

O PROFESOR: PEZA CLAVE NA MELLORA DA EDUCACIÓN

María Dorinda Mato Vázquez
Universidade da Coruña
mmatov@udc.es

Emilio Veiga Rio
CEFORE, Coruña

Eduardo R. Rodríguez Machado
Universidade da Coruña

Resumo

Mellorar en educación é clave para poder avanzar con éxito nesta sociedade do século XXI. Unha educación que dote aos alumnos de estratexias para aprender a aprender, aprender a convivir e aprender a emprender. Dos profesores depende, potencialmente, a adquisición desas estratexias.

Ante estes retos a figura docente pasa por unha transformación, unha formación e unha adaptación ás novas necesidades que progresivamente se lle están presentando como axente facilitador das aprendizaxes dos alumnos.

A través deste traballo pretendemos enumerar algunhas reflexións e suxerencias para todos aqueles profesores que teñan interese en mellorar a escola.

1.- Introducción

O fin da educación é o pleno desenvolvemento da personalidade do alumno (Artigo 1-a LOE). Lograr unha formación plena que lle permita: Conformar a súa propia e esencial identidade (desenvolvemento de todas as súas capacidades) e configurar unha idea da realidade que lle deixe integrar a dimensión cognoscitiva, a afectiva e a axiolóxica.

A educación dáse en diversos contextos e, neste ámbito a UE estalle prestando unha especial atención o concepto de aprendizaxe permanente.

Hai unhas aprendizaxes estruturadas, intencionais, ofrecidas, normalmente, por un Centro de Educación. Son as aprendizaxes formais. Hai outras aprendizaxes que non están estruturadas, que se obteñen nas actividades da vida cotiá, que se poden denominar informais. Un último tipo de educación é a non formal, as aprendizaxes que non son ofrecidas por un Centro de Educación pero que teñen, dende a perspectiva do alumno, certo carácter estruturado e intencionado (Reguant, 2003).

A Comisión Europea subliña a complementariedade dos tres tipos de aprendizaxes, aínda que, a máis axeitada das tres, pola súa planificación, intencionalidade e resultado, é a que se desenvolve en contextos formais. No centro educativo hai unha planificación (de aspectos organizativos, funcionais, e pedagóxicos), hai unha intencionalidade explícita e, perséguese unha certificación (a consecución dos obxectivos de curso, ciclo, etapa, promoción e no seu

caso, unha titulación). Hai, tamén, un proceso de ensino-aprendizaxe (unha secuencia temporalmente ordenada de acontecementos), un acto didáctico que define a actuación do profesor para facilitar o ensino e unhas actividades que están, inevitablemente, unidas aos procesos de aprendizaxe (Gutiérrez, 1998).

Ademais, nun Centro Educativo atopamos uns elementos persoais: os profesores, os alumnos, os pais, o persoal de administración e servizos, cunhas funcións determinadas e nuns ámbitos específicos. De estes elementos, os alumnos e os profesores son os actores fundamentais no proceso de ensino-aprendizaxe. Os pais/nais e, calquera outra persoa poden facilitar o proceso, pero o contexto máis axeitado para desenvolver as aprendizaxes é a escola (Valero, 2006).

Así mesmo, os profesores participan en todas as decisións que se toman no Centro, a través da súa práctica educativa, órganos de coordinación docente e órganos colexiados e, as súas funcións de acordo coa LOE Artigo 91, son múltiples e variadas.

Por suposto, os distintos sectores da Comunidade Educativa interaccionan entre si en diferentes momentos e con múltiples roles (profesores/alumnos, alumnos/alumnos, profesores/pais). Todos son fundamentais e, sen desprezar que a interacción mestre-familia é, a veces, unha das máis complexas, habemos considerar que, a interacción mestre-alumno (Sáez, 1998) é a que máis nos interesa e está dentro do denominado proceso de ensino-aprendizaxe.

2.- Estado da cuestión

A escola, as familias e algúns mestres piden a voces axuda para mellorar o Sistema Escolar.

Mudaron os tempos, cambian as leis, aparecen novos materiais educativos pero, as queixas do mal que estamos en educación seguen existindo. Os pais acusan as causas do fracaso aos mestres, estes añoiran a eficacia que había nas escolas de antes, os filósofos ofrecen respostas excelentes pero sen resultados e, os estudantes manifestan rexeito á escola con condutas disruptivas. Sería interesante que houbera un aparato rexistrador que puidera apreciar con precisión exacta as razóns deste mal xeneralizado (Valero, 2006). Se souberamos cales son os intereses dos estudantes diante das materias, como son as actitudes que amosan no día a día da súa traxectoria escolar, cal é o grao de interacción existente co seu profesor, como están as metodoloxías de traballo.... A tarefa non é doada porque hai moitos factores alleos os mestres que inflúen na vida dos estudantes e, ademais de que tales dimensións non as podemos controlar, ao momento actual é moi complexo cultural e sociolóxicamente falando.

Sen embargo, estamos convencidos de que a escola é o lugar idóneo para a socialización e endoculturación das persoas; onde se desenvolven as capacidades físicas e intelectuais, habilidades, destrezas, técnicas de estudo e formas de comportamento (Contreras, 1991). Porque, a pesar das dificultades polas que atravesamos, todos entendemos que a educación é a

clave para o desenvolvemento e a xustiza social e, apostamos pola súa mellora (UNESCO, 2007).

Tamén nos inclinamos a pensar que, os profesores somos pezas clave na práctica escolar e na mellora da educación xa que, á última hora, o docente exerce unha labor de mediación entre as propostas curriculares e o seu desenvolvemento e incidencia real na práctica (Bernal, 2005). A conclusión é clara: a escola, se ben con obstáculos, ten que facer un análise rigoroso da súa acción. Os mestres, a pesar da confusión, terán que se plantear retos que os leven a pensar no alumno e na sociedade na que viven e para que tipo de mundo os queren preparar. Terán que aprender a xestionar eficazmente as resistencias, contrarrestando con boas prácticas o que está sendo un problema xenérico e estrutural (Vaello, 2007).

Suponse que cada ámbito terá a súa responsabilidade e, o compromiso de mellorar a Institución Educativa (e con ela á Sociedade), non lles corresponde só aos profesores. Pero, o desenvolvemento de certas capacidades, coñecementos, actitudes, habilidades cognitivas e sociais, así como programar novos obxectivos educativos, ofrecer diferentes metas que fascinen aos estudantes e estimulalos, mediante actividades variadas, si lles corresponde aos mestres. Os profesores si teñen que soltar lastre para cambiar as mentalidades, redefinir os currículos, ocuparse da educación integral, a atención á diversidade, a formación orientativa, a selección de mínimos curriculares e a investigación-acción (Torres, 2006).

É indiscutible que ser bo profesor non implica manexar cantidade de información, se non distinguir como empregar o que se sabe, como acceder ou como manexar esa información, como aprender máis e, sobre todo, como realizar actividades metacognitivas cos coñecementos adquiridos (Cabo, 2006).

Non obviamos que a sociedade cambiou notablemente nestes últimos anos nos máis diversos aspectos: político, social, económico, tecnolóxico, cultural, relixioso (Tedesco, 2000). En consecuencia, ser profesor é cada vez máis complexo. Ensinar no momento actual é acercar a escola á realidade, pondo a mirada no futuro que lles espera aos alumnos e nas habilidades que necesitarán nun contexto social tan cambiante (Canturla, 2008). Polo tanto, non se aprende a ser profesor dunha vez e para sempre. É un proceso ao longo de toda a actividade profesional, onde non so cambia a sociedade, se non tamén mudan as teorías pedagóxicas, as condicións de traballo, as leis que nos enmarcan e, por si isto fora pouco, os alumnos.

Sen dúbida, o profesor ten que tomar conciencia de como foi derivando de cara á situación na que nos atopamos, e, sobre todo, analizar as causas e as posibles solucións. Non hai receitas fáciles, simplemente, podemos servir de apoio á reflexión que debe seguir a todo acto educativo.

Podemos dicir que a preocupación polos problemas escolares teñen historia xa que logo, o concepto de reflexión é, dende a década de 1980, un dos que máis atención ten recibido nos discursos e nas investigacións sobre o ensino (FerreYra e Millen , 2005). Práctica reflexiva, desempeño reflexivo, formación reflexiva, acción reflexiva convertéronse en expresións obrigadas no vocabulario pedagóxico actualizado (Pérez, 2000). Facendo referencia á formación docente Liliana Sanjurjo (2003), afirma que debemos tomala como un traxecto, concibida como un proceso que pon o acento na comprensión, nos aspectos pedagóxicos, éticos e sociais do ensino.

Hai que recoñecer que a escola tradicional non tiña en consideración a educación emocional. Aínda hoxe é frecuente atopar profesores así, ou aqueles outros, que se ben, na teoría loan as capacidades socioemocionais, seguen a telas relegadas a un papel secundario, na práctica. As nosas pretensións van na liña de Santos Guerra (1994) ao considerar as aprendizaxes dende un punto de vista psicolóxico e sociolóxico, facendo fincapé nas relacións persoais, no respecto, na democracia e nos afectos.

As propostas que aquí se suxiren entenden que a formación integral do alumno é un proceso educativo, continuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvemento emocional á vez que o desenvolvemento cognitivo, que ensinar non é tanto transmitir coñecementos e obter bos resultados académicos, como contaxiar gañas. Todo isto ten como finalidade aumentar o benestar persoal e social da persoa (Gómez-Chacón, 2000).

3.- O profesor axente transformador da educación

Aprender é unha das capacidades máis complexas que realiza unha persoa e, os procesos de ensino-aprendizaxe resultan satisfactorios cando se establece unha conexión-sintonía e certa complicidade entre o profesor e os estudantes, que só, determinados educadores son capaces de ofrecer.

Os profesores quéixanse do mal que “van” os alumnos, de que non estudan, do mal que utilizan a linguaxe, que non comprenden...xeralmente culpan aos mestres de cursos inferiores ou os das áreas de Lingua polo mal que len ou pola falta de comprensión. Resulta incuestionable que todos eles son responsables de moitos fallos, descoidos, erros...pero a todos lles corresponde traballar as capacidades que lles permitan aos alumnos codificar e descodificar as claves básicas da lingua e que lles permitan aprehender calquera coñecemento, de calquera área, de calquera curso.

Toda a vida na aula o profesor explica, pregunta, responde, da información; comunica de moitas maneiras cos alumnos. A súa vez, os alumnos escoitan, pregunta, responden (Morales, 1998). E os profesores, que esperan desa comunicación? Que desexan dos mestres, os alumnos? Que din,

entre liñas, cando atenden e tamén cando están distraídos? Están motivados e teñen interese para aprender? Que poden facer os profesores para que os estudantes se interesen e se esforcen? Como poden axudar aos alumnos que non teñen gañas?

Como educadores desempeñan un papel que esixe moito máis que dar clases. Hai que ser conscientes de que nos atopamos diante dun tema difícil de tratar e que nos fai ter unha serie de reflexións previas. Reflexións que leven os docentes á acción; para que a escola pase de ser unha organización que ensina, a unha organización que aprende (Gairín,1996). Para que contribúa a formar ao cidadán en competencias coas que logre a súa realización persoal, exerza a cidadanía activa, se incorpore á vida adulta de maneira satisfactoria e sexa capaz de desenvolver unha cultura permanente ao longo da vida.

Actualmente, estase traballando ben nas aulas tanto individual como colectivamente?

Limítanse, os profesores, a dar coñecementos ou están facendo un traballo complementario? Valoran toda as vertentes que un claustro pode desenvolver co fin de mellorar e adquirir ensinamentos de xeito máis fácil?

Caen na rutina e xa non se senten motivados para aproveitar todos os recursos humanos e técnicos que teñen na aula?

A sociedade cambiou...levar unha clase non é doado... Tampouco podemos desconfiar de que o profesorado teña boas intencións; pero, a medida que van pasando os anos algúns educadores van perdendo entusiasmo, e outros, non chegaron a adquirir as pautas de traballo básicas para a motivación e para as aprendizaxe comprensivas e reais.

Torres (1992) considera que a aula ten características moi importantes, tales como: multidimensionalidade, simultaneidade, imprevisibilidade, publicidade e historia: cinco días á semana durante varios meses, a través dos cales se van acumulando experiencias, diferentes entre si. Estas características intrínsecas da vida das aulas crean presións constantes sobre as planificacións e decisións do profesorado e condicionan as interaccións de ensino-aprendizaxe.

Para iso, Pendlebury en Mc Ewan (1998) sinala que a sabiduría práctica é a máxima virtude dun bo docente, unha virtude cuxa concreción require dun xogo sutil entre varios opostos binarios: razón e imaxinación e argumentación clara e riqueza de relato.

Compartir as inquedanzas dos membros do sistema escolar son pasos previos para a acción. Comprender supón, sobre todo, preguntarse algo e abrir con ilo un espazo de novos significados e sentidos (Azeredo, 2003).

4.- Competencias dun bo profesor

O profesor ideal non existe pero, se é competente para ensinar, guiar, organizar a clase e sabe relacionarse cos alumnos (ser comprensible, paciente, ten dispoñibilidade...) dispón de calidades para ser bo (Morales, 1998).

Diversos informes da OCDE en (García García, 2009), sinalan, como características do profesor competente as seguintes:

- Compromiso coa profesión o que supón implicación persoal, emocional e moral.
- Afectividade cos alumnos o que conleva un comportamento afectivo, empatía, optimismo, estima e apoio.
- Coñecemento da materia que ensina e emprego de técnicas didácticas axeitadas.
- Traballo colaborativo, en sesións formais, nos claustros, en conversacións de corredores e no recreo para mellorar as competencias.
- Pensamento reflexivo e crítico sobre a práctica, para formular novas hipóteses, contextualizar e desenvolver teorías, adoptar novas metodoloxías e estratexias didácticas.
- Motivación pola calidade e a innovación procurando proxectos compartidos, liderazgos eficaces, apertura ao contexto comunitario (Hargreaves, 1992, 1996, 2003; Marchesi y Martin, 2000).

O profesor debe ter habilidades para xestionar a clase; se non as posúe de forma intuitiva, deberá incorporalas sistemáticamente a súa formación inicial e permanente. Ademais de planificar os contidos da materia, debe saber como controlar, motivar, conectar, escoitar, entusiasmar, corrixir, dicir non, respectar, esixir, comprometer...(Vaello, 2007).

Non esquezamos que os alumnos aprenden moitas cousas por imitación. Polo tanto, o mestre, non so debe ser bo, se non, ser percibido así polos seus alumnos e, ademais ser aceptado, querido, apreciado por eles. Moitas boas mensaxes pérdense simplemente porque os alumnos rexeitan aos profesores.

Compre que fagamos a reflexión que se fai Pozo (1999), se na escola do século XXI se ensinan contidos do século XIX, con profesores do século XX.

Preguntarnos, tamén, que métodos se empregan nas clases?, se espertan o interese, a curiosidade, a atención dos alumnos?, se se educa no esforzo, na capacidade de traballo cooperativo, no aprender dos erros?, se se acerca a escola á realidade?, se os alumnos aprenden para a vida ou para o mundo académico? , se....

5.- Retos do profesor

A) A atención. Intentar que un proceso de aprendizaxe teña éxito, sen saber que no desenvolvemento do mesmo ten que sumarse a atención é un dos maiores erros do profesorado .

Por iso o primeiro que hai que facer cando se empeza un tema é lograr que os alumnos estean atentos (Perrenoud, 1999). Como facelo?

Adecuando a linguaxe a madurez dos alumnos.

Centrando a atención antes ca explicación.

Mostrando seguridade e coñecemento da materia que se está explicando.

Coñecendo e aplicando en cada momento a técnica que resulte máis eficaz.

Tendo en conta que os prazos de atención dun grupo son curtos e cansan.

Renovando o proceso e as técnicas de reeducación periodicamente.

Adecuando os programas en función da dificultade.

Concatenando á vez: linguaxe adecuado-atención-motivación-actividade na aula.

B) A curiosidade. É a primeira acción que se ten que imbuír no grupo xa que serve para aprender Becerra (2005). Por conseguinte, o profesor ten que saber provocala na clase. Cando alguén sinte curiosidade significa que ten gañas de aprender e centrará todos os sentidos para conseguilo. Por iso, o mestre debe comezar cada día con preguntas, dar tempo aos alumnos para que dean ás respostas e así examinar o punto de partida. A continuación poñer en órbita os circuitos de aprendizaxe e encauzar todas as enerxías no que se vai tratar.

C) A motivación. É o complemento básico da atención e van unidas á necesidade de coñecer novos conceptos, ter novas experiencias, descubrir novos mundos de aprendizaxe, provocar o interese polas contidos, etc.

O profesor debe motivar con sentido orientador, práctico e con sentimento. Vivir cos alumnos a experiencia de aprender ten que ser algo reconfortante, algo novo en cada sesión de clase, xa que si non se descobre algo todo os días e que se está a caer na rutina. Isto é o peor que pode pasar dende o punto de vista pedagóxico.

Alonso Tapia (2005), afirma que cometemos un erro ao pensar que a motivación é un problema do estudante. Asegura que depende da interacción do alumno co contorno. Ademais a motivación cambia actuando sobre o clima de aprendizaxe xeral, depende das condicións e dos resultados e experiencias parciais e, non é so unha intervención puntual e con resultados inmediatos.

D) A vontade. Ter vontade é unha acción gradual básica no proceso de aprendizaxe que vai unida a madurez e pode sufrir altos e baixos, por factores do entorno, socio-familiares ou da propia idade evolutiva.

Na vontade das persoas hai unha compoñente afectiva, unha necesidade de chamar a atención, de ser protagonista. Un alumno que molesta ou se empeña en alterar unha clase, pode ser un xeito de reclamar que se fixen nel. O mestre debe intentar indagar as causas para reconducir este tipo de actitudes desfavorables e, que mal canalizadas poden levar non só a perder a confianza que o alumno ten depositada nel, se non a arrastrar a outros compañeiros, sendo despois un problema máis difícil de resolver. Tan importante como o contido é a personalidade de quen educa. Se esta é singular, positiva e coherente, dará clase coa súa presenza; se é amorfa e incoherente, aínda que expoña os temas con claridade, sempre faltará algo no seu ensino. A actitude do educador, ao igual que os seus modais, ha de ser prepositiva. Así, os seus silencios resultarán elocuentes e a súa palabra modelará e arroupará a quen o escoita (Rojas, 2009).

E) O esforzo. A labor dun profesor maniféstase tanto na selección de contidos curriculares coma na selección de motivos que dean sentido ao traballo (Monereo, 2003) e, tanto cara aos alumnos que se esforzan como aqueles que non o fan.

Hai que ter en conta que atender supón un esforzo; polo tanto, é preciso valorar aos alumnos que teñen unhas aptitudes inferiores pero con capacidade de esforzo e atención superior.

Ao mesmo tempo, hai que intentar que aqueles alumnos aos que lles resulta fácil obter os obxectivos propostos, se lles esixa alcanzar metas máis altas, actividades de dificultade superior que lles leven a ter que esforzarse, isto é, crear hábitos de traballo e parcelas de responsabilidade. Ademais cara as posibles dificultades que o tempo lles pon por diante, o habituado a traballar para chegar as metas propostas terá máis posibilidades de superación.

F) A habituación. Hai certas pautas estruturais que convén que se convertan en hábitos, como por exemplo a presentación limpa e ordenada, o respecto e o comportamento tanto dentro da aula como cando se realizan actividades extraescolares, a orden de intervención e educación ante os compañeiros cando se fan preguntas, debates e respostas dentro e fora da aula. Si se logran ter estas condicións como hábitos non haberá que estar corrixindo permanentemente e interrompendo para pedir silencio e orden, e a clase centrarase, principalmente, nos temas a desenvolver.

Nun claustro hai experiencias que non deberían enterrarse como tesouros arqueolóxicos, se non que o pasado pode ser recreado polos docentes con experiencias prácticas. As interpretacións, as reflexións e as transformacións danse cando os profesores con anos de servizo lles contan as alumnos de Formación docente e os recién titulados as distintas situacións vivenciadas ou os “paquetes de coñecemento situado” ao longo da súa historia laboral (Delors, 1994). É así como

lles van axudando no proceso de apropiación institucional que eles deberán facer durante a súa carreira futura.

G) O aburrimento. En relación co punto anterior, hai que estar atento ás sinales que nos dan os alumnos; pois, cando se repiten os mesmos esquemas, as mesmas situacións, a mesma organización na clase, no contorno, etc, cáese na rutina e por habituación estáselles restando ilusión aos alumnos e pode conducir a certa pasividade. Por iso hai que facer cambios periódicos tanto na organización da aula (cambios de posición nas mesas, sitios distintos para sentarse os alumnos, etc.) como nas actividades que se propoñen, combinando actividades de grupo, individuais, coordinadas con outras materias, outros profesores, etc...

O aburrimento pode levar a desgana e esta ao “fracaso escolar”. A este respecto, Litwin (1997) toma de Fenstermacher (1989) o que non debe facer un docente:

Elixir un funcionamento da clase de tipo ditatorial.

Facer explicacións moi extensas que fan que os alumnos estean bosteando, semidormidos ou despistados.

Plantexar os temas de xeito confuso, traballos descoordinados, con obxectivos mal elaborados, con actividades inconcretas, etc...

Non deixar participar aos alumnos de xeito inmediato facendo preguntas, expresando opinións, preguntando dúbidas.

H) Estimular a creatividade. É frecuente atopar profesores que entenden a creatividade como un tema a traballar un día a semana, case sempre os venres pola tarde porque non perden tempo para dar outras materias. Algúns fan unha hora a semana, outros, en canto os rapaces se poñen insoportables, mándanlles sacar os cadernos de debuxo e... Que terán que soportar eses estudantes, a que hora poderán respirar eses alumnos? Porque a creatividade non é un espazo, nin un tempo, nin unha actividade. A creatividade é un clima que favorece a todas as especies (Agüera, 1998).

Deixar que os alumnos se expresen, permitirlles ser curiosos, explorar o contorno, dedicar tempo ao xogo imaxinativo, fomentar a flexibilidade, a orixinalidade, o espírito aberto e de innovación ou a actitude de mellora continua son calidades para que adquiran destrezas, se sintan ben acerca de si mesmos, desenvolvan un sentido de singularidade e amplíen as súas capacidades intelectuais (Goleman, Kaufman, e Ray, 2000).

I) Expresar afecto e respecto. Ser mestre require unhas disposicións básicas: valores, actitudes e aptitudes necesarias para potenciar o desenvolvemento integral dos alumnos. Ese

desenvolvemento comprende a dimensión moral, cognitiva, afectiva e social. Para propiciar tal, é preciso que o docente coide especialmente o seu desenvolvemento persoal, o seu equilibrio emocional e a súa integridade moral (Carr, 2005). Procurar o propio equilibrio emocional, o benestar e a satisfacción coa profesión, é fundamental; unha condición vital para o mestre que queira educar para a felicidade e non para o triunfo e a competencia.

A mellor maneira de implicar aos alumnos é facéndoos felices (Seligman, 2003). Que se sintan contentos, seguros, queridos. Que perciban e reciban unha correcta relación, axuda e colaboración. En ocasión séntense brumados de responsabilidades ou esíxelles por encima das súas propias forzas. Frecuentemente, etiquétanse con adxectivos demoledores, ou deséxase que estean feitos a imaxe e semellanza do profesor.

O profesor Rojas (2009) recórdanos que o traballo é un dos pilares sobre os que se edifica a autoestima e certamente, o traballo do profesor pode chegar tanto a potenciar como a deteriorar dita labor. Tanto no alumno como no propio docente. Neste sentido, dende as escolas débese axudar a promover un xuízo positivo de cada un, como medio para fortalecer ao docente e á persoa.

J) Ser vocacional. Ser, estar e sentir. Ser mestre con vocación supón auñar os tres valores. Debe gustarlle o que fai, atopar sentido a súa labor, realizar o traballo, non como unha actividade cotiá e ratinaría, se non como unha continua vivencia e experiencia renovadora. Se a persoa ten vocación de profesor encantaralle e divertiralle transmitir os coñecementos, sentirá satisfacción ante os avances de cada alumno e non manifestará as frustracións marcando obxectivos inalcanzables (Sánchez Lissen 2003).

6.- A avaliación

O proceso avaliador no mundo educativo ten unha longa traxectoria, en modelos, tipos e perspectivas e, en características, elementos e erros. Sen embargo, non hai costume de que a actividade nos centros educativos se sometan a unha avaliación sistemática e rigorosa (Santos Guerra, 1993).

A Lei Orgánica 2/2006 do 3 de maio establece a avaliación diagnóstica sobre as competencias básicas, e dicir, a capacidade de poñer en práctica de maneira integrada os coñecementos adquiridos, as aptitudes e as características de personalidade dos alumnos que permiten resolver situacións diversas.

O obxectivo é avaliar para aprender (Calatayud, 2007), ofrecer información de carácter formativo e orientador (Serentill I Rubio, 2007), animar aos centros a que incorporen ao análise e a reflexión nas súas prácticas como unha dinámica habitual que lles permita conseguir que

todo o alumnado poida alcanzar o máximo nivel de competencias sen exclusións (Arreaza, 2007).

Máis, isto é unha arma de dobre fio, porque, aínda que os que se examinan son os estudantes, para que resulte factible e se dean as bases do cambio ten que afectar tamén as aprendizaxes do profesor. Só será eficaz se o que queremos conseguir coa avaliación é tomar decisións para mellorar a nosa profesión.

O feito de avaliar, non implica que se faga un proceso de reflexión-crítica sobre á práctica e sobre os elementos e medios que interveñen na educación. Deben tomar nota disto os profesores: os currículos, os deseños, as avaliacións por si mesmas non son garante de transformar ideas nin prácticas de ensino (Escudero, 2007).

Tamén é indiscutible que para que este proceso sexa o desexado, require un traballo dialóxico, e dicir, baseado na reflexión e o diálogo de todo o equipo docente (García, F, 1997).

As decisións de mellora non se levarán a cabo se so se implica un pequeno grupo de persoas ou se queda reducido ao equipo directivo, como pasa en moitas outras actuacións. Para que efectivamente procuren efecto as decisións tomadas, ademais de estar informados dos resultados e dos procesos de mellora, teñen que sentirse partícipes todos os membros da comunidade educativa.

Precisamente o que queremos dicir é que, os profesores poden empregar a avaliación para a motivación dos estudantes; os centros poden ofrecer unha boa imaxe ás familias e, estas teñen dereito a escoller o centro onde estudarán os seus fillos (Calatayud, 2007).

7.- Conclusión

A práctica profesional do docente debe ser considerada como unha práctica intelectual e autónoma, non exclusivamente técnica, se non un proceso de acción e reflexión cooperativa, de indagación e experimentación. A través dela o profesor aprende a ensinar e ensina porque aprende, intervén para facilitar e non impoñer ou substituír a comprensión dos alumnos e, ao reflexionar sobre a súa intervención, exerce e desenvolve a súa propia comprensión Gimeno Sacristán (1999). Se o educador está sobre aviso, é reflexivo, e está atento, descubrirá que ten alumnos aos que escoitar, confiar, sementar, esperar e, finalmente axudar.

A misión dos docentes, comprometidos coa educación, é a de preocuparse polo que rodea a profesión, por todo o que dificulta a realización do traballo e o logro dos obxectivos dos alumnos; é aquel docente coas ideas claras, que se preocupa polo “que” e o “como” hai que ensinar, pero tamén polo “por que” e o “para que” facelo (STONE WISKE, 1999).

8.- Bibliografía

- Agüera, I. (1998). *Bolitas de anís*. Reflexiones de una maestra. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid. Ediciones Morata.
- Arreaza, F. (2007). *Evaluación diagnóstica en Castilla-La Mancha*. Revista de Organización y Gestión Educativa. Nº 2. P. 28-33. Madrid. Fórum Europeo de Administradores de la Educación y Wolters Kluwer España.
- Azeredo Ríos, T. (2003). *Comprender y enseñar por una docencia de la mejor calidad*. Barcelona. Grao.
- Becerra, A. (2005). *El penúltimo sueño*. Barcelona. Planeta.
- Bernal, A. (2005). *El profesor como agente de cambio educativo en los actuales sistemas escolares*. Padres y maestros. Nº 292. P. 13-16. A Coruña. Centro Fonseca.
- Cabo, C. (2006). *Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica*. Universidad Nacional de Rosario. Vol. 39. Nº. 2. Argentina. Revista Iberoamericana de Educación.
- Calatayud, M. A. (2007). *La evaluación diagnóstica: un arma de doble filo*. Revista de Organización y Gestión Educativa, Nº 2. P. 23-27. Fórum Europeo de Administradores de la Educación y Wolters Kluwer España. Madrid.
- Campos, J. (2001). *Entrevista en El cuaderno de los padres*. Nº 1. Madrid. Bayards Revistas.
- Canturla, E. (2008). *¿Qué hacer con las competencias?* Revista Padres y Maestros. Nº 315. P. 5-8. A Coruña. Centro Fonseca.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona. Grao.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Ediciones UNESCO.
- Escudero, J. (2007). *Evaluación de diagnóstico*. Revista de Organización y Gestión Educativa. Nº 2. P. 13-16. Madrid. Fórum Europeo de Administradores de la Educación y Wolters Kluwer España.
- Ferreira, H, y Millen, D. (2005). *Competencias educativas prioritarias*, en: *Novedades Educativas*. N.º 180. P. 33-35. Madrid. Fórum Europeo de Administradores de la Educación y Wolters Kluwer España.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar*. Contexto y texto de actuación. Madrid. La Muralla.
- García, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga. Aljibe.
- García García, E. (2009). *Identidad profesional y responsabilidad moral del profesor*. Ed. San Esteban. P 31-67. Universidad Complutense de Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. Kaufman, P. e Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. Buenos Aires. Ediciones B.

- GÓMEZ CHACÓN, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid. Narcea.
- Gutiérrez, B. M. (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona. Península.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid. Morata
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Berkshire*. Open University Press
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. Londres. Casell
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza.
- Monereo, C. (2003). *Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje*. Aula de innovación educativa. Nº 120 P. 44-47. Barcelona.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. PPC.
- Pendlebury. *Razón y relato en la buena práctica docente*, en Mc EWAN, C. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu ob. cit.. P. 86. Buenos Aires.
- Pérez Gómez, A. (2000). *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construcción de competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Reguant, S. (2003). *Perspectivas sobre la terminología, el discurso y la cultura científicos*. In *Aproximaciones al lenguaje de la ciencia*. Instituto de la lengua castellano y leonés (colección Beltenebros, nº 1).
- Rodríguez, A. y otros. (2007). *Competencias ciudadanas aplicadas a la educación*, en: *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 1. N.º 1. Colombia. Universidad Militar Nueva Granada.
- Rojas, E. (2009). *La conquista de la voluntad*. México. Ed. Planeta Mexicana.
- Sáez, A. (2008). *¿Qué es el aprendizaje basado en problemas?* *Padres y Maestros*. Nº 319. P.33-36. A Coruña. Fonseca.
- Sanjurjo, L., y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario. Homo Sapiens.
- Rojas, E. (2001). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy.

- Sánchez Lissen, E. (2003). *La vocación entre los aspirantes a maestro*. Sevilla. Educación siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación. Nº 6. P. 203-222.
- Serentill Rubio, J. (2007). *Las evaluaciones de diagnóstico: una oportunidad para la mejora*. Revista de Organización y Gestión Educativa. Nº 2. P. 17-22. Madrid. Fórum Europeo de Administradores de la Educación y Wolters Kluwer España.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid. Akal.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Madrid. Aljibe.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona. Ed. Vergara
- Stone Wiske, M. (comp.) (1999): *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires. Paidós.
- Tébar, L. (2006). *La mejor educación, como la mejor medicina es la preventiva*. Padres y Maestros. Nº 302 P.17-19. A Coruña. Fonseca.
- Sáenz, C. (1998). *Teaching Probability for Conceptual Change*, en Educational Studie Mathematics, 35. P. 233-254.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Torres, J. (1992). *La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas*, en Jackson. La vida en las aulas. Madrid. Morata.
- Torres, J. (2006). *Entrevista a Jurjo Torres*. Padres y Maestros. Nº 302. P. 18-21. A Coruña. Centro Fonseca.
- UNESCO (Santiago) (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid. Santillana Educación.
- Valero, J. M. (2006). *La escuela que olvidó su oficio*. Madrid. ICCE.