

ALGUNOS MARCOS REFERENCIALES PARA LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN AMÉRICA LATINA

Denise Vaillant

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2008

Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2008



Desde hace algún tiempo los maestros y profesores están en el centro del “problema educativo”, pero también son el factor estratégico de su solución y ello por razones que aparentemente son contradictorias y que Fullan (1993) resume en su muy citada frase “los docentes tienen el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”. Ellos ocupan un lugar de privilegio en el escenario de la política educativa latinoamericana marcada por los éxitos y fracasos de las reformas que se implementaron durante los últimos quince años en la mayoría de los países.

Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas públicas en el sector educación en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Los diagnósticos coinciden en señalar que las propuestas tradicionales ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica. Según Namó de Mello (2005) los maestros son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución porque sin la participación, compromiso y dedicación de los profesores será imposible superar la desigualdad educacional. Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían a la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil.

Nuestra tesis principal es que la mejora de la situación actual de los docentes se construye a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica. Sin embargo, el contexto actual en la mayoría de los países latinoamericanos está marcado por:

- un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y profesores en la docencia. Son escasos los estímulos para que la profesión docente sea la primer opción de carrera. A esto se agrega condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración e incentivos.
- muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio.
- la gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales.

Asumiendo que las políticas docentes deben partir de una visión integral que tenga en cuenta las condiciones laborales, la formación y la evaluación del desempeño, es en ese último aspecto en el cual nos centraremos en este artículo ¿qué entendemos por evaluación del desempeño docente?. ¿Cuáles son sus principales problemas y obstáculos? ¿Qué políticas se han aplicado en los últimos años?. ¿Cuáles son las ideas inspiradoras a nivel internacional y regional?. Son estas algunas de las preguntas que orientan nuestras reflexiones.

1. GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

En los últimos años, se han introducido en muchos países una serie de cambios en las regulaciones laborales referidos a la evaluación y la certificación periódica de maestros y profesores. Algunos países han adoptado pruebas de competencia para la certificación y evaluación de desempeño, y cada vez son más frecuentes los programas de formación que exigen un proceso de supervisión y evaluación de los profesores en su primer año de trabajo.

Los modelos de gestión institucional de la docencia deberían orientar el desempeño de maestros y profesores, que no se sustenta a menudo en sistemas de evaluación sistemáticos y objetivos. El sistema de acompañamiento se basa, con frecuencia, en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es mucho más burocrático que técnico. Hace falta un verdadero respaldo institucional que retroalimente los procesos de transformación, y ajuste el rol y las distintas tareas que deben afrontar tanto maestros como profesores en el ejercicio profesional.

Los mecanismos de evaluación del desempeño de maestros y profesores constituyen uno de los aspectos claves en la gestión de la docencia. El interés por la calidad de dichos dispositivos ha crecido enormemente en los años recientes, porque permiten monitorear y fortalecer el desarrollo profesional docente. En el pasado, la evaluación docente no era considerada una actividad demasiado relevante; quienes enseñaban se encontraban más allá de cualquier tipo de cuestionamiento.

Según numerosos estudios e investigaciones (Peirano, 2006), hoy en día existe un renovado interés por evaluar los sistemas educativos, y en particular por valorar la actividad docente. En las últimas décadas, los sistemas educativos de la OCDE y algunos países de América Latina han dado un fuerte impulso a la evaluación, con la instrumentación de nuevos mecanismos institucionales, la creación de diversos organismos, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores. Los avances en materia de evaluación coinciden con el desarrollo de nuevos modelos de gestión, y con la idea de que para una adecuada "conducción" de los sistemas educativos, resulta imprescindible evaluar (Vaillant, 2004).

2. EVOLUCIÓN EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

La evaluación del docente es un proceso que requiere una precisa definición en sus modelos de partida, así como una adecuada sistematización a través de la investigación (Álvarez, 1997) para que pueda ser entendida como un dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que permita orientar y fortalecer la actividad docente, contribuyendo al mejoramiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Un modelo de evaluación docente es un diagrama de la realidad, que representa y jerarquiza aquellos elementos sobre los que se requiere información. Constituye un marco conceptual que tiene un valor ordenador e interpretativo de una cierta realidad en estudio. Permite hacer explícitas las perspectivas desde las cuales el evaluador constituye su objeto de estudio, de allí su carácter selectivo (Rodríguez, 2002).

El enfoque desde el cual se evalúa la actividad docente depende de la concepción teórica de partida, y del propósito que persiga la evaluación. En este sentido, la literatura identifica diversos modelos de evaluación posibles basados en el perfil del docente; en los resultados obtenidos por los estudiantes; en los comportamientos del aula; y en las prácticas reflexivas. Al evaluador (Álvarez, 1997) le interesará indagar sobre la formación de base y la experiencia del docente, o sobre los vínculos que establece con su alumnado y con el saber, o sobre las estrategias que utiliza para promover la motivación en sus estudiantes, o sobre el tipo de vínculo que cultiva con sus colegas, para citar tan solo algunos ejemplos de las posibles aproximaciones al tema.

TABLA 1. MODELOS DE EVALUACIÓN POSIBLES

Foco del modelo	Elementos a observar
Perfil del docente	Formación de base y experiencia
Resultados obtenidos por los estudiantes	Vínculos con el alumnado y con los conocimientos
Comportamientos del aula	Estrategias utilizadas para promover la motivación de los estudiantes
Prácticas reflexivas	Tipo de vínculo establecido entre colegas

Cada modelo de evaluación implica una selección de ciertos aspectos, relegando otros a un segundo plano del análisis. Es quizás el enfoque centrado en los resultados de los estudiantes el que ha provocado mayor controversia y debate.

Ciertos factores favorecen o dificultan el proceso de evaluación docente (Peirano, 2006) tal ilustra la siguiente tabla.

TABLA 2. FACTORES QUE FACILITAN U OBSTACULIZAN LA EVALUACIÓN DOCENTE

Facilitadores	Obstáculos
Factores políticos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ integración de visiones macro y micro-estructurales de la tarea docente, ▪ procesos de mejora del sistema educativo y de los aprendizajes, ▪ participación e involucramiento de los actores implicados, ▪ ambiente de trabajo respetuoso de la labor profesional docente, ▪ reconocimiento de los evaluadores por los evaluados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dispositivo de control, ▪ inconsistencias entre el discurso y las prácticas, ▪ contradicciones entre la lógica contractual del docente y los criterios con que se evalúa su desempeño profesional, ▪ el evaluador es un agente externo no legitimado por los sujetos de evaluación, ▪ la evaluación atenta contra aspectos normativos que reaseguran las rutinas de trabajo docente.
Factores Conceptuales	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ visión sistémica de la realidad en estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ se explican fenómenos complejos a partir de modelos lineales de evaluación, ▪ no se toman en cuenta los referentes contextuales que ofician de escenario de las prácticas docentes, ▪ se consideran aspectos puramente cognitivos omitiendo la ética profesional, el trabajo colaborativo con otros colegas, o el manejo de los afectos.
Factores Operativos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ sistema de evaluación que tiene en cuenta e incorpora aspectos sustanciales de la actividad docente, ▪ se utilizan herramientas adecuadas al fenómeno a relevar, ▪ los resultados retroalimentan el proceso de mejora de las prácticas de manera efectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ estrategias con escaso rigor metodológico, ▪ sistemas de evaluación costosos que resultan inviables, ▪ la selección y aplicación de herramientas no es adecuada.

Los elementos "facilitadores" u "obstaculizadores" remiten al ámbito político, conceptual y operativo y muestran la variedad de factores intervinientes en la formulación e implementación de procesos de evaluación docente.

3. LAS REFERENCIAS INTERNACIONALES

Existen diversas iniciativas a nivel internacional que muestran cuáles son los procesos de evaluación que han tenido mayor éxito y cuáles podrían ser las ideas inspiradoras. Durante las últimas décadas países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Austria, Escocia y Francia, han concentrado su esfuerzo en definir marcos para la buena enseñanza o criterios para el desempeño profesional, como elementos de referencia de las políticas de fortalecimiento y evaluación de la profesión docente.

La elaboración de criterios profesionales representa un esfuerzo por describir de manera observable lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Estos marcos intentan capturar el consenso de la investigación y de los docentes acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que deben dominar, de sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y de sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus estudiantes, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza, abriendo amplio espacio a distintas maneras de ejercerla.

La definición de un marco para la buena enseñanza favorece, promueve y habilita la construcción de criterios que orientan la puesta en marcha de mecanismos de acreditación de docentes, evaluación de programas de formación inicial y en servicio, procesos de auto-evaluación, evaluación y supervisión de prácticas docentes, procesos de concurso y selección, y de promoción en distintas etapas de la vida profesional.

Varios países de la OCDE han diseñado e implementado sistemas nacionales de evaluación docente desde hace algunos años. Se trata de un proceso lento, que obliga a transitar por varias etapas. Las tendencias a nivel internacional muestran una enorme diversidad en los programas y mecanismos de certificación y evaluación docente. Algunos dispositivos se concentran en la formación inicial y continua, otros ponen énfasis en las pruebas durante el reclutamiento mientras que en algunos casos, las mediciones ya aparecen al ingresar en la carrera docente. Una de las razones que justifica tal diversidad deriva de las normas que regulan la profesión. ¿De qué manera un marco normativo puede garantizar que aquellos que ingresen a la profesión lo hagan con capacidades y competencias que les permitan ejercer una docencia de calidad?

4. LOS MODELOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

Es probablemente en los Estados Unidos donde se encuentran el mayor número de experiencias concretas en materia de evaluación del desempeño docente. Hacia mediados de los años 80, prácticamente todos los Estados utilizaban mecanismos de evaluación que tenían como objetivo el control, acreditación y certificación de los programas de formación inicial de docentes. A fines de los años 90 se difunde un informe¹ con un diagnóstico de situación de cada Estado en materia de certificación de la formación y de la profesión docente, incluyendo una serie de requisitos para el ingreso y ascenso en la carrera docente, en función al desarrollo profesional. Entre la abundante información que aparece en el informe, se destaca que prácticamente todos los Estados utilizan una prueba escrita para otorgar el título docente², y

¹ "Key State Education Policies on K-12 Education: Standards, Graduation, Assessment, Time and Attendance. A 50 State Report".

² Se utiliza por lo general el siguiente tipo de test: Praxis I o II; Nacional Teacher Exam (NTE), College Basic Academic Subject Exam.

además un alto porcentaje de gobiernos estatales implantaron algún tipo de examen durante los primeros años del ejercicio profesional, dirigido a las competencias básicas para la enseñanza y a conocimientos disciplinares.

El Informe señala también que en la mayoría de los Estados, la evaluación docente se basa en pruebas, a las que a veces se agrega la presentación de portafolios, mientras que en algunos casos, la observación forma parte del dispositivo utilizado para la certificación de la formación o de la docencia. El cuadro 3 y los párrafos que siguen evidencian esa tendencia.

TABLA 3. LA EVALUACIÓN DOCENTE EN LOS ESTADOS UNIDOS

Estado	Programa	Descripción
Tennessee	TVVAS	Objetivos: evaluar los aportes del distrito, la escuela y el docente en la formación del estudiante
		Metodología: pruebas anuales que relacionan el desempeño docente con los avances de los estudiantes en sus aprendizajes. La valoración se basa en la mejora que logra el estudiante durante todo el año lectivo.
Texas	TECAT/EXCET	Objetivos: establecer los conocimientos y competencias que un docente debe poseer en cada etapa del ejercicio profesional.
		Metodología: una evaluación anual basada en un plan de desarrollo profesional de cada docente es el requisito para la renovación del empleo.
Carolina del Norte	NBPTS	Objetivos: evaluar y certificar el desempeño docente
		Metodología: la evaluación se basa en un portafolio presentado por cada docente y en diversas pruebas. Los aspectos que adquieren mayor ponderación para la evaluación final son los relacionados con las tareas de aula.

El TVAAS (“Tennessee Value Added Assessment System”) tiene por objetivo evaluar los aportes del distrito, la escuela y el docente en la formación del estudiante, mediante la aplicación de tests anuales (Carey, K; 2004). Este sistema de evaluación relaciona la acreditación lograda por el docente en su desempeño, con los avances de los estudiantes en sus aprendizajes.

El caso de Texas constituye un buen ejemplo de la evolución que se registra durante los últimos años. En 1986 se puso en marcha el “Texas Examination of Current Administrators and Teachers” (TECAT), que consistía en una prueba destinada a evaluar conocimientos básicos sobre la enseñanza y gestión de centros educativos. Los índices de aprobación fueron elevados. Sin embargo, las investigaciones sobre el tema dejaron en evidencia que el TECAT adolecía de una serie de debilidades referidas, entre otros aspectos, a los altos costos de implementación, los escasos datos disponibles para apreciar la calidad de la enseñanza impartida, e incluso el stress que generaba en los docentes su propia aplicación. Es así que el TECAT se suprime, siguiendo la evolución de los años 90, y se reemplaza por nuevas normas y requisitos (EXCET) que establecen los conocimientos y competencias que un docente debe poseer en cada etapa de

su ejercicio profesional. Una evaluación anual basada en un plan de desarrollo profesional de cada docente se convierte en un requisito para la renovación del cargo³.

Carolina del Norte ofrece otro ejemplo de evaluación de desempeño, que viene siendo instrumentado desde 1987 a través del NBPTS ("The National Board for Professional Teaching Standards"). Este Estado basa su sistema de evaluación en un portafolio que cada docente debe presentar, incluyendo dos propuestas de tarea domiciliaria, dos planificaciones de clase, y documentos que den cuenta de actividades que involucren a las familias y otros profesionales de la comunidad. También se somete a los docentes a cuatro ejercicios que abordan distintas áreas del conocimiento pedagógico. Los aspectos que adquieren mayor ponderación para la evaluación final son los relacionados con las tareas de aula (tareas domiciliares y planificación de clase)⁴.

La utilización de pruebas, tanto durante la formación inicial como a lo largo de la carrera docente, ha sido objeto de controversia y debate en los Estados Unidos. Varios estudios realizados sobre el tema llegan a la conclusión que las preguntas incluidas en los tests suelen ser de baja calidad (Shanker, 1996; Darling-Hammond, L., 1998), que faltan criterios de validez y fiabilidad en la mayor parte de las pruebas (Dybdahl, C.S., Shaw, D.G. y Edwards, D., 1997), y que los resultados de los tests se establecen en función de criterios de ordenamiento de puntajes y no sobre la base de criterios referidos a la calidad de la enseñanza impartida.

Además, han aparecido una serie de objeciones que cuestionan las propuestas de evaluación que relacionan directamente el desempeño docente con los aprendizajes de los estudiantes. Entre otros cuestionamientos, se destaca que:

- la evaluación del docente se basa sólo en los aprendizajes logrados en los estudiantes, sin considerar otros aspectos que hacen a su labor;
- el proceso global del aprendizaje de los estudiantes no está bajo el control total de los docentes;
- la forma de registrar el avance de los aprendizajes de los estudiantes presenta imperfecciones, lo que puede llevar a inferencias erróneas.

El debate en torno a la evaluación del desempeño docente ha puesto en evidencia lo complejo que resulta identificar y asociar las características de las prácticas docentes con los aprendizajes logrados por los estudiantes.

4. LAS INNOVACIONES EN AUSTRALIA

Desde hace más de una década, Australia ha iniciado una serie de cambios en las políticas y estrategias referidas a la evaluación y la certificación periódica de los maestros y profesores.

³ Para más información sobre este caso, ver <http://www.sbec.state.tx.us/SBECOnline/default.asp>

⁴ Para mayor información sobre esta experiencia, ver <http://www.nbpts.org/>

TABLA 4. LA EVALUACIÓN DOCENTE EN AUSTRALIA

País	Programa
Australia	El modelo de evaluación utilizado incluye cuatro etapas a lo largo de dos años: planificación preliminar, recolección de datos, entrevista y seguimiento. A partir de la evidencia recolectada, se establecen planes futuros de desarrollo profesional. Durante el segundo año se realiza un seguimiento para analizar el apoyo que pueda haber recibido el docente y su avance hacia el logro de las metas que se establecieron.

Tomadores de decisiones, académicos y profesionales de la educación australiana han manifestado una considerable preocupación en las últimas décadas por el desarrollo de estándares que contribuyan a mejorar la formación de los profesores de educación básica. Ya en 1973, la Comisión de Centros Escolares Australianos planteaba la necesidad de que el ejercicio profesional de los docentes estuviera regulado por estándares establecidos por los mismos docentes, y señalaba que el desarrollo profesional debía ser, en buena medida, una responsabilidad de la profesión (Ingvarson L. y Kleinhenz E., 2006).

En 1998, a partir de un Informe elaborado por el gobierno⁵, se establecen una serie de normas para el desempeño de la profesión docente. Es así que se ponen en marcha una variedad de métodos para mejorar la calidad de los planes de desarrollo profesional docente de las escuelas, y para fortalecer la capacidad de los maestros y profesores de dar cuenta de lo que hacen, y por qué lo hacen.

El modelo de evaluación utilizado incluye cuatro etapas que usualmente se desarrollan durante un período de dos años: planificación preliminar, recolección de datos, entrevista y seguimiento. Cada ciclo comienza con una reunión de revisión y planificación entre el docente y el evaluador, en la cual se establece el foco de la evaluación y las fuentes de datos que se usarán. A partir de la evidencia recolectada, se establecen planes futuros de desarrollo profesional. Durante el segundo año se realiza un seguimiento para analizar el apoyo que pueda haber recibido el docente, y su avance hacia el logro de las metas que previamente se establecieron. La determinación de estándares es clave para proporcionar parámetros respecto a la calidad de la enseñanza, lo mismo que para establecer metas de largo plazo; dicho proceso es realizado por un cuerpo profesional a nivel nacional⁶.

En el Estado de Victoria (Australia) se han elaborado una serie de documentos⁷ sumamente detallados en los que se establece lo que se espera de los maestros y profesores en cada nivel de desarrollo profesional, divididos en cuatro categorías: Principiante, Experimentado, Líder I y Líder II.

En función de la experiencia australiana, Ingvarson (1998) afirma en sus artículos e investigaciones que si pretendemos que los esquemas de evaluación docente puedan mejorar los sistemas educacionales, entonces se vuelve imprescindible modificar paralelamente las estructuras de la carrera docente. Muchas veces la evaluación se concibe como un instrumento de rendición de cuentas para los administradores. Este tipo de evaluación es necesaria pero no suficiente; se requieren también modelos profesionales de "accountability" que en buena medida dependen de la capacidad de definir estándares profesionales.

⁵ "A Class Act: Inquiry into the Status of the Teaching Profession".

⁶ El "Australian Teaching Council".

⁷ Dichos documentos son: "Professional Standards for Teachers" y "Professional Standards for Teachers of Science".

Vale destacar que en Australia las diferentes profesiones son reguladas por un sistema de estándares que actúan como requisito para el ingreso. En el caso específico de la profesión docente, los profesores son automáticamente inscriptos en un listado oficial, tras haberse titulado en un programa de formación válido. Los estándares son definidos por cada Estado de acuerdo al *National Framework for Professional Standards for Teaching*. Este marco nacional de referencia define los estándares necesarios para asegurar una mayor calidad en la profesión docente, y una adecuada articulación entre los profesores, los empleadores, los programas de formación docente, la comunidad y el gobierno.

5. LOS CAMBIOS EN EL REINO UNIDO

Inglaterra, el País de Gales y Escocia han priorizado en los últimos años, la elaboración de normas para el ejercicio docente. En los tres casos, los docentes deben obtener un "Qualified Teacher Status" para poder enseñar que se otorga luego de haber sorteado con éxito un programa de formación inicial en un establecimiento reconocido. Es en los documentos de la "Teacher Training Agency" (TTA) en donde figura el desempeño esperado para los docentes en cada etapa de la carrera.

En 1993, el "Scottish Office Education Department" definió las competencias necesarias para la enseñanza⁸. Las mismas constituyen la base para los programas de formación inicial y establecen los requisitos para el inicio y etapas sucesivas de la carrera docente. Cuando un docente recibe su titulación, debe ser evaluado durante un periodo de iniciación de dos años antes de obtener la certificación del "General Teaching Council of Scotland" (GTC). El informe del director del centro educativo es clave para recibir la certificación.

En Inglaterra la evaluación docente se basa en un marco de estándares para la docencia (*Qualified Teacher Status*)⁹. Dichos estándares se relacionan con valores profesionales y de práctica docente; conocimiento y comprensión; ejercicio de la docencia.

Los valores profesionales y de práctica docente refieren, entre otras cosas, a las expectativas de los docentes en relación a sus estudiantes, al respeto por los orígenes y creencias de los alumnos, al compromiso con la mejora de los aprendizajes de los alumnos, a la capacidad de comunicación con estudiantes y padres, a la capacidad de trabajar en equipo con otros colegas.

El conocimiento y comprensión se vinculan a la capacidad de los docentes para poder enseñar en el nivel respectivo, capacidades para la gestión del curriculum nacional en la materia que enseñan, habilidades para el desarrollo de estrategias de enseñanza y destrezas en el manejo de las nuevas tecnologías de la información.

Las dimensiones en el ejercicio de la docencia se relacionan con tareas de planificación tanto a nivel de objetivos de aprendizaje de los estudiantes como del centro educativo; con monitoreo y evaluación con particular énfasis en las herramientas de mejora de las estrategias de enseñanza, y con la gestión de aula.

⁸ Un listado detallado de las mismas se encuentra en el documento de "Teacher Competences" del Scottish Office Education Department

⁹ Para más información sobre este caso, ver:

<http://www.tda.gov.uk/Recruit/becomingateacher/qualifiedteacherstatus.aspx>

6. LA SITUACIÓN EN AMÉRICA LATINA

La evaluación de los docentes no ha sido hasta el presente un tema prioritario en América Latina, pero esto no significa que no haya existido una práctica o normativa al respecto. Tanto los supervisores como los directores de centros docentes, lo mismo que los estudiantes y sus familias, muchas veces a través de mecanismos no formales, evalúan el comportamiento de los docentes (Álvarez, 1997).

El cuadro que sigue muestra cuáles son los mecanismos de evaluación del desempeño de los maestros de educación básica en siete casos estudiados (Vaillant y Rossel, 2006).

TABLA 5. MODELOS DE EVALUACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN 7 PAÍSES

Argentina	Evaluadores: director y supervisor. Ausencia de indicaciones de evaluación objetivos. Modelo formal pero con poco contenido.
Colombia	En tres momentos: período de prueba al ingreso, al finalizar. cada año escolar y en forma voluntaria cada seis años para ascender de grado.
Nicaragua	Dos momentos: evaluación anual de cada docente y visitas de supervisión a las aulas. Evaluadores: director, colegas del centro y supervisor. Principales criterios a observar: cumplimiento del horario, implementación del programa y asistencia de los alumnos a clase.
Uruguay	Evaluadores: director y supervisor, en forma anual. El director evalúa el desempeño en el centro, mientras que el supervisor evalúa básicamente el trabajo de aula y tiene <i>formalmente</i> un rol de orientador. La evaluación se combina con información de antigüedad y otros factores, para determinar el puntaje del docente.
Honduras	El SINECE plantea la necesidad de tomar en cuenta los resultados de los alumnos, la evaluación del director, la coevaluación de los docentes entre sí y la autoevaluación del docente, pero esto aún no se ha hecho efectivo.
El Salvador	Evaluación de los docentes a través de la evaluación institucional de los centros educativos (hasta el 2003). Actualmente se está diseñando nueva estrategia. Ausencia de mecanismos para establecer incentivos a los docentes según los resultados de las evaluaciones.
República Dominicana	Tres tipos: evaluación en período de prueba al momento del ingreso, evaluación ordinaria cada no más de tres años, y evaluación especial ordenada por la Secretaría de Educación

La situación de los siete países examinados es diversa. En Argentina, el desempeño del docente es evaluado tanto por el director del establecimiento como por el supervisor, aunque esto no siempre se cumple, o se hace defectuosamente. Las objeciones a este tipo de mecanismo abundan y refieren a la falta de criterios de evaluación objetivos de un sistema que frecuentemente es arbitrario y prácticamente formal.

En el caso de Colombia la evaluación está pautada por el nuevo estatuto que regula la carrera docente. Se realiza en tres momentos: durante el período de prueba al término del primer año académico, durante el desempeño anual al finalizar el año escolar, y por lo menos cada seis años con el objetivo de ascender de grado en el escalafón. Este tipo de mecanismo, a pesar de imperfecciones iniciales, parecería ser un instrumento adecuado para verificar que los docentes mantengan niveles de idoneidad, calidad y

eficiencia en el desempeño de sus funciones que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales dentro del mismo grado.

La experiencia de El Salvador es un tanto diferente. Allí la Ley de Carrera Docente establece que la evaluación del ejercicio magisterial es permanente. Entre sus componentes se encuentra la evaluación institucional, en la que se han incluido algunos indicadores explorados de manera aleatoria entre los maestros, referidos a planificaciones, condiciones en que se mantiene el salón y registros de asistencia.

En Honduras se proyecta evaluar el desempeño docente a través del Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECE). El mecanismo previsto se articula en torno a los resultados de los alumnos, la evaluación del director, la coevaluación de los docentes entre sí y la autoevaluación. Se cuenta con un *Manual de evaluación del desempeño docente* que conceptualiza el porqué, las formas y la periodicidad con que deben realizarse las evaluaciones. La falta de normatividad que garantice la aplicación de los mecanismos de evaluación no ha permitido llevar adelante lo proyectado.

De acuerdo con la Ley de Carrera Docente de Nicaragua, la evaluación del docente en ejercicio debe servir para obtener una apreciación de su preparación, sus méritos y deméritos y su desempeño profesional. Para cumplir con estas regulaciones se cuenta con dos mecanismos fundamentales: la evaluación anual de cada docente y las visitas de supervisión a las aulas. Cada maestro es evaluado una vez al año, normalmente al final del período académico, por su director/a y por el colectivo docente del centro. Además, técnicos del Ministerio realizan unas tres visitas de supervisión a las aulas por año. Pero, tal como sucede en otros países estudiados, la evaluación docente en Nicaragua comprueba en la práctica el cumplimiento del horario, la implementación del programa y la asistencia de los alumnos a clase.

En República Dominicana, según el Reglamento del Estatuto del Docente, se contemplan la evaluación del docente durante un período de prueba para aquellos que ingresan al sistema, la evaluación ordinaria realizada en un período no mayor de tres años a los docentes en servicio, y la evaluación especial ordenada por la Secretaría de Educación por interés institucional. Sin embargo, la evaluación del desempeño no se ha institucionalizado ni aparece articulada con un sistema de promoción dentro de la carrera docente: ha actuado fundamentalmente como un mecanismo para el otorgamiento de incentivos en función de la puntuación obtenida.

El mecanismo en Uruguay es muy similar al de Argentina y Nicaragua, ya que los maestros son evaluados por sus directores y por los supervisores. La evaluación de los directores es anual y refiere fundamentalmente al desempeño del docente en el centro educativo y con la comunidad. La evaluación de los supervisores, en cambio, se concentra en la labor en el aula, priorizando los aspectos didácticos. El supervisor visita a cada maestro dos veces por año, como mínimo. El director y el supervisor califican al maestro en una escala de cinco tramos. Esta calificación se combina con otros indicadores como *antigüedad* y *actividad computada*, que es el cociente entre los días trabajados y los días hábiles que el docente debería haber trabajado. El índice resultante es la *antigüedad calificada*. El puntaje que el docente recibe es avalado por una *junta calificadora* integrada por tres miembros y es sobre él que se realiza el ordenamiento de los docentes dentro de cada grado.

Los casos examinados en este libro muestran, sin desmedro de los avances realizados, la evaluación docente se apoya en mecanismos poco sofisticados y es efectuada generalmente por los directores y supervisores del sistema educacional. Además, cuando existe evaluación de desempeño, esta suele ser una formalidad.

Los criterios y las perspectivas de evaluación pueden ser dispares. Lo que sí aparece como una constante en América Latina, es que cada vez que se propone hacer una evaluación con carácter sistemático, la primera reacción de los docentes es considerarla como una especie de amenaza. Juan Carlos Navarro (2003), al analizar la actitud docente ante la evaluación, afirma que *"prevalece un sentido general de insatisfacción en cuanto a la capacidad que los sistemas educativos han tenido para utilizar los resultados de estas evaluaciones de manera efectiva en, por un lado, orientar políticas y reformas nacionales, pero, muy especialmente, para llegar a la escuela y el aula de forma constructiva y práctica"* (2003:151).

Entre los factores que podrían estar generando fuertes interferencias en la evaluación del desempeño docente en América Latina, Navarro cita los siguientes:

- El intento de establecer vínculos directos entre evaluación de desempeño y sistemas de medición de la calidad de los aprendizajes en los estudiantes.
- La baja capacidad de los sistemas educativos para aplicar de forma ordenada y profesional los principios evaluativos que formalmente profesan.
- Gran parte de las competencias que promueve el nuevo perfil docente, no quedan capturadas en las pruebas estandarizadas de desempeño.
- La incapacidad de captar desde sistemas de evaluación masivos, aspectos sustanciales de las prácticas educativas, abordables desde perspectivas etnográficas.
- Tomar como "unidad de análisis" al maestro en su aula, dejando fuera otras dimensiones de análisis de enorme valor, como el grupo de pares y el centro educativo de referencia.

Por su parte Tenti (2003: 168), basándose en datos obtenidos a partir de un cuestionario aplicado a docentes de Argentina, Perú y Uruguay, también considera que *"en casi toda América Latina las evaluaciones fueron objeto de fuerte resistencia por grupos significativos de docentes"*. Entre los principales resultados del estudio se destaca que:

- La opinión crítica de los docentes refiere fundamentalmente a los mecanismos y procedimientos que se utilizan para evaluarlos.
- Existe un reconocimiento por parte de los docentes de sus autoridades formales como agentes válidos la evaluación.
- Las evaluaciones de desempeño estarían poniendo en evidencia diferencias en los conocimientos, competencias, actitudes, que atentan contra una cierto "igualitarismo formalista" dentro del plantel docente. El simple conocimiento de la desigualdad y su "oficialización", lejos de contribuir a una superación podría incluso tender a consolidarse en el tiempo.

A pesar de las resistencias, otros estudios ponen en evidencia que, en términos generales, los docentes consideran que la evaluación del desempeño es algo "justo y apropiado" (Navarro, 2003:154). Esta disposición positiva hacia la evaluación de su propia tarea, aparece relacionada con aspectos específicos del perfil docente.

En los párrafos que siguen desarrollaremos brevemente el caso de Chile por entender que es uno de los pocos ejemplos de puesta en marcha de un proceso de evaluación de desempeño con participación de

docentes y colegio de profesores. También ahondaremos en la experiencia colombiana (ya mencionada) por el interés que despiertan los mecanismos y estrategias de evaluación.

7. EL CASO DE CHILE

Chile tiene una particularidad, y es que los docentes no son funcionarios del Ministerio de Educación. La educación se financia a través de un sistema de subvención a la demanda, más conocido como sistema de "vouchers", donde el Estado entrega una subvención por cada estudiante matriculado en los establecimientos educativos. Los dueños y responsables de los colegios son los municipios y las instituciones privadas (Peirano, 2006).

El Ministerio de Educación ha generado un conjunto de programas orientados a la evaluación de la calidad docente, y a vincular los nuevos incentivos que se otorgan a las remuneraciones docentes a variables relacionadas con su desempeño. En este contexto, coexisten actualmente en Chile tres programas: el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Docente Más), el Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) y el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).

El SNED fue creado el año 1995 y comenzó a operar a partir del año 1996. Este programa selecciona cada dos años a los establecimientos de mejor desempeño en cada región. Su objetivo es estimular y premiar las acciones que permitan mejorar la calidad de la educación impartida por los establecimientos municipales y particulares subvencionados. Este programa incluye la entrega de un beneficio económico denominado "Subvención por Desempeño de Excelencia" que se destina a los establecimientos educacionales de mejor desempeño, incentivo que es distribuido entre sus docentes. Por tratarse de un incentivo colectivo a nivel de escuela, genera comportamientos de colaboración y búsqueda de objetivos comunes.

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (Docente Más) nace en el año 2003 a partir de un acuerdo tripartito entre el Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Ministerio de Educación. Es una evaluación de carácter obligatorio, y evalúa a los profesores que se desempeñan como docentes de aula en establecimientos municipalizados. Los docentes son evaluados cada 4 años, excepto si obtienen un nivel de desempeño "insatisfactorio", en cuyo caso deben someterse nuevamente a evaluación el año siguiente. Se trata de una evaluación de carácter eminentemente formativo, y se orienta al mejoramiento de la labor pedagógica de los docentes con el propósito de contribuir a la provisión de aprendizajes de calidad a los niños, niñas y jóvenes. La principal característica de este sistema es que la información que se entrega a los docentes habilita a que éstos conozcan, a través de los informes de resultados, el detalle de su desempeño.

El Programa de Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica es una iniciativa del Ministerio de Educación con el propósito de certificar la excelencia pedagógica de los docentes que ejercen en el aula. A este Programa pueden postular voluntaria y gratuitamente los profesores de todo el territorio nacional que se desempeñen en establecimientos Municipales o Particulares Subvencionados. Su objetivo es lograr el fortalecimiento de la calidad de la educación a través del reconocimiento del mérito profesional de las y los docentes de aula.

8. LA EXPERIENCIA COLOMBIANA

En Colombia en los últimos años el gobierno ha también aplicado una serie de medidas y programas en materia de educación, orientadas a mejorar la calidad del servicio público. Uno de sus aspectos centrales este esfuerzo apunta a promover la excelencia profesional de los docentes. En el país existe un sistema de escalafones en la carrera docente, a la cual se ingresa después de un año de prueba. De ahí en adelante, los docentes tienen evaluaciones anuales, que son realizadas por los directores de los establecimientos o por autoridades superiores. Estas evaluaciones son personales, y en ellas se establece un plan de desarrollo y metas para el año siguiente. Cada año, los docentes son evaluados en términos del cumplimiento de estas metas. Aquellos que aspiran a cambiar de escalafón, deben someterse a una evaluación especial basada en competencias específicas requeridas en su labor docente. Este es el itinerario que se debe seguir para avanzar en la carrera docente.

El sistema de evaluación colombiano está compuesto por tres instancias, cada una de las cuales evalúa a los docentes en distintos momentos de su carrera y con diferentes objetivos. La primera instancia, que se realiza durante el periodo de prueba, posee un carácter obligatorio y sirve para evaluar tanto el desempeño como competencias específicas del docente. Esta primera evaluación se lleva a cabo al final del año académico, siempre y cuando el docente haya estado en ejercicio más de cuatro meses; en caso contrario, se deberá esperar hasta el final del año académico siguiente. Los docentes que tengan una calificación igual o superior al 60% en la evaluación de desempeño y competencias -puntaje que es considerado como satisfactorio-, serán inscritos en el Escalafón Docente, en el grado que le corresponda de acuerdo a su título académico. Los docentes que no logren esta calificación, serán retirados del servicio.

La segunda instancia corresponde a una evaluación anual de carácter obligatorio, que toma en cuenta ciertas cualidades del docente tales como: dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los estudiantes; manejo de las relaciones de grupos; trato y manejo de la disciplina de los estudiantes; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; y logro de resultados.

Se agrega por último la evaluación de Competencias, que tiene carácter voluntario. Está dirigida a aquellos docentes inscritos en determinado escalafón que pretendan ascender de grado o de categoría en el mismo grado. Los docentes que obtienen buenos resultados son candidatos a ser reubicados en un nivel salarial superior, o a obtener un ascenso de escalafón.

9. APRENDIENDO DEL PROCESO

El principal interés de los sistemas de evaluación que hemos examinado en esta sección es que dichos sistemas son, por lo general, fruto de un acuerdo entre actores representativos, y cuentan además con el apoyo mayoritario de quienes son objeto de la evaluación. Pareciera que las propuestas exitosas en materia de evaluación docente han sabido conciliar el interés por el mejoramiento cualitativo de la educación con las exigencias de una gestión eficaz de la docencia, y con los legítimos derechos de los educadores.

Los casos de Estados Unidos, Australia, Chile y Colombia, pueden resultar aleccionadores para otros países, no solamente en términos de modelos y estrategias, sino en cuanto al proceso que fue necesario recorrer para alcanzar los resultados exitosos que se han reseñado. Estos éxitos son el resultado de un esfuerzo técnico significativo, que incluye no sólo la revisión de la literatura pertinente, sino la realización de seminarios internacionales, el consejo de expertos de países muy diversos, la colaboración de académicos nacionales y la realización de experiencias piloto. En los cuatro casos examinados, el sistema de evaluación docente ha permitido:

- mejorar la comprensión de la docencia, y proporcionar una base sólida para la toma de decisiones;
- realizar un seguimiento permanente y riguroso de los efectos producidos por los procesos de cambio; y
- priorizar el interés por el análisis y la valoración de los resultados logrados por los estudiantes, los docentes, los centros, y el conjunto del sistema.

La evaluación desempeña una función esencial como elemento de información valorativa sobre la situación de los docentes, sirve para entender y explicar la docencia por medio de los logros alcanzados o, eventualmente, las experiencias fallidas. Hay sobradas razones para afirmar que la evaluación docente puede aportar mucho a la mejora de la educación. No obstante, y aunque la preocupación se encuentra presente en muchos países, continúa siendo un tema difícil de abordar (Vaillant, 2007).

Resulta imposible para las administraciones educativas obviar el debate sobre la calidad de la educación y los medios idóneos para mejorarla. En el contexto de este debate tan actual, la evaluación ocupa ciertamente un lugar cada vez más destacado, junto a otros elementos tales como el proceso de diseño y desarrollo curricular, la organización y funcionamiento de los centros educativos, o la actuación profesional del docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, F. (1997). *Evaluación de la acción docente en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL.
- Carey, K. (2004). The real value of teachers. *A Publication of The Education Trust*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses From a National Commission Report. *Educational Researcher*, 27(1), pp. 5-15.
- Dybdahl, C. S., D. G. Shaw, et al. (1997). Teachers Testing: Reasons for Rhetoric. *Journal of Research and Development in Education* 30(4), pp. 248-254
- Fullan, M. (1993). *Change Forces; Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), pp. 127-140.
- Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. (2006). *Standards for advanced teaching: A review of national and international developments*. Australia: The Australian Institute for Teaching and School Leadership.

- Namo de Mello, G. (2005). Profesores para la igualdad educacional en América Latina. Calidad y nadie de menos. *Revista PREALC*, 1.
- Navarro, J.C. (2003). *La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de políticas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Peirano, C. (2006). *Evaluación docente en América Latina*. Santiago de Chile: GTD-PREAL.
- Rodríguez, D. (2002). *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Shanker, A. (1996). Quality Assurance: what must be done to strengthen the teaching profession. *Phi Delta Kappan* 78: pp. 220-224
- Tenti, E. (2003). Los docentes y la evaluación. En: *Evaluar las evaluaciones*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D., y Rossel, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2).

