



RECIBIDO EL 7 DE ENERO DE 2022 - ACEPTADO EL 6 DE MARZO DE 2022

EVALUACIÓN Y MALA PRÁCTICA DOCENTE

EDUCATIONAL ASSESSMENT AND MALPRACTICE

Susana Herradas Martín¹

Departamento de Pedagogía de La Facultad de
Formación del Profesorado Y Educación de La
Universidad Autónoma De Madrid España

RESUMEN

Al analizar el fenómeno de la mala práctica en diferentes ámbitos profesionales tales como la abogacía, la medicina, la arquitectura, etc., la mala práctica aparece definida de manera clara (Smith, 1992), pero en educación no aparece en ningún texto del marco educativo descrito por la UNESCO, ni en el informe de Eurydice de 2015, ni en España con la nueva LOMLOE. Todas estas instituciones abogan por una formación integral desde la equidad y la inclusión. Una formación que aspira a no dejarse a nadie por el camino. Pero los datos de abandono escolar nos alertan de que, a pesar de todo, el error existe, aunque no lo hayamos definido.

¹ Doctoranda en Educación, Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Maestra Especialista en Educación Física. susana.herradas@estudiante.uam.es . <https://orcid.org/0000-0002-8675-8538>

También desde todas contextualizaciones se reconoce la necesidad de la formación docente y de la falta de docentes formados para la complejidad de las labores educativas en la actualidad (UNESCO, 2016). Probablemente sea la evaluación docente la herramienta que nos ayude a mejorar el desempeño docente y a detectar la mala práctica para su erradicación. Es un primer paso para abrir la puerta a un elemento del enfoque radical inclusivo desde la conciencia en educación, porque la mala práctica no se ha trabajado en profundidad, pero afecta de forma transversal a todo el ámbito educativo y está en la raíz del desempeño docente (De la Herrán, 2014).

ABSTRACT

When we analyze the “*malpractice phenomenon*” in different professional fields such as law, medicine, architecture, etc., is clearly defined (Smith, 1992), however, in Education it does not appear in any of the texts of the educational framework described by UNESCO, nor in the 2015 Eurydice report, nor in Spain with the new LOMLOE.



All these institutions defend comprehensive training or formation, based on equity and inclusion. A formation that aspires to not leave anyone behind. But the school dropout data warns us that, nonetheless, the error is out there, although we have not defined it yet. In addition, from the different contextualization, it is admitted the need for teacher training and the lack of well-trained teachers for the complexity of educational work nowadays. (UNESCO, 2016).

Teacher assessment is probably the tool that might help us to improve teacher performance and to detect malpractice in order to eradicate it. It is a first step to open the door to an element of the radical inclusive approach, focused on awareness in education, because malpractice has not been worked in depth, but it is widely admitted that it affects the entire educational field in a transversal way and moreover, is at the root of teaching performance. (Herrán, 2014).

PALABRAS CLAVE: competencias docentes, evaluación docente, formación docente, mala práctica docente.

KEYWORDS: educational malpractice, teacher assessment, teaching competences, teaching training.

INTRODUCCIÓN

Durante mis 23 años de experiencia docente y de ellos 7 formando parte de equipos directivos, siempre me ha perseguido la incertidumbre de haber cometido errores durante el desempeño en este tiempo y no haber sido consciente. Sería más correcto expresar que errar es humano y que estoy segura de que he fallado, pero no sé si he sido capaz de detectar mis fallos. Y, aún peor, desconocer cuál ha sido la causa o el origen de mi mala práctica.

Si extrapolamos este planteamiento a las instituciones educativas, los valores de abandono escolar nos indican que fallamos con una parte de la población. La tasa de abandono temprano

de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en España es de un 11,6% en mujeres y un 20% en hombres en el año 2020 según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021). Como instituciones educativas tenemos una responsabilidad con el alumnado. Esta responsabilidad ha sido muy difícil de determinar en el ámbito educativo, ya que diferenciar los factores que dependen de forma exclusiva de la labor docente en el ámbito educativo es muy complicado por las características de las relaciones humanas que se establecen entre docente y alumnos y el contexto de estos últimos (Gray, 2010). Lo que es un hecho constatable es que las malas prácticas se dan en el ámbito docente. La gran mayoría de docentes reconoce haber cometido errores en su docencia y sus relaciones profesionales (Herrán y González, 2002).

¿Pero podría definirse la mala práctica docente? ¿Y categorizarse? Hasta ahora la mala práctica docente no suele analizarse en la evaluación docente. Se percibe como un espacio excluido tanto de la formación como de la práctica docente (De la Herrán, 2019). Bien es cierto que los docentes en muchos casos no son conscientes de las malas prácticas, pero estas influyen en las relaciones con el alumnado, su aprendizaje y en el desarrollo profesional del propio docente (Stronge, Ward y Grant, 2011).

EVALUACIÓN DOCENTE Y MALA PRÁCTICA DOCENTE

Se puede incurrir en mala práctica desde dos vertientes: una por no llevar a cabo las acciones necesarias para lograr el desarrollo integral del alumno y otra todas las conductas reprobables. Desde la primera es la UNESCO, que se trata del referente a nivel supranacional más relevante, quien en el Objetivo número 4 de Desarrollo Sostenible de la Declaración de Incheon establece lo que debería ser la formación integral del individuo garantizando una educación inclusiva y equitativa de calidad



que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Así los docentes deben desarrollar su práctica basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica donde se realice una rendición de cuentas compartida. Para ello los estados centrarán su esfuerzo en facilitar el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida. Se fortalecerán los procesos y evaluación de la consecución de aprendizajes. Para ello los docentes deberán contar con la formación necesaria para ser eficientes. Define la educación de calidad como aquella que dota al individuo de las competencias básicas en las habilidades cognitivas, interpersonales y sociales. Competencias en el punto 4.4 necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, trabajo decente y emprendimiento. Además de facilitar un desarrollo sostenible y una educación para la ciudadanía mundial.

Para lograr este ambicioso objetivo los enfoques estratégicos promueven establecer marcos jurídicos y políticos que promuevan la rendición de cuentas y la transparencia (UNESCO, 2016).

Dentro de este gran marco, la Unión Europea en 2018 recoge las propuestas de la UNESCO, a nivel educativo, necesarias para conseguir “Una Europa sostenible de aquí a 2030” que se cristalizan en las normativas nacionales concretando cómo se estructura en cada uno de los países; así se podría definir la mala práctica docente como aquella que va en contra de los principios de la UNESCO y de las funciones del profesor recogidas en sus normativas nacionales. Ya en 2012, la Comisión Europea selecciona 28 competencias docentes fundamentales en el desempeño docente y las denomina “Core Competences”, intentando clasificar las competencias como las referidas a los conocimientos sobre una materia y su

didáctica, seguido de las habilidades para aplicarlos y por último las competencias relacionadas con la parte personal del docente (Comisión Europea, 2012b).

En España, las funciones del docente las desarrolla la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en su artículo 91, modificadas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Se supone que se diseñan de acuerdo con la UNESCO y a La Comisión Europea. Podemos resumirlas en tareas de programación, evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, por un lado. Por otro incluye aquellas que tienen que ver con las relaciones con las familias y el alumnado, así como la orientación de estos para su futuro. Incluye el desarrollo de actividades que atiendan al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral de alumnado. Los docentes deberán participar en actividades del centro escolar para el desarrollo de una ciudadanía democrática, cultura de paz y desarrollo sostenible. Y por último incorporar la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza.

Todas estas competencias incluidas en el desempeño docente forman parte de lo que se considera docentes eficaces y por tanto de lo recomendable para una enseñanza de calidad. ¿Pero se puede constatar que esto ocurre en la práctica? La única herramienta que nos permitiría constatar que estas prácticas se dan en realidad sería la evaluación docente. En un estudio comparado de cuatro ejemplos representativos de modelos educativos de evaluación docente (centro europeo, nórdico, anglosajón y meridional), se analizaron las siguientes dimensiones de la evaluación docente en los cuatro ejemplos de esos modelos (Alemania, Finlandia, Reino Unido y España): el carácter de la evaluación, la evaluación de la práctica, el desarrollo profesional, qué instrumentos se utilizan para recoger los datos de la evaluación y cómo se usan esos datos se establecieron



las siguientes conclusiones. Dentro de esas dimensiones se incluyen los parámetros que concretan las actividades del docente como, por ejemplo: qué grupo de docentes participa de la evaluación, si esta es sumativa o formativa, si atiende a momentos puntuales de la vida laboral o forma parte de su práctica diaria, etc. De este estudio se extraen varias conclusiones significativas, la primera de ellas es que la evaluación docente de todos estos modelos en ningún caso comprueba si se están aplicando las competencias docentes recomendables. Otra conclusión es que la posible detección de errores tampoco existe, como no existe la incorporación de esta detección en la formación inicial, ni en la formación docente a lo largo de la vida. Sería recomendable un modelo de evaluación dinámico que conjugase la evaluación de la práctica, la mejora del docente y la mejora del alumnado (Herradas, 2021).

Otra incógnita que aparece es la siguiente, que en la práctica docente se cumplan todas las premisas anteriores no nos permite afirmar que no cohabite la mala práctica. Porque como hemos señalado al inicio del artículo existe una tasa de abandono escolar preocupante. Podríamos determinar que la evaluación docente llevada a cabo en los diferentes sistemas educativos no analiza si las competencias docentes que deberían aplicarse en el proceso de enseñanza aprendizaje están presentes. Como tampoco valoraría o detectaría los posibles fallos existentes.

Y la otra vertiente sería todas aquellas conductas reprobables. Estas pueden darse porque la complejidad de actividades que debe realizar el docente en la actualidad cada vez es más elevada y es probable que los docentes no posean la formación necesaria para su desempeño (Young, 2020), lo que provocaría la ineficacia de los docentes. Por otro lado, sería aconsejable establecer un código de ética consensuado que nos ayude a valorar la práctica

docente. Para ello el docente debe estar abierto a un cambio interior, dispuesto a la mejora, que le permita analizar su práctica desde elementos tangibles que sean muestra de mala práctica para poder eliminarla (Young, 2020).

El gran trabajo es relacionar las competencias docentes necesarias con la consecución del objetivo de desarrollo sostenible número 4, competencias que dibujen un marco del desempeño docente, con la concreción de malas prácticas tangibles, observables, que mediante la evaluación de la práctica docente ya sea a través de la autoevaluación o la observación por pares nos permitan erradicar la mala práctica.

CONCLUSIONES

La mala práctica docente existe, como lo demuestran los trabajos sobre el estudio de los casos sobre negligencia educativa en Canadá (Young, 2017) y Estados Unidos (Jamieson, 1991). Los casos de negligencia educativa abarcan un abanico de conductas docente inapropiadas, que van desde actitudes punibles hasta aquellas que se refieren a no haber aportado la formación necesaria a los estudiantes. De este gran abanico de opciones se concluye que, aunque resulta difícil establecer un perfil docente que permita determinar con claridad la mala práctica, el docente posee cierta responsabilidad sobre su práctica.

Esta responsabilidad es exigible, a pesar de la complejidad de la labor docente y de que el proceso de aprendizaje dependa, en gran medida, del contexto del alumno. Esto supone un ejercicio de humildad y de reflexión sobre la propia práctica, un ejercicio que vaya más allá de los tribunales. De forma cotidiana sería recomendable poder determinar los errores profesionales que se puedan cometer; para ello el docente debe poseer cierto grado de madurez, formación y capacidad crítica (Herrán y González, 2002).



Se abre un campo de trabajo apasionante. Los propios docentes deberían ser capaces de determinar en qué consiste su mala práctica teniendo como referencia las recomendaciones asumidas por todos desde la UNESCO. Para ello es necesario diseñar una herramienta de evaluación de la práctica docente, que redundaría en la mejora de esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Europea (2012b). A Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes Accompanying the document Communication from the Commission “Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes”. Estrasburgo, SWD (2012) 374 final. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://doi.org/10.2797/63946>
- David C. Young. (2017). Education Law in Canada: A guide for teachers and administrators.
- European Commission; Directorate-General for Communication. (2019). Documento de reflexión para una Europa sostenible de aquí a 2030. Luxembourg. https://ec.europa.eu/info/publications/reflection-paper-towards-sustainableeurope-2030_es
- Herradas Martin, S. (2021). Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa. *Revista Española De Educación Comparada*, (39), 238-253.
- Herrán Gascón, A. de la y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán Gascón, A. D. L. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2019). La ‘mala práctica’ educativa desde el enfoque radical de la formación. *Revista Boletín Redipe*, 8(4), 38–43. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i4.724>
- Jamieson, L. (1991). Educational malpractice: A lesson in professional accountability. *Boston College Law Review*, 32(4), 899.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.).
- Stronge, J., Ward, T., & Grant, L. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa



Young, D. C. (2020). Educator malpractice: A tort whose time has come? *Education & Law Journal*, 28(3), 297-311. Retrieved from <https://search.proquest.com/scholarly-journals/educator-malpractice-tort-whose-time-has-come/docview/2339021022/se-2?accountid=14478>