

AUTOEVALUACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL: Algunas reflexiones a la hora del tránsito de la Universidad al mundo de las expectativas de trabajo

*Lección de Clausura en el Acto Académico de Licenciatura
de la Primera Promoción de Psicopedagogía
de la Universidad de Santiago de Compostela*

Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela

Excelentísimo Señor Vice-Rector, Ilustrísimo Señor Decano, Señora Presidenta de la Sección de Ciencias de la Educación, estimados profesores, compañeros en el claustro de esta Casa, queridos ex-alumnos: ya colegas; Señoritas y Señores:

Resulta obvio que ésta no es una lección común. No se trata de una clase más. La audiencia es diferente, aunque sigan siendo los mismos los principales protagonistas: nuestros alumnos, ahora ya licenciados. También el escenario ha cambiado: no es desde luego el Paraninfo de esta Universidad; pues la funcionalidad le ha ganado la batalla a la estética pero, mal que bien, siquiera hoy, y sin duda que por la presencia de todos ustedes, este sala se asemeja a un Aula Magna, o mejor, a un Salón de Grados, pues de una graduación se trata este acto.

Así las cosas, mal didacta sería yo si no hiciese un esfuerzo por adaptarme a estas circunstancias que exigen un discurso, fundamentalmente, y esto es muy importante: breve (no las dos horas de sesión que habitualmente tengo).

Por supuesto, otras condiciones también me han preocupado a la hora de preparar esta lección. De menor a mayor importancia citaré cuatro:

Una: Procurar adoptar un tono solemne. Y entonces fue cuando acudí al entrañable libro de «Adiós, Mr. Chips» (Hilton, 1973) que, la verdad, una vez consultado, no me ofrece muchas garantías.

Dos: Procurar un toque de erudición, por aquello de quedar bien ante los colegas.

Tres: Procurar la sencillez y claridad de exposición, pues recordé que vendrían algunos familiares, seguramente expertos en otras cosas. Y para ello opté por lo divulgativo frente al abuso -muy frecuente en estos casos- del lenguaje propio de nuestro campo de conocimiento científico.

Y cuatro: Procurar que el tema fuese oportuno; confieso que esto me inquietó un par de días: ¿de qué les hablo yo?, me preguntaba. Afortunadamente lo resolví pronto gracias a que en esta ocasión hice justo lo contrario que antes: me olvidé de la presencia de terceros en este acto, y pensé sólo en quienes hoy reciben simbólicamente su diploma de licenciados.

Pensando en ellos, por tanto, elegí este tema: «Autoevaluación y Desarrollo Profesional». Y dicho sea de paso, aunque no sé cómo quedará, estoy bastante contento de haberlo elegido.

Claro que, de haberlo, no todo el mérito es mío. El insigne escritor portugués, José Saramago, me lo hizo *sentir* claro cuando escribió esto:

“Siendo obvio que habitamos físicamente un espacio, sentimentalmente somos habitados por una memoria. Memoria que es la de un tiempo y un espacio ...(y)... en el interior de la cual vivimos, como en una isla fluctuando entre dos mares: uno al que llamamos pasado -...que es la saudade...-, y otro al que llamamos futuro -...que es la aventura...”

Y es así que o «Tempo de Compostela» -que glosó el poeta García Bodaño (1979)-, comienza a ser pasado para vosotros; dramatizando un poco podríamos decir que nada salvo el futuro os queda.

Pues bien, de cómo la «autoevaluación y el desarrollo profesional» pueden ayudar a vivirlo como una aventura que enfrentar con optimismo, es de lo que quisiera tratar esta lección.

Al menos ese es mi ánimo: por lo que nada me haría más infeliz que se repitiese hoy para vosotros esta historia que Neira Vilas narró, más o menos así, en «Querido Tomás»:

“Voltei a Santiago, á cidade apostólica de rezo e pedra e chuvia, de bulas e xubileos en mestura cos sete ou setecentos pecados capitais, e engadín a nova tristura que levaba da aldea, a de escoitar as lerías de sempre e seguir a rotineira dunhas crases de pedagogía santona, revellida, con moita requinaterna e pouco asento na vida real dos nenos que teríamos de encamiñar” (p. 55)

Por último, en esta introducción ya demasiado larga, un aviso a navegantes (que mis alumnos conocen bien): no tengo ni idea acerca de si cuanto sigue es o no como lo digo. Sólo se que no pudiendo estar seguro, he tenido que optar por lo que me pareció más razonable, y mejor fundado según el conocimiento propio de nuestro campo. Por consiguiente, las coordenadas de longitud y latitud en esta carta náutica, se miden en grados de constructivismo y relativismo cultural.

Ya en materia, comenzaré diciendo que lo bueno de este tema sobre Autoevaluación y Desarrollo Profesional es que es muy intuitivo, pues aunque nadie haya leído nada sobre ellos e incluso ni siquiera hubiese pensado antes, seguro que si se le presiona un poco, como sucede ahora, se le ocurre algo: por ejemplo que lo que les queda por delante a estos recién licenciados es desarrollarse plenamente en su profesión, y que para ello autoevaluarse puede no sólo ser conveniente sino necesario.

Y ya está, con esto habría terminado la lección, porque lo fundamental del mensaje ya ha sido transmitido. Lo que sigue es accesorio, y se refiere a cómo hacerlo.

Empecemos pues por el principio, recordando primero para qué sirve un psicopedagogo de manera que quede identificado su ámbito de actuación. Para muchos esto resultará obvio, pero son legión los que lo desconocen, y entre estos, además, hay muchos que militan en su ignorancia.

Lo que sigue es muy sencillo, pues no se refiere más que a lo que reza en la concepción legal del título. Otras cosa es, naturalmente, que quienes lo ostenten estén legitimados científicamente para ejercerlo, lo cual es responsabilidad de la Universidad: de sus profesores y de los estudiantes. Y aún otra, que la sociedad, superando su ancestral miopía respecto a las ciencias sociales, no sólo lo acepte sino que lo aprecie.

Recordemos pues a qué están llamados los psicopedagogos: a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; a la prevención y tratamiento de las dificultades escolares; al asesoramiento académico y profesional; al seguimiento de las intervenciones educativas en ese ámbito; y a la atención a personas con necesidades educativas especiales.

Delimitado ese ámbito de ejercicio profesional, tratare ahora de precisar los dos conceptos que son el núcleo de esta lección lo que, dicho sea de paso, supone proyectar sobre el ámbito de la Psicopedagogía aquello que, desde la Didáctica, ya se ha investigado sobre los profesores:

Así, y parafraseando a Mario de Miguel (1993), diremos que podemos considerar el desarrollo profesional como un proceso de formación continua que produce un cambio de las conductas profesionales en la forma de pensar, valorar y actuar en su campo específico de intervención. Un cambio, por supuesto, para mejor, ya que representa incrementar la capacidad del profesional para comprender los procesos en los que se ve envuelto así como para resolver las situaciones problemáticas que se le presentan.

Ahora bien, con ser esto cierto, es de un nivel de abstracción que poco o nada nos aporta en este momento. Por ello, y siendo consecuente con el principio de personalización del conocimiento (que mis alumnos conocen bien), centraré mi reflexión en el aquí y ahora, en este momento en el que, ¡salvo un milagro!, ninguno todavía se ha puesto a trabajar como psicopedagogo y, en consecuencia, alguien podría objetar a la conceptualización anterior que no están en tiempo de cambiar sino de iniciarse.

Mas, ¡craso error! -replicaría-, pues al igual que en el devenir de la especie humana, tampoco en el proceso de formación de un profesional se avanza a saltos: y no hay «Rubicón» que valga. Compréndase que digo esto desde mi resistencia a admitir como válidas o justificables conductas y actitudes en los estudiantes que se manifiesten así: ¡bueno, a ver si acabo la carrera y me pongo a estudiar algo que me sirva!

Por consiguiente, lo que sostengo, de acuerdo con los objetivos mismos que la LRU identifica para la Universidad, es que el desarrollo profesional comenzó en este tiempo de formación inicial, que se reclama ya de una formación continua. Pues puede que, efectivamente, al concluir los estudios de la licenciatura, el nivel de comprensión de la realidad en la que intervenir resulte escaso, y escasos sean también los recursos para resolver situaciones problemáticas; peor aún, pudiera ocurrir también que algunas maneras de pensar, y de valorar, así como algunos proyectos de actuación se revelasen ya obsoletos, o incluso perjudiciales. En definitiva, por unas u otras causas, tal vez el paso por estas aulas no supuso un tiempo en el que hacer efectivo “un proyecto personal de aprendizaje al servicio de un proyecto personal de profesión” (Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M., 1980).

Y si así fuera, el caso es que, en este instante, no cabe acudir a aquello de que «el profesor me tiene manía» que decíamos de niños, y que traducido a esta situación supondría que su nivel de

formación, o su atención a la enseñanza, o ambas cosas, no estaban a la altura. Y no diré yo que no sea cierto, pero a nadie le va a importar que no te lo explicasen, o que el profesor no estuviera en su despacho el día que le fuiste a consultar (si es que acudiste): si no lo hicieron -dirán-, debería haberse dado cuenta y compensarlo de algún modo por sí mismo. La conclusión es que ya no estáis en la Universidad: el útero seguro que esta representa os ha expulsado; ¡ojalá pudiésemos decir que os ha dado a la luz!

De acuerdo con esto, no hay, aunque podría haberlo, nada en esta intervención sobre evaluación de las condiciones institucionales para el desarrollo profesional. Esta sería otra lección.

La que propuse, y mantengo, implica hablar de autoevaluación, una actividad que hacemos indisoluble del proceso de desarrollo profesional, porque, en definitiva, la autoevaluación sirve para que los profesionales puedan identificar sus propias necesidades y crear estrategias para satisfacerlas, mejorando con ello su propia competencia y ejercicio profesional (Elliot, 1986).

Menos académicamente, y si se me permite la licencia poética, habría que añadir que si la evaluación es diálogo -a decir de Santos Guerra (1993)-, la autoevaluación habrá de ser soliloquio; y aquí recordar aquello de que “mi soliloquio es plática con ese buen amigo que siempre va conmigo”- conforme el verso de Machado-. Por tanto, la autoevaluación es también introspección. Aunque no algo exclusivamente individual, como veremos más adelante.

Ahora bien, sobre qué y cómo se hace, esto de identificar introspectivamente las propias necesidades: son las cuestiones a desarrollar.

En relación a lo primero, esto es, al objeto de la autoevaluación, señalaré tan sólo un par de ideas.

La primera resulta de resolver la diferencia entre el rendimiento, el conocimiento, y el aprendizaje (Trillo, 1996a); porque la autoevaluación que propongo ha de referirse sólo a esta última.

Efectivamente, la autoevaluación no se refiere al rendimiento, porque ello nos obligaría a asumir un criterio o normotipo fuera de nosotros mismos, bajo el supuesto de que es posible identificar una medida estándar de lo aceptable sobre el comportamiento profesional. Y no diré yo que no exista, desde luego, una convención social que establece, sobre todo, unos mínimos, pero, ¿qué hay de los máximos? La acomodación que representaba «hacer algo para la nota», «estudiar para aprobar», no sirve de referente en cuanto al desarrollo profesional. Este exige más: requiere la formulación de un juicio personal sobre la realización del propio trabajo y al margen de toda angustia comparativa. Uno no puede andar por ahí mirando a los demás en busca del placet, al modo como en la escuela primaria interrogábamos con la mirada al profesor esperando su aprobación.

Tampoco la autoevaluación se refiere al conocimiento. Dada la cantidad de conocimiento acumulado, inabarcable en la actualidad incluso para un mismo campo o especialidad, no tiene sentido pretender controlar si se tiene o no el conocimiento. Y ni siquiera eso que identificamos como «conocimiento debido», y que sistematiza las explicaciones actualmente aceptables sobre nuestra realidad objeto de estudio. Conviene, además, no sacralizar éstas, pues esas explicaciones están sujetas a la dialéctica de la historia e, incluso, en un momento dado, supeditadas a los

intereses, con frecuencia espurios, de determinados grupos de presión enfrentados entre sí. En esta dirección, convendría también substraerse a la tendencia intelectual del momento que, como se sabe, consiste en leer sólo a los de uno para de ese modo comprobar que no se está equivocado. Y por supuesto leer algo más que lo que es propio de nuestra especialidad: confieso que sesudos libros sobre la función docente no me conmovieron, y por tanto, no me formaron más de lo que en su día hizo un relato de Gorki (1972) sobre Chejov. Por último, arriesgarse incluso a ser un poco heterodoxos: Groucho Marx y Woody Allen son dos pensadores a tener en cuenta.

Aún así comprendo que genere cierta ansiedad al término de una carrera (así me sentí yo entonces), que al echar una vista atrás e intentar recuperar una información cualquiera, ésta se resista a presentarse. ¡No tengo ni idea!, suele exclamarse con cierta desesperación; y papanatamente se envidia a aquel que recita los huesos, o que salmodia un código.

Frente a esto diré que lo verdaderamente importante es que estemos en condiciones de actualizar el conocimiento una vez puestos en situación, y en función de las necesidades que plantee ese específico ámbito de intervención. Citar el código civil y ser incapaz de reconocer que el pleito es penal, dice poco de la competencia profesional del supuesto erudito. Tanto como saber mucho sobre el modelo conductista, ignorando que los procesos de enseñanza aprendizaje son básicamente mediacionales y exigen ciertas pautas de interacción.

Por supuesto que es preciso contar con un conocimiento teórico que, lejos de ser una doctrina, se revele como adecuado instrumento para interpretar la realidad e intervenir sobre ella. Así como que en ese marco estemos suficientemente impuestos sobre la nueva manera de pensar y redefinir el curriculum, la enseñanza y la evaluación, los centros escolares y la función docente, entre otras muchas cosas.

Y naturalmente, también, no seré yo quien diga que no es deseable ser rápido en ese proceso de actualización del conocimiento -sobre todo porque ahorra tiempo, y a veces porque es urgente-, pero eso sí, siempre y cuando la automatización no sea mecánica y penalice la reflexión.

Concluyo pues diciendo que saber dónde encontrar la información precisa, y saber qué hacer con ella, por qué, y cómo, es en definitiva lo más importante.

Conforme con esto, sostengo que la autoevaluación debe referirse al aprendizaje. Y sobre la base de que aprender es abrirse a la experiencia y procurar su racionalización atribuyéndole sentido, ha llegado el momento de reconocer, siquiera para nosotros mismos, si realmente hemos relacionado la información entrante con la experiencia y los conocimientos previos a fin de extraer significados personales, o si, por el contrario, consumimos acríticamente cuanto se nos dijo sin apenas metabolizarlo de otro modo que dejándolo caer sin orden ni concierto en un cajón de sastre.

Una vez más propongo el ejercicio autocrítico de reconocerse, que no clasificarse, en alguna de las tres categorías que resultan de relacionar los procesos de pensamiento con la motivación y la intención de comprender (Entwistle, 1998):

- Una «superficial», cuya intención se limita al cumplimiento de la tarea, y que se apoya en un procesamiento *mecánico* de la información mediante la repetición, y al que corresponde, un tipo de motivación negativa: el miedo al fracaso;

- Otra «estratégica», cuya intención es obtener las notas más altas posibles, cuyo procesamiento de la información varía de ser mecánico a significativo en función de las circunstancias que no de la tarea, y al que corresponde un tipo de motivación esencialmente competitiva; y, finalmente
- otra «profunda», caracterizada porque su intención consiste en comprender, y por depender de un tipo de procesamiento significativo de la información que trata de establecer relaciones entre los conceptos, y al que le corresponde un tipo de motivación intrínseca, de verdadero interés por la tarea.

Pensadlo bien, y permitidme un consejo: Guardad en la mesilla aquel texto de Claxton (1987) sobre «el bloqueo del aprendizaje», y que concluía citando a Bertrand Russell cuando decía que “la mayoría de las personas preferirían morir antes que pensar y, de hecho, lo hacen. Entendiendo por pensar, no simplemente meditar, sino atreverse a cuestionar los propios presupuestos vitales” (p. 155). Por ejemplo aquellos con los que hicisteis la carrera. Y aquí puedo dar una primicia de mi investigación sobre «calidad discente universitaria» (Trillo, 1996b): los de psicopedagogía presentáis la media más alta en la orientación estratégica (aunque esto estadísticamente no suponga gran cosa).

Pues bien, una vez concluido que es el aprendizaje lo que debemos autoevaluar, la segunda cuestión trata de identificar las dimensiones que son susceptibles de ser autoevaluadas en ese marco.

Puedo decir que llegado aquí, en el momento de preparar esta lección, me atoré un poco. Yo sabía lo que quería decir, pero no encontraba el modo de hacerlo. Fundamentalmente quería transmitir que el profesional de la psicopedagogía, al igual que todos aquellos que sin sucumbir a la deshumanización han de moverse en las distancias cortas, les ocurre como a los maestros, que además de trabajar con lo que tienen, trabajan con lo que son. Subrayar esa dimensión personal muy biográfica, era el reto que no lograba resolver.

Por fin, haciendo un poco de prestidigitador, decidí recurrir a las finalidades educativas que se proponen para la enseñanza primaria y secundaria. Al fin y al cabo -pensé-, lo que en esas finalidades educativas se plantea tiene que ver con la formación integral: y precisamente esa dimensión integral del profesional es lo que pretendía destacar.

Brevemente, pues, recuerdo aquí que esas finalidades hablan: en primer lugar de «autonomía de acción en el medio», mediante el desarrollo de la capacidad de observación de la realidad y de un pensamiento reflexivo y crítico que favorezca la elaboración de juicios personales, entre otras cosas; en segundo lugar, se habla de «socialización», mediante el desarrollo de actitudes que favorecen la comunicación, el diálogo, el trabajo cooperativo y la participación, la responsabilidad, el respeto a los derechos de los demás, y la tolerancia.

Quisiera aquí hacer un inciso para destacar la relevancia de esta dimensión cooperativa, imprescindible para el ejercicio profesional, a riesgo de ser rechazados de plano por aquellos con quienes supuestamente pretendemos colaborar. Desdénese pues cualquier asomo de soberbia y de arrogancia: un psicopedagogo no es más que un maestro, es otra cosa, y además está a su servicio. Permítanme subrayar esto con unos versos de Whitman que acostumbro a citar:

“¿Tanto sabes tú que al más humilde llamas ignorante?
¿Crees que tienes derecho a contemplar un buen espectáculo,
y que él o ella no lo tienen?”

¿Imaginas que la flotante materia difusa se ha juntado, que la tierra ocupa la superficie, que el agua fluye y que la vegetación brota,
Para ti únicamente, y no para él o para ella?” (p. 197).

Mas recuperemos el hilo del discurso: así, las finalidades que relacionaba antes también se refieren, en tercer lugar, a la «adquisición de instrumentos básicos», mediante el aprendizaje de los conceptos y procedimientos necesarios para interpretar el medio que les rodea e intervenir de forma activa y crítica en él. Más adelante insisten en la profundización en la independencia de criterio, en el perfeccionamiento del pensamiento reflexivo mediante su sistematización, así como en el logro de un equilibrio afectivo y social a partir de una imagen positiva de si mismo.

Francamente: no se que más se puede pedir. Sobre todo si uno lo que pretende es destacar que hay profesiones, como la del psicopedagogo, que no nos permiten, como dijo Fromm (1974, 1976), colgar el alma junto con el abrigo en el armario a la hora de entrar a trabajar. Si les incomoda la expresión alma, llámenle ustedes conciencia: conciencia de sí. A un marxista, como Vigotsky (1979), no se le cayeron los anillos al defender esto. Y el existencialista Sartre (1975) nos lo dejó bien claro: “El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal y como él se quiere...” (p. 17).

Pero la cuestión aquí y ahora tiene que ver con preguntarnos qué tal andamos nosotros de todo esto: ¿qué va bien y qué va mal? Y sobre todo, ¿dónde estamos, quiénes somos, y qué queremos?, si es que buscamos algo.

Considérese que la profesión del psicopedagogo, como otras, implica actuar sobre la vida de terceras personas, y entraña consecuencias para ellas. Por eso es sorprendente que algunos profesionales digan que están excesivamente ocupados como para pensar en las consecuencias de sus actos (Adelman, 1993).

Y es en este sentido en el que reclamamos para el ejercicio profesional una dimensión ética: desde la que adquiere toda su relevancia la reflexión sobre las finalidades educativas expuestas. Nuestro visceral y justificado rechazo a los valores impuestos por otros durante tanto tiempo, no puede hacerse algo endémico. Una nueva moral democrática, con validez intersubjetiva para una comunidad concreta de vida, como lo puede ser un colectivo profesional, es necesaria. Lo contrario nos conduce irremediabilmente a un estado de analfabetismo o de idiotez moral, en el que resultaríamos presas fáciles de cualquier grupo de presión (Bolívar, 1995). Por ejemplo, tornándonos inertes ante la pendiente del neoliberalismo económico y la mercantilización de la educación, que priorizando la competitividad propia de la iniciativa privada, representa hoy en día un claro peligro de desregulación del sistema educativo público (Escudero Muñoz, 1994; Popkewitz, 1994).

Pues bien, una vez visto «el qué» auto-evaluar, me referiré ahora al cómo afrontar la autoevaluación. Son cuatro reflexiones muy breves:

La primera nos recuerda aquello de Santos Guerra (1993) acerca de que la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Y como sea que sobre el diálogo que es soliloquio, y sobre la mejora que es desarrollo, ya tuve ocasión de expresarme, me referiré sólo a la comprensión. Efectivamente la autoevaluación debe ser comprensiva, exigente pero no mortificadora. Los procesos de atribución causal que estimule deben ser razonables: no puede

tratarse de capturar al culpable o buscar un chivo expiatorio. Y para ello resultará tan imprescindible contextualizar nuestra acción -a menudo muy determinada por activa o por pasiva por las circunstancias (Véase: Gimeno Sacristán, 1988, pp. 196-239)-, como identificar con rigor nuestra parte de corresponsabilidad en algo. Un autoconcepto realista resulta imprescindible: así soy, esto es lo que se, hasta aquí llego; o bien, me equivoqué, me faltaba información, no trabajé bastante. Pero eso sí, sin comprometer nuestra autoestima.

Acudo de nuevo al «Hojas de Hierba» del viejo Walt Whitman, quien en uno de sus versos dice: “Soy inflexible, acre, enorme, terco, pero os amo”. Ese aprecio a uno mismo pese a todo, reconociéndose como en el verso la capacidad de amar, resulta imprescindible para mantener el necesario equilibrio emocional.

La segunda reflexión nos recuerda aquello de Habermas, divulgado para el campo de la educación por Carr y Kemmis (1988), de los tres paradigmas técnico, práctico y crítico.

La autoevaluación, en efecto, puede también orientarse de acuerdo con cualquiera de estas perspectivas. Es nuestra responsabilidad optar por una de ellas. Y para ello es preciso saber:

Que una autoevaluación orientada por un interés técnico sólo nos informará acerca de si hemos cumplido eficientemente la tarea que se nos ordenó. De carácter muy irreflexivo, sólo nos proporciona un conocimiento práctico tácito sobre lo que hicimos, y no nos permite ir más allá de lo que ya sabemos.

Que una autoevaluación orientada por un interés práctico, nos permite comprender la situación, la tradición de la que surgen los problemas y las claves que condicionan nuestra actuación, pero la acción no está garantizada. Muy individualista, tiende a menudo a erigir al que la practica en la medida de todas las cosas, así como que, por la vía de la racionalización, éste evite el compromiso diciendo cosas como esta: «con esa gente es que no se puede hacer nada».

Y que una autoevaluación orientada por un interés crítico y emancipatorio, aspira a mayores cotas de autonomía y responsabilidad pero no sólo para uno, sino para todos; además de asumir que en la cuestión educativa hay una dimensión ética además de técnica, que nos compromete a una actuación política, conducente a transformar las condiciones institucionales y estructurales que constriñen nuestra práctica.

De esta última opción, precisamente, se derivan las dos reflexiones que faltan:

La tercera, por tanto, nos recuerda que la autoevaluación -como anunciamos-, no tiene porque ser sólo algo que se hace de manera individual. La autoevaluación debe y puede conducirnos a asumir el reto de reflexionar todos juntos sobre la propia práctica, y las condiciones y circunstancias en las que trabajamos. Se trata de que con otros colegas, profesores, padres y alumnos -según sea el caso-, promovamos una visión compartida de donde estamos, dónde queremos ir, y cuáles son las concepciones y principios educativos que queremos promover (Escudero Muñoz, 1993).

La cuarta, por último, insiste en la dimensión ética de la autoevaluación. Elliot lo ha dejado muy claro, no es ni la efectividad ni la eficiencia lo que ha de inquietarnos, sino que tipo de valores son los que realizamos en la práctica. Recuérdese que podemos ser muy efectivos y eficientes en la ejecución de una acción orientada por un valor equivocado: por ejemplo en el exterminio de otra raza.

En fin, termino ya diciendo que creo, honestamente, que esta concepción de la autoevaluación y el desarrollo profesional que he presentado, trata de ser consecuente con aquel mensaje de Paulo Freire que decía que aprender es una búsqueda en comunión sobre la praxis que analizamos. Pienso que así, además, contribuiremos a “dar forma y substancia a la idea de una comunidad crítica dedicada a reflexionar sobre si misma y comprometida con el desarrollo de la educación” (Carr y Kemmis, 1988, p. 23).

Si así fuera, y parafraseando a Gabriel Celaya, tendríamos que admitir que la autoevaluación, como “la poesía, es un arma cargada de futuro”. De ese futuro que es aventura, y del que -ya fuera de la lección añadiré: que todos os deseamos esperanzador-.

Muchas gracias por su atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELMAN, C. (1993): “La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología”, en CARR, W.: *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada Editora, pp. 145-154.
- BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- CLAXTON, G. (1987): *Vivir y aprender*. Madrid, Alianza Editorial.
- DE MIGUEL DIAZ, M. (1993): “Evaluación de necesidades y desarrollo profesional del docente”, en DE MIGUEL DIAZ, M., y otros: *Evaluación y desarrollo profesional docente*. Oviedo, KRK ediciones.
- ENTWISTLE, N. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC.
- ELLIOT, J. (1986): “Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad”, en GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona, Martínez Roca, pp. 237-259.
- ELLIOT, J. (1992): “¿Son los «indicadores de rendimiento» indicadores de la calidad educativa?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 206, pp. 56-60, y 207, pp. 44-47.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1993): “El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración”, en GAIRIN SALLAN, J. y ANTUNEZ MARCOS, S. (coords.): *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona, PPU, pp. 227-286.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1994): “¿Vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente?”, en ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y GONZALEZ, M^a. T.: *Profesores y escuela*. Madrid, Ed. Pedagógicas, pp. 7-34.
- FROMM, E. (1974): *El arte de amar*. Buenos Aires, Paidós.
- FROMM, E. (1976): *EL miedo a la libertad*. Buenos Aires, Paidós.
- GARCIA-BODAÑO, S. (1979): Santiago. *Tempo de Compostela*. Eds. do Cerne.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid. Ed. Ministerio de Universidades e Investigación.
- GORKI, M. (1972): *Páginas de un descontento*. Algorta, Zero.

- HILTON, J. (1973):** *Adiós, Mister Chips*. Buenos Aires, Emecé.
- NEIRA VILAS, X. (1980):** *Querido Tomas*. A Coruña. Ed. do Castro.
- POPKEWITZ, Th. S. (1994):** *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Morata.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993):** *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- SARTRE, J. P. (1975):** *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires. E.D.H.A.S.A.
- TRILLO ALONSO, F. (1996a):** "Innovación en la evaluación del aprendizaje", en ROSALES, C. (Coord.): *Actas del primer Congreso de Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, Tórculo Eds., Vol.1, pp. 217-224.
- TRILLO ALONSO, F. (1996b):** *Evaluación de la calidad discente universitaria. El análisis de los enfoques del aprendizaje y de las habilidades para el estudio de los alumnos de la Universidad de Santiago de Compostela*. Trabajo de Investigación financiado por la Xunta de Galicia. Inédito.
- VIGOTSKY, I. S. (1979):** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WHITMAN, W. (1976):** *Hojas de Hierba*. Barcelona, Novaro.