevitablemente, la valoración cumple un papel dentro del proceso evaluativo: identificar puntos débiles y puntos fuertes, cuya meta es buscar la mejora. Las comparaciones que se establezcan dependerán de lo que se quiera conseguir con la utilización de la evaluación.

La comparación puede establecerse en función de objetivos, de criterios, de conductas o resultados esperados, de metas personales o internas. De acuerdo con el tipo de comparación establecida se estará optando por una evaluación de carácter sumativo o formativo. En términos genéricos, la relación sería entre optar por una evaluación cuantitativa o cualitativa, respectivamente.

Otro aspecto necesario de definir y resaltar en la evaluación es la preponderancia de convertirla en parte integrante del todo evaluado, con esto queremos decir que debe realizarse constantemente, permanentemente y con posibilidad de retroalimentación. Una evaluación realizada única y exclusivamente al final de un proceso o programa no es más que una respuesta burocrática a un sistema.

La diversidad teórica con la que se ha alimentado el concepto de evaluación no hace más que dificultar su realización práctica. Cada autor entrega una definición distinta, según su perspectiva, objetivos o marco teórico de referencia; se han llegado incluso a generar varios otros conceptos a partir de éste, citamos como ejemplo la aparición de términos tales como: paraevaluación, coevaluación, metaevaluación, (SANTOS GUERRA, 1993). Otros autores definen distintos tipos de evaluación según se centren en las finalidades o en las personas que efectúan el proceso, es el caso de SCRIVEN que distingue entre evaluación sumativa, formativa, amateur, profesional, final, intrínseca y sin metas (citado por TRINIDAD, 1995: 20- 21); centrados en la temporalización del proceso se habla de evaluación inicial, procesual y final (CASANOVA, 1992). La situación compleja y amplia del concepto de evaluación requiere limitar los intereses de acuerdo con lo que se pretenda, y obliga a funcionar con aquel marco referencial que responda a dichos requerimientos.

Se ha escrito sobre evaluación más de lo que se ha realizado, la concreción de los planteamientos teóricos no llega al trabajo real que pudiera esperarse. La mayor parte de los trabajos se han construido en base a dos polos: un polo negativo organizado alrededor de las ideas de represión, de selección, de sanción, de control; y un polo positivo organizado en torno a las ideas de progreso, de cambio de adaptación o de *ajuste* (ZABALZA, 1990).

Desde una consideración sustancial básica, *la evaluación es un proceso y no un producto*. Se justifica en cuanto a que es el punto de apoyo para la toma de decisiones racionales, por lo tanto, apunta a la identificación, recolección y tratamiento de datos apropiados para obtener una información que justifique una determinada decisión; una decisión positiva y de compromiso participativo (ESCUDERO ESCORZA, 1980; STUFLEBEAM Y SHINKFIELD, 1993; BARBIER, 1993; TRINIDAD, 1995).

Según las normas del *Joint Committee*, una evaluación debería cumplir cuatro condiciones fundamentales:

- Debe ser útil, es decir, estar dirigida a aquellas personas y/o grupos relacionados directamente con la tarea de realizar aquello que se está evaluando. Debe proporcionar informes claros de una manera oportuna.



- Debe ser factible, aplicar controles razonables y emplear procedimientos que puedan ser utilizados sin muchas complicaciones.
- Debe ser ética, estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honestidad de los resultados.
- Debe ser exacta, debe describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto, siendo capaz de revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones.

En definitiva, la evaluación debe responder a las necesidades de quienes se sirven de ella.

En el caso particular de la evaluación educacional, uno de los profesionales directamente responsables del proceso de enseñanza-aprendizaje es el profesor. Este profesional ha sido constantemente bombardeado por muchas propuestas de diversa índole que apuntan al cómo debería desempeñarse, dejando de lado, en la mayoría de los casos, la formación y las propias experiencias del profesor, con lo cual éste concibe la intervención como algo negativo y de interferencia. Si se pretende que la evaluación sea una herramienta para la mejora real de la acción educativa se debería permitir y propiciar que la evaluación de procesos, programas y agentes se realizara por los mismos afectados. De este modo, en el caso de la acción desarrollada por el profesor coincidimos con STENHOUSE (1984) cuando afirma que lo que mejora la acción educativa no es tanto la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su actividad.

La búsqueda de nuevos desarrollos en el ámbito educativo se centra en dos conceptos fundamentales: la *profesionalización* del profesorado y la *reestructuración* de la escuela (DARLING- HAMMOND, 1997: 23). En ambos ámbitos la evaluación desempeña un papel prioritario, porque al ser procesual, sistemática, cualitativa, participativa y encaminada a la toma de decisiones para el mejoramiento, aporta la valoración necesaria y la guía para cumplir el propósito de profesionalización y de reestructuración con cierto éxito.

NATRIELLO (1997) indica tres propósitos principales a los cuales podría responder la evaluación: “[...] primero, la evaluación se puede utilizar para controlar el rendimiento de los individuos dentro de unas posiciones determinadas o para influir sobre las mismas [...] segundo, puede utilizarse para controlar el movimiento que tiene lugar dentro de los puestos docentes [...] para modificar el rendimiento de un individuo en particular mediante el cambio de tareas desarrolladas por él o para modificar el rendimiento de un sistema cambiando los individuos a los que se les ha asignado una tarea determinada [...] tercero, [...] para legitimar el sistema organizativo en sí mismo.” (p. 50- 52).

Los distintos agentes educativos ven la evaluación del profesorado desde diferentes perspectivas y le atribuyen a ésta diversas finalidades. La visión que, generalmente, el profesor ha tenido de su evaluación es que es un medio para ejercer sobre él un mayor control y tiende al escepticismo cuando se plantea como un medio para mejorar la propia actuación docente (VILLA y MORALES, 1993).

Hasta ahora la evaluación del profesor ha funcionado desde diferentes modelos de evaluación de acuerdo con los modelos de enseñanza imperantes, puesto que,

como afirman VILLA y MORALES (1993), hablar de un modelo de enseñanza supone tal implicación personal del profesor que se habla de un modelo de profesor; por lo tanto, aunque no son expresiones equivalentes, hablar de modelos de profesor es hablar de modelos de enseñanza.

Coincidiendo con TEJEDOR y GARCÍA-VALCÁRCCEL (1996) consideramos que el modelo global de evaluación del profesorado, como subsistema de un Centro, tendría que estar relacionado con los aspectos y fuentes de recogida de información que se indican:

- Evaluación de la actividad instructiva, es decir, el trabajo en el aula y/o tutorías, donde cabe considerar la opinión de los alumnos y la propia del profesor.
- Evaluación de la actividad investigadora, en relación con la calidad, la cantidad y la utilidad social y académica.
- Evaluación de la actividad que muestre el compromiso con el departamento de la asignatura.
- Evaluación de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad educativa, profesional, social etc., considerada desde un carácter complementario.
- Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor, puesto que si se quiere obtener una valoración realista, no sesgada, se deberían tener en cuenta las condiciones tanto académicas como personales e institucionales en las que el profesor desarrolla su trabajo.

356

Esta propuesta se interesa en el profesor de manera más integral, es decir, deteniéndose en la mayor cantidad de aspectos que pueden estar influyendo, positiva o negativamente, en su labor docente; si el objetivo de la evaluación del profesor apunta a la mejora de la enseñanza, un programa debería enmarcarse en un sistema que considere de forma completa el desarrollo profesional.

Sabemos que la evaluación tradicional del profesor se ha centrado en el denominado paradigma proceso-producto, que pone el énfasis en analizar la eficacia docente en base al establecimiento de relaciones entre las conductas del profesor en situaciones de enseñanza escolar y los resultados del aprendizaje de los alumnos (PÉREZ JUSTE y GARCÍA RAMOS, 1989). En este marco, los resultados han ofrecido un fundamento para considerar que la escuela y su organización y, en particular, las relaciones entre el profesor y los alumnos podían o no ser exitosas dependiendo de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los tests aplicados; este tipo de evaluación se organizaba en torno a indicadores de eficacia, definidos en términos de la capacidad para lograr objetivos; se correspondían con tres criterios: de presagio, de proceso y de producto. Los primeros correspondían a características del profesor; los indicadores de proceso se descomponían en características o conductas de éste durante la clase, y los indicadores de producto se correspondían con los resultados de diversos tests de referencia normativa.

Los métodos tradicionales de valoración del profesor, las calificaciones, realizadas por estudiantes o por administradores; las observaciones sistemáticas realizadas por un experto externo; el rendimiento de los alumnos medido a través de pruebas uniformizadas y con referencia a una norma o a un criterio y, como técnica alternativa de evaluación; los proyectos concertados o negociaciones entre evaluador y eva-



luado con respecto a qué aspectos son apropiados de medir para una evaluación más eficaz de la labor docente ( P<sub>OPHAM</sub>, 1980)

La mayor deficiencia que puede atribuirse a los métodos tradicionales recién enunciados es su falta de precisión, más bien fiabilidad, respecto de aquello que se evalúa. Se reducía al profesor a un profesional que debía cumplir con determinados objetivos sin considerar que la *materia* con la que trabaja es de una alta complejidad. El rendimiento de los alumnos no depende exclusivamente de la actividad que el profesor realiza en clases, si bien se trata de un aspecto fundamental es importante tener en cuenta que otras variables no controladas pueden estar determinando este rendimiento; por lo tanto, pudiendo ser un buen indicador, también se puede transformar en el menos asertivo dado el caso. Con respecto a las observaciones externas realizadas por expertos más que ser fieles indicadores de un proceso constante pueden llegar a ser simplemente un montaje para un espectador particular; es necesario controlar el nivel de implicación del profesor evaluado, para ello encontramos interesante la propuesta alternativa de P<sub>OPHAM</sub> (1980) de negociar con el evaluador los aspectos relevantes y fiables de la actividad a observar.

La evaluación del profesorado, en resumen, puede servir a dos propósitos básicos: la responsabilidad educativa y el desarrollo profesional (DUKE y STIGGINS, 1997), por lo tanto debe de cuidarse de que sea válida y fiable. Un medio para asegurar la validez y fiabilidad de una evaluación es emplear más de una fuente de datos, puesto que una sola fuente por sí misma no puede dar cuenta de todos los factores que pueden estar determinando al objeto de la evaluación. PETERSON (1997: 157) indica como fuentes de datos para la evaluación del profesor:

- ◆ Datos sobre el rendimiento académico de los alumnos.
- ◆ Estudios sobre alumnos.
- ◆ Estudios sobre padres.
- ◆ Documentación de la actividad profesional.
- ◆ Revisión de material realizada por colegas.
- ◆ Observación sistemática.
- ◆ Tests para profesores.
- ◆ Informes de la dirección.
- ◆ Otros datos personalizados.

La evaluación de profesores y la búsqueda de criterios para determinar la competencia y eficacia del docentes se ha transformado en una de las áreas de la investigación educativa a la que se ha dedicado en las dos últimas décadas. Si el profesor se concibe como un agente interventor didáctico, éste puede ser mejorado, a juicio de ESCUDERO ESCORZA (1980), con la asistencia de la evaluación formativa; creemos que la evaluación misma se articula como un elemento de formación, puesto que la evaluación más allá de un análisis de funcionamiento como lo señalamos anteriormente, implica formación; la evaluación se manifiesta como un conjunto de actos, de prácticas dirigidas a la producción de juicios de valor que, a su vez, permitirán tomar medidas o ejecutar acciones de mejora (BARBIER, 1993; GARCÍA JIMÉNEZ, 1998).



## 2. Sentido y fundamentación de la Autoevaluación

La autoevaluación es aquella evaluación donde agente evaluador y sujeto evaluado coinciden. Planteamos que una evaluación eficaz del profesor que conlleve la mejora de la enseñanza y, como consecuencia, una mayor efectividad de la escuela, debe iniciarse desde la capacidad de autocrítica del profesor. Además, cuando un profesional acostumbra a evaluar de manera sistemática su actividad tendrá mayor probabilidad de convertirse en un sujeto abierto al juicio externo. Con esto no queremos decir que la evaluación que se realiza del profesor, en la que se consideran diferentes fuentes distintas de él mismo, no pueda tener cierta eficacia; sino que una vez que el profesor ha sido capaz de realizar autoevaluación ayudado por distintas técnicas considerará más válidas las fuentes y técnicas de evaluación externa y, por lo tanto, tenderá a un mayor compromiso con la mejora de la educación, más flexible y más abierto al cambio.

Por esta razón, se intenta desarrollar un enfoque más completo basado en nuevos métodos de evaluación, en la elaboración de múltiples líneas de comprobación y en la consideración de nuevos marcos conceptuales. Creemos fundamental que el profesor tenga cierto control sobre la evaluación. En palabras de PETERSON (1997), la evaluación controlada por el profesor comunica una serie de importantes mensajes: primero, apoya los datos que se han reunido gracias a la utilización de fuentes diversas; segundo, permite considerar y fundamentar la gran diversidad que existe en cuanto al rendimiento de los diferentes profesores; tercero, los profesores son los mejores conocedores de su propia situación por lo que se puede confiar en la aportación que puedan realizar a la evaluación.

358

La implicación del profesor en su propia evaluación puede incluso contribuir a mejorar la relación entre éste y el equipo directivo y/ u orientador del Centro, porque desaparecería el papel de juez y fuente única de manejo de los datos. PETERSON (1997) llega a afirmar que: *“hasta que no tengan lugar mejoras significativas, la evaluación del profesorado seguirá siendo algo que se hace a los profesores en vez de ser algo hecho por los profesores”* (p.162), o, como plantea IWANICKI (1997), al considerar como propósito fundamental de la evaluación el desarrollo profesional desde una perspectiva integrada para la mejora de la escuela: *“En la fase de desarrollo profesional continuo, el profesor no es evaluado por un administrador o supervisor. Él mismo es el evaluador”* (p. 235).

Compartimos el juicio de NIETO GIL (1994) de que es una realidad imprescindible que el profesor evalúe su trabajo profesional para hacer posible el perfeccionamiento en el ejercicio, por una parte; y, por otra, para ser investigador que estudia el aprendizaje de sus alumnos y las relaciones de aquel con su propia enseñanza, con el fin de poder aportar datos y reflexiones que permitan contribuir a la realización de la evaluación del Centro. Asimismo, creemos que la mejora de la práctica de la enseñanza por medio de la autoevaluación aportará una reducción del fracaso escolar.

Básicamente, la autoevaluación docente consiste en la realización de juicios acerca de la propia enseñanza. La autoevaluación puede desarrollarse desde distintas instancias, partiendo de determinados supuestos, en busca de ciertos objetivos, aplicando un tipo de gestión u organización, a través de procedimientos y técnicas diversas y considerando a una audiencia en particular (SOLABARRIETA, 1996: 173).

Este tipo de evaluación se sustenta en las siguientes creencias:



- Los profesores están en una permanente búsqueda de excelencia.
- Los profesores se evaluarán a sí mismos y modificarán su rendimiento siempre y cuando se les proporcione suficiente información y/ o participación; y
- Los procedimientos de evaluación proveen retroalimentación diseñada para ayudar a los profesores a emitir juicios acerca de cómo mejorar su enseñanza (BARBER, 1997: 301).

Estas creencias se erigen como principios frente a los cuales la evaluación realizada por el mismo profesional con respecto a su desempeño, eficacia y flexibilidad, se torna una tarea fundamental y necesaria a la hora de una reflexión en torno a la calidad de la docencia.

Desde la perspectiva que comentamos, la autoevaluación sería un importante mecanismo para el desarrollo personal, porque el profesor que participe en ella estará motivado en lo que a su crecimiento y mejora se refiere.

BAILEY (1981; citado por BARBER, 1997: 303) identificó siete pasos para realizar una autoevaluación eficaz:

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

Estos pasos conducirían las tres instancias fundamentales que marcan la eficacia de una autoevaluación. Primero, identificar correctamente el comportamiento pedagógico actual; segundo, identificar y mejorar las áreas problemáticas o puntos débiles mediante la práctica de nuevos comportamientos, manteniéndose aquellos que se determinen como puntos o áreas fuertes; tercero, someter los nuevos comportamientos, a su vez, a evaluación con el fin de determinar su eficacia. Como se puede ver, siguiendo el transcurso normal del proceso, éste se desarrollaría de manera cíclica como retroalimentación constante.

Los pasos enunciados nos parecen los apropiados, aunque no estamos de acuerdo con el carácter *sine qua non* que el autor atribuye al uso del audio y vídeo. La realidad de cada profesor en un Centro educativo determinado y su propia manera de enfrentarse a la docencia pueden ser justificantes de que el uso del vídeo no en todas las ocasiones puede ser absolutamente positiva. Hasta ahora muchas de las propuestas de evaluación del profesor, fundamentalmente del docente universitario, se han estructurado en torno a la utilización del vídeo con más o menos éxito (RAMÍREZ, 1998). Trasladar, sin más las experiencias de evaluación de docencia en Educación Superior a la realidad de centros docentes de primaria y secundaria, donde las condiciones u organización de trabajo difiere de la vivida por los docentes universitarios, puede conducir a una representación y estimación errónea de la realidad.



### 3. La Autoevaluación: Modelos y estrategias de desarrollo

La autoevaluación del profesor, bajo los términos descritos, es el único medio de fundamentar un desarrollo profesional y llevarlo a cabo dentro de la autonomía personal. Esta autonomía en el desarrollo profesional no es posible conseguirla en interacciones externas de formación y/ o evaluación. Fundamentalmente, porque no se trata de algo que pueda imponerse ni ser producto de censuras derivadas de una heteroevaluación; sino que debe ser fruto del reconocimiento propio, desde las posibilidades personales percibidas por el propio agente.

Existen diversos modelos y técnicas mediante los cuales puede llevarse a cabo la autoevaluación de manera formal y sistemática. SOLABARRIETA (1996) ofrece como una posible clasificación la propuesta por IWANICKI y McEACHERN (1984). En ella se distinguen la clase de autoevaluación de acuerdo con tres tipos generales de estrategias:

- Autoevaluaciones individuales, que se caracterizan por no requerir de manera forzosa la colaboración de otra persona.
- Autoevaluación con *feedback*; en éstas compañeros, supervisores o alumnos ofrecen retroalimentación; y
- Autoevaluaciones interactivas, se lleva a cabo gracias a procesos muy sistematizados de análisis compartidos con otras personas.

Esta clasificación aborda todas las posibilidades con respecto al cómo llevar a cabo una autoevaluación. Sin duda que tanto la autoevaluación con *feedback* como la interactiva nos parecen de una gran riqueza, puesto que constituyen una fuente de información más amplia y, por tanto, más objetiva. Esta clase de evaluaciones de la propia actividad está más cerca de la heteroevaluación, constituyendo un punto intermedio entre una evaluación externa e interna, la que, según nuestra perspectiva de las necesidades evaluativas del docente, sería más ideal. Nos parece relevante hacer notar que un trabajo de esta envergadura para que sea real debe ser aprendido gradualmente, de aquí que pensemos que estas tres estrategias generales deban ser consideradas en distintas graduaciones, desde la más simple: *autoevaluación individual*, hasta la más rica y compleja: *autoevaluación interactiva*.

En función de esto último, creemos que cualquier experiencia de autoevaluación que se inicie debe partir desde el trabajo individual, para que el profesional se prepare desde la autocrítica a exteriorizar su labor y la valoración de ésta.

Otra clasificación propuesta por el mismo SOLABARRIETA (1996: 174), es aquella que se estructura de acuerdo con los instrumentos o técnicas que se emplean para la obtención y análisis de la información:

♦ Modelos basados en los juicios realizados por los propios profesores a partir de cuestionarios de autoevaluación. Partiendo de la consideración de cuestionarios de tipo estándar se intenta 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.



♦ Modelos de autoevaluación en los que se recurre a grabaciones en audio y vídeo de la propia actuación. Se parte de la creencia de que la autoevaluación ha de servir para mejorar el conocimiento que el profesor tiene de su propia actuación; se pretende que el profesor contraste su punto de vista con informaciones más objetivas, provenientes de grabaciones de su actuación. Como ejemplos se citan los estudios llevados a cabo por STRUYCK (1991) y FREIBERG (1987).

♦ Modelos de autoevaluación en los que se recurre a un *feedback* externo procedente de observaciones o valoraciones, predominantemente cuantitativas, de compañeros, supervisores o alumnos. Estos modelos persiguen el contraste entre las creencias del profesor sobre su enseñanza y otros puntos de vista, es decir, que se trata de un sistema de los llamados *híbridos*. Los estudios más conocidos en esta línea corresponden a LARRY BARBER (1985; 1987; 1990; 1996; 1997). BARBER (1985) propuso el sistema de autoevaluación mediante compañeros (*Peer-Mediated Self-Appraisal System*, P.M.S.A.); se trata de un sistema de autoevaluación que cubre aspectos sumativos y formativos, diseñado para satisfacer tanto a los propios profesores como a los administradores y a la comunidad. Refiriéndose al patrón común que une a los sistemas híbridos, BARBER (1990; 1996) detalla las siguientes acciones: **(1)** Identificación de los propósitos, fines u objetivos; **(2)** Preparación de un plan de enseñanza; **(3)** Entrevista previa a la observación, con el fin de que el profesor identifique claramente la conducta que va a observar el supervisor, cómo se van a guardar las posibles grabaciones, cómo se le va a proporcionar el *feedback* y qué condiciones de confiabilidad se van a respetar; **(4)** Enseñar la lección, grabar la enseñanza, obtener el material acordado en la entrevista previa a la observación; **(5)** Autoevaluación del profesor de la conducta docente.

♦ Modelos definidos en términos generales como cualitativos. En este grupo se incluyen principalmente programas formativos que se utilizan con el propósito de fomentar la reflexibilidad docente. Habitualmente estos modelos recurren a diarios y registros narrativos.

Detrás de cualquier tipología dada con respecto a la autoevaluación, debería haber una concepción teórica que oriente y ordene las técnicas de recogida y análisis de la información y que respondan a las concepciones de enseñanza y educación que se manejan. Ambas clasificaciones son compatibles y coincidentes en los puntos básicos propios de la autoevaluación.

Actualmente, existen varias experiencias de autoevaluación del profesor sin llegar aún a implantarse como una metodología de trabajo fija tanto para la evaluación de la propia actividad como para el desarrollo personal, la rendición de cuentas o la misma formación inicial (LAFFITTE, 1994). El Centro para la Educación Vocacional, Investigación y Desarrollo de Minnesota, entre 1994 y 1995, ha llevado a cabo una experiencia del tipo de evaluación interactiva de IWANICKI y McEACHERN. Mediante el entrenamiento de un grupo de profesores en técnicas de autoevaluación y la preparación de un grupo que actuaría como orientador del proceso (BROWN y PUCEL, 1996). Otras prácticas de autoevaluación de profesores se han estructurado en torno a indicadores de la actividad del tipo proceso-producto; los cuales pueden ser enriquecidos gracias a la consideración de las necesidades de administradores y criterios y estándares acerca de la naturaleza de la profesión docente (véase a modo de ejemplo, JONES y AIRASIAN, 1996).



Con respecto a los medios a través de los cuales el profesor puede tasar su propia práctica docente, LARRY BARBER (1997) señala como técnicas existentes las siguientes:

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

La retroalimentación por medio de grabaciones figura como una de las más populares y potencialmente la más rica de las técnicas de autoevaluación, pues permite al sujeto evaluado verse a sí mismo como lo ven los demás. Debido a la característica señalada, se le denomina *confrontación con uno mismo*. CARROL (1981; citado por BARBER, 1997) describió un modelo de confrontación con uno mismo y discutió tres estrategias de autoevaluación basadas en dichos medios; las estrategias corresponden a: **(1)** microenseñanza; **(2)** proceso de rememoración interpersonal; y **(3)** análisis de interacción.

362

Las hojas de autoclasificación, por su parte, son instrumentos escritos que requieren que el profesor se puntúe a sí mismo en lo referente a una diversidad de capacidades pedagógicas citadas en la misma, pudiendo ser de escala numérica (cuantitativa) o verbal (cualitativa). El instrumento que se opone a éste son los cuestionarios, herramientas entregadas a alumnos u otros, involucrados directos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, para ser cumplimentados.

Similares a las hojas de autoclasificación, pero de un carácter más espontáneo, son los informes elaborados por el mismo profesor, utilizan un formato abierto que consiste en respuestas a preguntas relacionadas con la instrucción.

Otra de las técnicas enunciadas, los materiales de autoestudio, son programas diseñados de tal modo que el propio profesor pueda valorar y analizar su estilo de enseñanza, así como investigar técnicas y materiales alternativos, adquieren normalmente la forma de un texto programado.

Con el fin de buscar una referencia externa se han desarrollado las observaciones realizadas por personas ajenas al proceso; se utiliza para ello a un observador desinteresado que se limita a registrar sus observaciones, luego entrega los datos al sujeto evaluador para que realice el análisis correspondiente. Una variante de esta técnica sería el uso de un asesor, un experto o un colega, que si bien está más cercano a la actividad docente, no lleva a cabo la evaluación; sino que, simplemente, ayuda al profesor objeto de la evaluación a establecer la forma en que se llevará a cabo el proceso y a ponerlo en práctica.



La comparación de estándares se refiere al cómo ejecutan los profesores sus responsabilidades con respecto a la descripción de su trabajo y los objetivos que han establecido para sí mismos.

Desde otra perspectiva, la técnica de modelaje se despliega mediante la observación de ejemplos de una enseñanza de alta calidad con el objeto de imitarla; los profesores evalúan sus propias acciones con las utilizadas por el profesor experto. Comúnmente, se emplean observaciones de actividad de experto de grabaciones.

Mediante las entrevistas, el sujeto que se evalúa puede obtener la perspectiva externa; éstas pueden ser abiertas o estar definidas previamente, las personas entrevistadas deben ser las idóneas tanto por el nivel de conocimiento que puedan proporcionar como por la actitud frente a este tipo de evaluación.

Más recientemente se ha manejado en la autoevaluación de la práctica docente el análisis de los documentos curriculares redactados por los propios profesores como guía para la práctica, análisis que se realiza siguiendo ciertas pautas y criterios preestablecidos. Este medio es un hábito de evaluación más o menos frecuente en diferentes administraciones e instituciones de Estados Unidos; un ejemplo es la utilización del conocido *portafolio* como una herramienta de entrenamiento y preparación en habilidades y técnicas de autoevaluación, el que, además, otorga experiencia al aprendiz de maestro. El uso del portafolio tiene tres propósitos: **(1)** evaluación de la actividad; **(2)** rendición de cuentas; y **(3)** acreditación laboral. Por otro lado, ayuda a la clarificación de metas, a comunicar procedimientos y a la elaboración de informes (SWETNAM ET AL., 1997).

Varias de las técnicas de autoevaluación ofrecidas entregan una visión parcelada o posiblemente alterada de lo que realmente está ocurriendo. Por tal razón, consideramos como alternativa nueva y enriquecedora la utilización de más de una técnica de las descritas o el acoplamiento de alguna de ellas, con ello se pretende que los puntos débiles de determinadas técnicas puedan equilibrarse gracias a la combinación de éstas con otros procedimientos. Creemos que cualquiera que sea el procedimiento usado, conviene que éste sea contrastado con otros con el fin de enriquecer la apreciación y el juicio al que el profesor pueda llegar por la utilización de una única técnica. Gracias a que será el propio docente evaluado/evaluador el que seleccione las técnicas, se espera que no existan resistencias con respecto a los resultados obtenidos por las diferentes vías. Aparte de este beneficio propio de la autoevaluación, vislumbramos sólo un problema al respecto y es que el rigor objetivo puede ser pasado a llevar debido a que se seleccionen aquellas técnicas de mayor *conveniencia valorativa*<sup>1</sup>.

La autoevaluación tiene el potencial de mejorar el comportamiento pedagógico, tal vez, más eficaz y rápidamente que cualquier otra técnica conocida. Cuenta con el mayor nivel al que se puede aspirar de participación y compromiso del profesor a quien se evalúa. Fomenta la autocrítica y el desarrollo personal, puesto que se articula bajo características semejantes a las de la investigación-acción y, como consecuencia, promueve el desarrollo de una formación continua. Pero no todo son bene-

---

## Nota

(1) Denominamos “conveniencia valorativa” a aquellos usos y circunstancias en las que el profesor perciba *a priori* que va a obtener resultados beneficiosos para él, desde una consideración parcial y/o manipulada de la situación o recurso frente al cual pide la colaboración para su evaluación.

ficios, la autoevaluación cuenta con varias desventajas a las que hay que hacer frente si se pretende seguir esta línea de evaluación docente. Las deficiencias más importantes siguiendo las planteadas por BARBER (1997: 314) serían:

- Falta de objetividad. No se puede ser totalmente objetivo si uno mismo es a la vez agente y paciente de la evaluación.
- Los individuos tienden a considerarse buenos profesionales. La evaluación honesta y objetiva es difícil.
- La evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación.
- Los profesores mediocres tienden a ser menos exactos en su autoevaluación que los profesores competentes.
- Si se utiliza un asesor, hay tendencia a depender de éste en lo que a la realización de la evaluación se refiere.
- Posee un potencial inherente de autoinculpación si los datos se utilizan sumativamente.
- Dificultad para cuantificar la evaluación.
- Tendencia a centrar la evaluación en los aspectos externos como: presencia personal, maneras, etc., en vez de preocuparse por cuestiones pedagógicas de la actividad misma de enseñanza.

En la misma línea de BARBER (1985; 1987; 1990; 1996; 1997), planteamos como modo de superar parte de las dificultades presentadas por la autoevaluación la utilización de sistemas *híbridos* o empleo de más de una estrategia de autoevaluación.

Sumamos a lo anterior, la necesidad de formar al profesor para que desarrolle sus propias estrategias para valorar su actividad, desde una perspectiva de *autoformación*.

Estamos lejos de pretender plantear la autoevaluación como la solución a todas las deficiencias que surgen en torno a la evaluación del profesor y de su actividad. Buscamos, más bien, un punto de partida para el desarrollo de una crítica constructiva ante la evaluación interna y externa, como estrategia de implicación del profesional en su actividad; y favorecer la apertura de horizontes para el desarrollo personal.

#### 4. Conclusiones

Es bastante recurrente la situación de hacer responsable al profesor por todo lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje; responsable de la motivación de los alumnos; responsable de la calidad del centro; etc. Pero aparte de otorgarle tales responsabilidades, las que en cierta medida no negamos ni desconocemos, debería dársele herramientas con las cuales hacer frente a las mismas.

Nadie conoce mejor las necesidades que a diario se le plantean al docente para enfrentar su profesión como él mismo. Por esta razón creemos que, a la par de cualquier formación institucional, debe instruirse al docente para que sepa valorar su actividad y estructurar su propia formación, de manera tal, que pueda saber dónde y cómo encontrar la información y el desarrollo de las habilidades necesarias para su desempeño.



Quizás se hayan puesto en marcha diferentes esfuerzos para solventar las dificultades que se plantean. Pero tales dificultades no han podido ser superadas, creemos que ni siquiera de manera parcial. Por lo tanto, cualquier nuevo intento puede ser válido si se logra reconocer en él cierta eficacia práctica.

Convencidos de que el papel protagonista le corresponde al profesor, buscamos en la autoevaluación una alternativa de autoformación y de actitud profesional ante la docencia, es decir, un trabajo eficaz y eficiente producto de la autocrítica, la reflexión y la investigación en la actividad misma.

Entrando en el aspecto de las proyecciones, nos parece relevante el desarrollo de un *programa de intervención para el desarrollo de habilidades autoevaluativas*, con el fin de proveer al docente de herramientas que le permitan una valoración eficaz de su trabajo y una perspectiva clara de autoformación.

En términos globales, concebimos el mencionado programa desde la visión de un modelo híbrido, cuyas técnicas a utilizar sean seleccionadas por el mismo autoevaluador. Las fases correspondientes de la intervención se iniciarían con la construcción conjunta del concepto de autoevaluación y sus implicaciones. Con este primer paso, se pretende negociar el propósito de la autoevaluación y las acciones a seguir.

En resumen, las etapas posteriores a la identificación del propósito de la autoevaluación, serían: Elaborar el plan a seguir, de acuerdo con los requerimientos de la propia autoevaluación y de las técnicas a usar; dicho plan consta de la implementación de las técnicas y de la determinación de tiempo y recursos disponibles. Una vez puesto en marcha el plan de trabajo, se recoge y transcribe la información de la manera más fiel y completa posible. El paso siguiente es el análisis de la información que se realiza mediante la contrastación de la información proveniente de las distintas fuentes; se resuelve la valoración del objeto de evaluación. Dicha valoración no tiene sentido si no va seguida de una toma de decisiones que apunte directamente a la mejora del objeto de evaluación. Finalmente, el proceso se cierra con una revisión de la toma de decisiones.

Desde la perspectiva planteada, la autoevaluación se articula como un proceso de autoformación, de crecimiento profesional y de posible rendición de cuentas más justo y enriquecedor.

## Referencias bibliográficas

- BAIRD, L. (1973). Common and Uncommon Models for Evaluation teaching. *New direction for Higher Education*, 4, 77-97.
- BARBER, L. W. (1985). *Improving teacher performance Formative Evaluation*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- BARBER, L. W. (1987). Teacher Evaluation. En *In-forme para el programa de calidad del Profesor*. Universidad de Indiana, Departamento de Educación.
- BARBER, L. W. (1997). Autoevaluación. En Millman, J. y Darling-Hammond, L., *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- BARBIER, J.M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Ediciones Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- BLÁNDEZ, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- BROWN, J. M. Y PUCCEL, D.J. (1996). *Minnesota tech Prep Consortia Evaluation System. 1994/ 95 Cohort*

- Self-Assessment Summary Report*. Summary Report St. Paul Minnesota Research and Development Center for Vocational Education. Minnesota University.
- CASANOVA, M. A. (1996). *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: nuevos papeles y métodos. En Millman, J. y Darling-Hammond, L., *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- DUKE, D.L. Y STIGGINS, R.J. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En Millman, J. y Darling-Hammond, L., *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- ELLIOT, J. (1991). *Investigación en educación*. Madrid: Morata, S.A.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1998). *Evaluación Cualitativa. Dossier clases*. Master en Tecnología de la Educación. Universidad de Salamanca.
- IWANICKI, E.F. (1997). Evaluación del profesorado para la mejora de escuelas. En Millman, J. y Darling-Hammond, L.: *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- JONES, A. Y AIRASIAN, P. (1996). Through Their Eyes: Teacher Self-Assessment. *Mid Western Educational Reasercher*, 9,1, 12-16.
- LAFFITTE, R. M. (1994). *Rendimiento de cuentas y evaluación*. Barcelona: PPU.
- NATRIELLO, G. (1997). Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. En Millman, J. y Darling-Hammond, L., *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- NIETO GIL, J.M. (1994). *La autoevaluación del profesor. Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- PÉREZ JUSTE, R. Y GARCÍA RAMOS, J.M. (1989). Evaluación de la eficacia docente. En *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- PETERSON, K.D. (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. En Millman, J. y Darling-Hammond, L., *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- POPHAM, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Ediciones Anaya.
- RAMÍREZ, M. S. (1998). *Modelo sistémico de evaluación para la autoformación del docente universitario*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ, E. (1998). *Comprensión y Redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SCRIVEN, M. (1997). Selección de Profesorado. En Millman, J. y Darling-Hammond, L., *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- SOLABARRIETA, J. (1996). Modelos de evaluación del profesor. En Tejedor, F. J. y Rodríguez Diéguez, J. L. (Eds.), *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Documentos didácticos 157. Salamanca: IUCE. Universidad de Salamanca.
- STENHOUSE, (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, S.A.
- STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, (1993). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- STUFFLEBEAM, D. Y WEBSTER, W. (1988). An analysis of alternative approaches to evaluation. En Madaus, G.; Scriven, M.; Stufflebeam, D. (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Michigan: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- SWETNAM, L. ET AL. (1997). *Teacher Candidate Portafolios: A Continuum of Assessment for Professional Development and Institutional Accountability*. Paper presented at the Annual Meeting of American Association of Colleges for Teacher Education. Colorado.
- TEJEDOR, F. J. Y GARCÍA-



- VALCÁRCEL, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. En Tejedor, F. J. y Rodríguez Diéguez, J. L. (Eds.), *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Documentos didácticos 157. Salamanca: IUCE. Universidad de Salamanca.
- TRINIDAD, A. (1995). *La evaluación de las instituciones educativas. El análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada.
- VILLA, A. Y MORALES, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Estudios y documentos 14. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ZABALZA, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía* N°186 mayo-agosto. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

---

## Dirección

**Myriam E. Fuentes-Medina**

Santiago de Chile.

Correo Electrónico: myfmed@entelchile.net

**Jesús R. Herrero Sánchez**

.Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.  
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos.  
Avda. La Merced, 109-131. 37005- Salamanca.  
Correo Electrónico: jherrero@gugu.usal.es

367

---

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- FUENTES-MEDINA, Myriam E. & HERRERO SÁNCHEZ, Jesús R. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

