

Reflexión pedagógica y auto evaluación docente: ¿Simbiosis o depredación?

Educational and self reflection teacher evaluation: Symbiosis and Predation?

José Salazar*¹, Pamela Salazar¹, Carolina Hidalgo², Alejandro Villalobos²,
Pedro Marín³, Carmen Coloma ⁴, Luzmila Mendivil⁵, Graciela Pesci⁵ y Roberto O. Páez⁶

¹Universidad de La Frontera, Chile, ²Universidad de Concepción, Chile,

³Universidad de Santiago de Chile, ⁴Pontificia Universidad Católica del Perú,

⁵Instituto Católico Superior, ⁶Universidad Tecnológica Nacional, Argentina

Se trata de un trabajo que recoge la opinión de profesores chilenos, sobre la autoevaluación que realizan docentes municipales sometidos al programa nacional de evaluación docente. Los resultados de dicho programa revelan que en el quinquenio 2007-2011, existe una marcada diferencia en los promedios nacionales obtenidos en la autoevaluación que se asignan los docentes (3,9 sobre 4), con las ocho dimensiones que evalúa el portafolio, donde su promedio no alcanza el mínimo de aprobación (2,5 sobre 4). Se aplicó una entrevista semiestructurada a 38 profesores pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados (los que no tienen obligación alguna de participar del programa nacional de evaluación). La explicación que otorgan en relación a esta discrepancia, es en su mayoría a la falta de reflexión y autocrítica de los docentes con respecto a su desempeño, mientras que un porcentaje no menor, mencionan que los instrumentos de evaluación no se acercan a la realidad nacional y son fácilmente manipulables. Cabe destacar, que existe cierto desconocimiento en relación a las prácticas evaluativas utilizadas por el programa, sin embargo, aun así, se plantea como una forma de abordar el problema, brindar mayor capacitación y supervisión de las prácticas docentes.

Palabras Claves: Autoevaluación, Evaluación del profesor, Calidad de la enseñanza.

It's about a work that piles the opinions of several Chilean professors, on self-assessment made by educators municipal submitted to national teacher evaluation program. The results of this program shows that in the period of 2007-2011, there is a marked difference in the national averages obtained in the self-assessment that teachers are assigned (3,9 over 4) with the 8 dimensions that are evaluated on the briefcase, where the average don't reach the minimum of approbation (2,5 over 4). A semi structured interview was applied to 38 professors belonging to private subsidized schools (the ones who had no obligations so ever in participate in the national program of evaluation). The explanation they give regarding this discrepancy is mostly a lack of reflection and self-criticism of teachers with regard to their performance, meanwhile a not minor percentage, mentions that the instruments of evaluations are not close to the national reality and are easily manipulable. Remarkably, there is some dark regarding assessment practices used by the program, however, still is seen as a way to address the problem, provide more training and supervision of teaching practice.

Key Concepts: Self-Evaluation, Teacher appraisal, Teaching quality.

*Contacto: jose.salazar.a@ufrontera.cl

1. Introducción

A partir de la década de los 90, la calidad de educación se ha constituido paulatinamente en la meta prioritaria en los Ministerios de Educación de los diferentes países del mundo. En Chile, independiente de las sistemáticas y permanentes movilizaciones estudiantiles y de su incorporación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), esta preocupación se ha materializado en múltiples iniciativas, tales como: Programa MECE; Reforma Educacional de 1997; Programa de Evaluación Docente; entre otros. Dicho programa, se pone en marcha a partir de 14 de agosto 2004, que es el momento cuando se promulga la ley 19.961 la cual exige de manera exclusiva, a los profesores de los niveles: Educación Parvularia; Educación Básica y Educación Media, que laboran en los establecimientos municipalizados (que atienden al 38% de la población estudiantil) (Brunner, 2012) a evaluarse constantemente.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), construye el Programa de Evaluación Docente, basándose en los criterios, dominios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (MINEDUC, 2003). En dicha propuesta se observa la presencia de cuatro instrumentos, los cuales permiten recabar información sobre el desempeño profesional de los docentes. Dichos instrumentos son: Portafolio (60%); Entrevista por un Evaluador Par (20%); Informe de Referencia de Terceros (10%) y Pauta de Autoevaluación (10%) (MINEDUC, 2013).

En relación al Portafolio, este mide un total de ocho dimensiones, siendo la más deficitaria: “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación”, la que supera levemente el promedio de 1,5 sobre 4,0 y la media nacional de dicho instrumento no alcanza el 2,5 que es la puntuación mínima de aceptación (Manzi, González y Sun, 2011). Por su parte, la autoevaluación presenta como promedio 3,9 sobre 4,0.

Consciente de la urgencia, importancia y necesidad de evaluar a todos los profesores del país, es que se vislumbra como política educacional, en un escenario próximo, la obligatoriedad de incorporar inicialmente a los docentes que trabajan en establecimientos que reciben subvención del estado, es decir, instituciones particular subvencionadas (que atienden al 53% de la población estudiantil) y posteriormente, a los docentes que trabajan en establecimientos particulares pagados (que atienden al 7% de la población escolar) (Lira, 2012).

2. Desarrollo

Con el objeto de tener una mirada no contaminada sobre la evaluación de la docencia, se procedió mediante entrevistas semiestructuradas a consultar a 38 profesores de establecimientos particulares subvencionados (12 hombres y 26 mujeres, de la región del Bio Bio y La Araucanía) la opinión que explica la discrepancia entre los resultados de la autoevaluación y del portafolio. En la tabla 1, se presenta la distribución de la muestra, considerando los aspectos de: género; edad; años de servicio y tipo de educación en la que ejercen los docentes que participaron del estudio. Al respecto, podemos señalar que la muestra fue intencionada y su participación fue voluntaria, donde los criterios de inclusión fueron: estar en posesión del título de profesor; estar ejerciendo la docencia en aula; trabajar en un establecimiento particular subvencionado; no haber participado en algún programa de evaluación docente, ya sea el propuesto por el MINEDUC u otra institución privada.

Tabla 1: Distribución de la muestra

GÉNERO		PARVULARIA	DIFERENCIAL	BÁSICA	MEDIA	TOTAL	
Hombre	Edad*	I			2	2	
		II		2	3	5	
		III		1	1	2	
		IV			3	3	
		V					
	Total			3	9	12	
	Años servicio(**)	I			2	2	4
		II			1	5	6
		III				2	2
		IV					
V							
Total			3	9	12		
Mujer	Edad*	I	1	3	1	3	1
		II			3		10
		III	2		2		4
		IV	1		4	4	9
		V			2		2
	Total	4	3	12	7	26	
	Años servicio**	I	1	3	4	3	5
		II	1		3		10
		III	1			1	2
		IV	1		3	3	7
V				2		2	
Total	4	3	15	7	26		

Nota: *Edad en años: I= menos de 30; II= entre 30 y 39; III= entre 40 y 49; IV= entre 50 y 59; V= más de 60. **Años de Servicio: I= hasta 5; II= entre 6 y 15; III= entre 16 y 25; IV= entre 26 y 35; V= más de 35. Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas a las entrevistas arrojadas en el presente estudio, fueron sometidas al programa estadístico ATLAS. ti versión 6,0, con el objeto de establecer los análisis de categorías correspondientes. Se les preguntó a los profesores, cuál era a su juicio la razón por la que se producía una diferencia tan grande, entre el puntaje obtenido en la autoevaluación y el portafolio.

En este sentido, los comentarios de los docentes tomaron dos vías diferente, por un lado, los profesores manifiestan que es debido a características de los docentes evaluados, siendo estos responsables de sus resultados, mientras que por otra parte, señalaron que los instrumentos utilizados para dicha evaluación no miden en realidad lo necesario y no están adaptados a las diferentes realidades que se pueden observar a lo largo de Chile.

Dentro de los aspectos señalados en la tabla 1, no se mostraron notorias diferencias en las respuestas obtenidas en relación a género y tipo de educación en la que ejercen, sin embargo, respecto a los años de servicio como docentes, es posible señalar, que existe una marcada diferencia entre los profesores más jóvenes y aquellos que poseen mayor experiencia, siendo los primeros, los que señalan que la discrepancia en cuestión, es por la falta de actualización de los profesores más antiguos, mientras que estos últimos, exponen que los nuevos docentes no poseen vocación, ni rigurosidad en el trabajo en aula.

Es posible identificar cuatro grandes ejes, en los cuales se posesionan las explicaciones que dan los profesores a la diferencia antes mencionada, estos son: características personales; características profesionales; características de la institución y características de los instrumentos. El desglose de dichos ejes queda expresado en la figura 1.

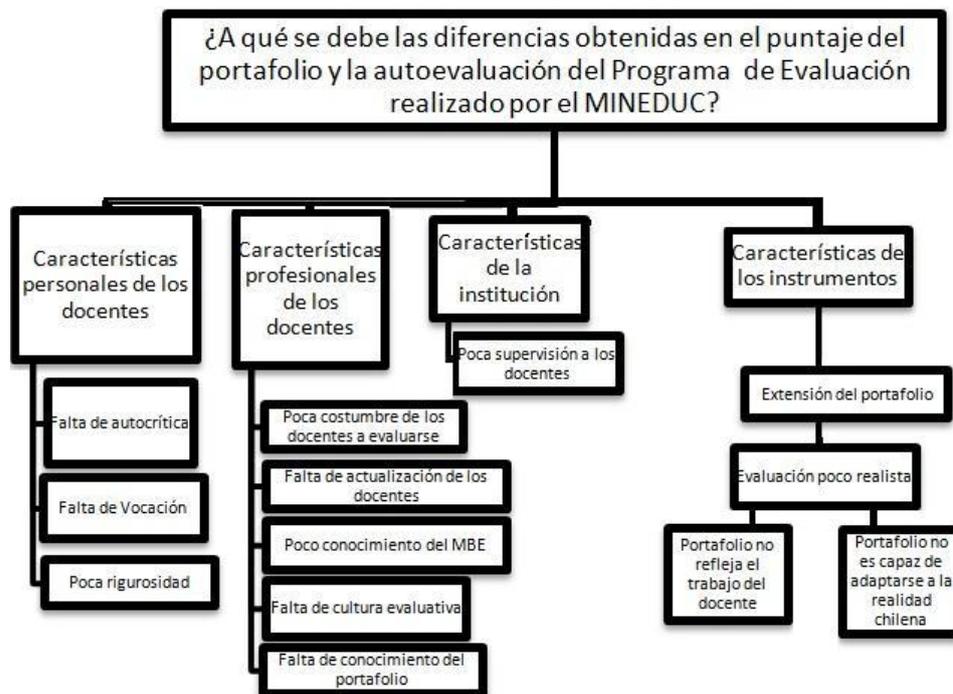


Figura 1. Árbol de categorías

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto, en relación a las características personales, la mayoría de los profesores opinan que los docentes evaluados no poseen autocrítica, ni reflexión respecto a su quehacer pedagógico, siendo reacios a aceptar críticas y ser evaluados. Es así como también manifiestan que existe una desmotivación debido a una falta de vocación de muchos profesores del sistema municipalizado, demostrando poca rigurosidad y entusiasmo en su labor.

Así también, los docentes consideran que algunas características profesionales como la falta de cultura evaluativa, orientada a la mejora del quehacer en el aula, y la poca costumbre que tienen los profesores a evaluarse, podría influir en el comportamiento de los docente frente al proceso evaluativo. Es así como existe un desconocimiento tanto de los descriptores, criterios y dominios del MBE, y de cómo crear y planificar un buen portafolio. Siendo de esta manera, la falta de actualización de los profesores con respecto a los nuevos contenidos y conocimientos pedagógicos, lo que impediría a los docentes poder desarrollar una evaluación al menos competente en todas las áreas.

Con respecto a las características de la institución, la poca supervisión, entendida como un acompañamiento formativo al aula, que tienen los profesores durante su jornada laboral, podría ser la causa del desconocimiento de los docentes, respecto a las prácticas más débiles que tienen en su docencia.

Es importante señalar, que un gran número de profesores manifestó que la diferencia obtenida entre la puntuación del portafolio y la autoevaluación, estaba referida a las características del instrumento evaluativo en cuestión, reportando que el portafolio es una herramienta extensa y compleja, difícil de realizar, por lo que muchos docentes optan por permitir que terceros participen en la confección del mismo. Sin duda, esto genera una distorsión de la evaluación, incapaz de adaptarse a los diversos contextos y

realidades que se viven en el aula, lo que conlleva a minimizar el aporte que hace el portafolio como instrumento de evaluación en la docencia.

Es así como, en relación a las respuestas entregadas por los profesores es que se realiza una segunda interrogante, para conocer cuál sería la solución, para reducir la brecha existente en las puntuaciones arrojadas por el portafolio y la autoevaluación.

Al respecto, se consideran tres grandes ejes en relación a las posibles soluciones, a nivel: personal; de instrumentos; e institucional. El desglose se encuentra representado en la figura 2.

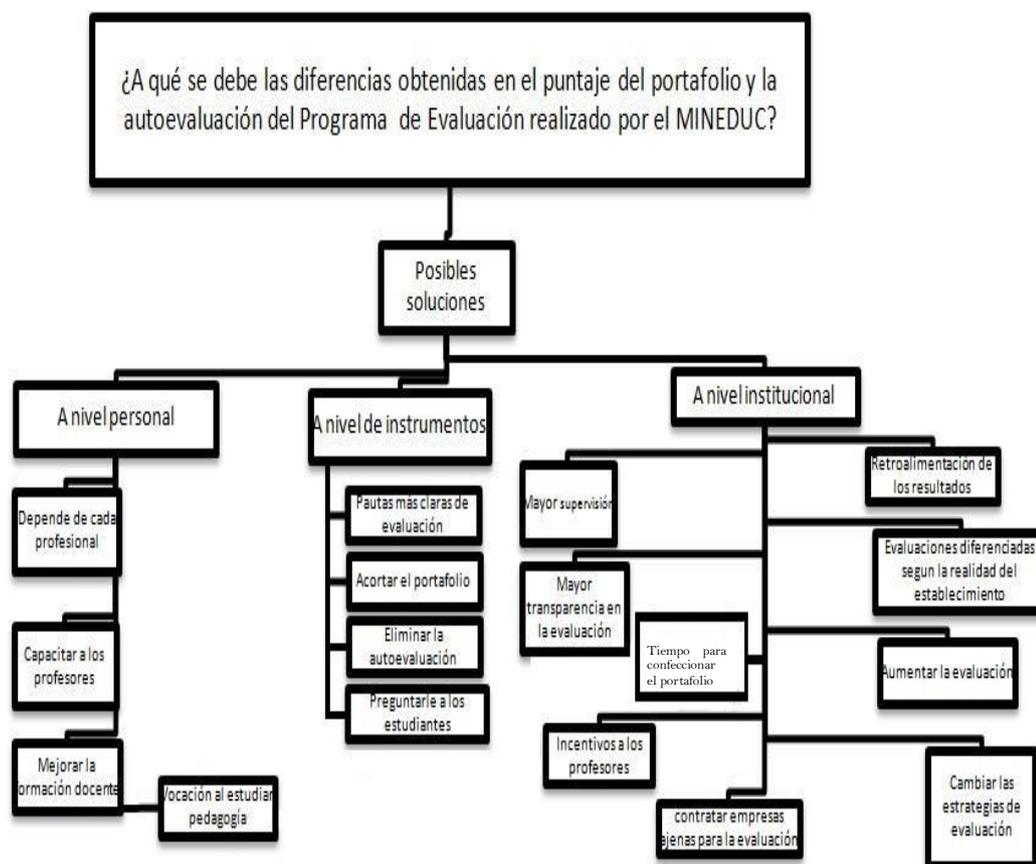


Figura 2: Árbol de categorías
Fuente: Elaboración propia.

A nivel personal, en su mayoría los docentes señalan: la necesidad de capacitar a los profesores, enseñándoles a hacer un buen portafolio; la importancia de la formación continua en el fortalecimiento y adquisición de competencias profesionales. Por su parte, reconocen como relevante el mejorar la formación inicial docente, donde la vocación pedagógica de estos, es gravitante para un óptimo quehacer en el aula. Asimismo, destacan el hecho que los docentes deben tener un cambio de actitud, que permita superar la autocomplacencia y potenciar la introspección, la que facilitará reflexionar sobre su labor docente, entendida esta como un mecanismo de autocompromiso.

En relación, a las soluciones planteadas a nivel de instrumentos, los docentes recomiendan desarrollar procesos de socialización que permita a los profesores conocer a cabalidad los instrumentos que participan de la propuesta de evaluación docente. A su vez, se propone por un lado, disminuir la extensión de los requerimientos que están

presentes en el portafolio, y por otro, consultar la opinión que los estudiantes tienen de sus profesores sometidos al proceso de evaluación, ya que son una fuente primaria de información respecto al desempeño del docente en el aula. Por último, se manifiesta la opción de eliminar la autoevaluación, por lo menos hasta desarrollar una capacidad de reflexión en los profesores, que permita a dicha prueba medir efectivamente el progreso del quehacer pedagógico.

Es importante destacar que la mayor cantidad de soluciones se dio a nivel institucional, donde se propone: mayor supervisión del trabajo docente en el aula; realizar sistemáticamente instancia de evaluación formativa, que permita garantizar en el docente la adquisición de las mejores herramientas, para enfrentar adecuadamente la propuesta de evaluación final; implicar a los equipos de gestión de los establecimientos educacionales, en cada una de las etapas del programa de evaluación docente al que quedan sometidos sus profesores, garantizando de esta forma transparencia en la evaluación; desarrollar mecanismos de evaluación diferenciada, que permita atender indicadores de pertinencia y de equidad; mejorar los incentivos entregados a los docentes, como también, evaluar la opción de contar con organismos externos y especializados, que participen de la evaluación docente; por último, disponer en la carga académica de cada profesor a evaluar, del tiempo que requiere las instancias dispuestas en las normativas de este importante proceso.

3. Discusión y Conclusiones

La falta de reflexión y autocrítica docente, denunciada por los encuestados, sería uno de los principales motivos por la cual existe una notoria diferencia en los resultados de la evaluación docente, entre las puntuaciones entregadas por los instrumentos, autoevaluación y portafolio. La reflexión docente se constituye, en un requerimiento fundamental para evaluar el desempeño profesional de un profesor, sobre todo si la propuesta de evaluación contempla instancias de autoevaluación. Es precisamente este instrumento, el que tendrá validez, en la medida que se garantice una autoevaluación centrada en la reflexión del quehacer docente (Airasian y Gullickson, 1999). En este sentido, la reflexión entendida en el lenguaje de Ross (Citado por Díaz, 2007): “Un modo de pensamiento sobre las cuestiones educativas que implica la capacidad de hacer elecciones racionales y de asumir la capacidad de dichas elecciones”, cobra vigencia ante lo formulado por Díaz (2007:81), al señalar que, “... modo concreto de actuar en la práctica docente, caracterizado por la racionalidad y la asunción de responsabilidades. Es una forma de ser consciente de nuestra actuación, de saber lo que hacemos y por qué lo hacemos. En este sentido se puede afirmar que la reflexión docente es lo contrario de la rutina”. Por lo antes expuesto, podemos concluir que la autoevaluación entrega información distorsionada, lo que atenta a la obtención de un resultado fidedigno de la calidad de la función docente.

Aunque el portafolio no goza de reconocimiento académico por parte de los docentes entrevistados, debido al desconocimiento que se tiene del mismo, qué duda cabe de la importancia de éste como instrumento de evaluación. Es así como numerosos autores, han hecho de esta temática su línea de producción científica, desde su uso en el aula para promover y evaluar aprendizajes (Danielson y Abrutyn, 1999; Klenowski, 2005; Shaklee, Barbour, Ambrose y Hansford, 1999), hasta el trabajo del mismo en los diferentes niveles de enseñanza, infantil – primaria (Shores y Grace, 2004), universitarios (Cano, 2005), pasando por su uso en el desempeño docente (Martin-Kniep, 2001; Murillo, 2007).

En este sentido, podemos asegurar que el empleo eficaz del portafolio en la evaluación docente, requiere de un proceso previo (que en la realidad chilena no estuvo presente), que apunte al aprendizaje de la: confección, implementación, uso y evaluación del mismo. En esta misma línea, en aras de la pertinencia y equidad educacional, se precisa de un portafolio 2.0, que tenga la capacidad de adaptarse a las características del entorno en que el docente realiza su labor pedagógica.

La cultura evaluativa imperante, se caracteriza por: el escaso conocimiento del Marco para la Buena Enseñanza; la ausencia de evaluaciones docentes preliminares de corte formativo; la escasa profundización y delimitación de temáticas pedagógicas tratadas en la formación continua; y la incertidumbre del perfil profesional que entrega la formación inicial docente (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), evidenciada en los precarios resultados de la Prueba Inicia 2011 (MINEDUC, 2012), son sin duda, obstáculos que impiden mirar una evaluación de la docencia, en una cultura centrada en el fortalecimiento de la profesionalización docente (Fernández, 2000), permitiendo hacer de las prácticas docentes, un espacio permanente de mejora (Barbier, 1999 y Castillo, 2004).

Desde el nivel personal, las formas de reducir el distanciamiento entre la autoevaluación y el portafolio son dos: la primera dice relación con la capacitación que han de tener los docentes a evaluar, en materia del modelo e instrumentos que tiene la propuesta en sí; y la segunda, apunta a la vocación que deben desarrollar los docentes nóveles, en el ejercicio de la profesión. En este sentido, la promoción de una institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado, aflora como una instancia que garantiza prácticas escolares exitosas y reflexivas (Barbier, 1999; Fernández, 2000; Shön, 1987).

A nivel de instrumentos, destaca la necesidad de incorporar a los estudiantes como informantes oficiales de la evaluación docente. En este sentido, la experiencia en encuestas de satisfacción estudiantil, indica que tratándose de un instrumento de uso preferencial en la educación superior, otorga información fidedigna sobre algunos aspectos del desempeño docente, debido a que la cosmovisión que el educando tiene de la calidad de la docencia, se ve condicionada entre otros, a aspectos preferencialmente afectivos (Salazar, 2010).

Por último, a nivel institucional, se plantea la necesidad de un programa sistemático de supervisión de la tarea docente. En esta línea, las actuales tendencias indican que el acompañamiento al aula, se transforma en una potente herramienta para el mejoramiento de los aprendizajes escolares, que es uno de los propósitos de una educación de calidad (Salazar y Marques, 2012).

En la evaluación docente, se espera una relación de simbiosis entre la autoevaluación y el portafolio como instrumento evaluativo. La realidad de los profesores municipalizados chilenos, sometidos al programa de evaluación docente, refleja que no existe tal simbiosis, muy por el contrario, podríamos afirmar que estamos ante una depredación. Situación que se materializa en una autoevaluación, que exige una reflexión basada en la introspección de sus prácticas docentes, las que no se evidencian en dos de las ocho dimensiones del portafolio, que dicen relación exclusivamente con la reflexión docente, siendo estas “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” y “Reflexión pedagógica”, las que junto a otras cinco dimensiones no alcanzan la puntuación de aceptación requeridas por el MINEDUC. En este sentido, se demuestra la ausencia de reflexión en el quehacer pedagógico, por parte de los docentes, la que sin duda invalida la valoración que estos hacen en su autoevaluación.

Es importante el considerar el contexto social y nacional de los profesores chilenos, ya que al ser la educación de paga y considerada un servicio, en el cual el cliente posee la razón, el profesor se convierte en el principal responsable del desempeño y aprendizaje de los alumnos, sin importar los recursos con los que cuenta, es de esta manera que el docente es transformado en un profesional práctico, que transforma y aplica conocimientos en su quehacer, es por tanto necesario una nueva concepción científica de la pedagogía y de sus profesionales, para discutir la evaluación docente.

Dentro de las limitaciones de este estudio, se halla los acotados recursos económicos y de tiempo que no permitieron ampliar la muestra, por lo que la investigación recoge datos de profesores de dos de las quince regiones del país. Asimismo, esto genera el espacio para indagar y explorar en investigaciones futuras, por un lado, las opiniones que poseen los docentes municipales, que han estado involucrados de manera exclusiva, en el proceso de Evaluación Docente impulsado por el MINEDUC, y por otro, los docentes pertenecientes a colegios particulares pagados, donde existen experiencias interesantes de propuestas de evaluación en marcha, cuyos modelos no coinciden con el utilizado en los establecimientos municipales.

Referencias

- Airasian, P. y Gullickson, A. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Buenos Aires: novedades educativas.
- Brunner, J. (2012). *La continua sangría de la educación municipal*. Recuperado de <http://diario.elmercurio.com/2012/07/08/nacinal/nacional/noticias>
- Castillo, S. (2004). *La práctica evaluadora del profesorado: primaria y secundaria*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro. ICE-UB.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1999). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica De Argentina. S.A.
- Díaz Alcaraz, F. (2007) (Coord.). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Praxis.
- Fernández, M. (2000). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Ciudad de México. D.F.: Siglo XXI.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios: para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lira, M. (2012). *La educación en Chile*. Santiago: MINEDUC. Recuperado de: www.belenuc.cl.
- Manzi, J. González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: MIDE UC.
- Martín-Kniep, G. (2001). *Portafolios de desempeños de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP.
- MINEDUC (2012). *En Prueba Inicia 2011: 69% de los egresados de Educación Básica alcanzó nivel insuficiente en conocimientos*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=18535&id_portal=1-&id_seccion=10.
- MINEDUC (2013). *Los instrumentos de Evaluación*. Recuperado de <http://www.docentesmas.cl>

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Comunicación.
- Murillo, F.J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Salazar, J. (2010). Encuesta de satisfacción estudiantil versus cultura evaluativa de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 120-132.
- Salazar, J., Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: Una estrategia para el mejoramiento del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 10-20.
- Shaklee, B., Barbour, N., Ambrose, R. y Hansford, S. (1999). *El diseño y uso de carpetas*. Buenos Aires: Aique.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesores reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEC.
- Shores, E. y Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso: infantil y primaria*. Biblioteca de Infantil 4. Barcelona: Graó.