

¿PUEDE LA EVALUACIÓN DOCENTE INSTITUCIONAL CONVERTIRSE EN ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PROFESIONAL?

Francisco Álvarez

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

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art6.pdf>

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2008
Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2008



El presente trabajo quiere dar cuenta de algunos elementos y rasgos presentes en una experiencia de evaluación sobre el desempeño docente, realizada en un colegio particular de Santiago de Chile.

Dicha experiencia, acompañada durante seis años desde sus orígenes, permite visualizar la complejidad del tema de evaluación del desempeño en los docentes, pero al mismo tiempo también da ocasión para levantar pistas y orientaciones acerca de cómo pasar de una evaluación percibida como punitiva a una evaluación de carácter formativo que se incorpora al ejercicio profesional como instrumento de aprendizaje y desarrollo del mismo.

1. CONTEXTO DONDE SE REALIZA LA EXPERIENCIA Y PROPÓSITOS

Desde la década de los 80 la evaluación anual de los docentes en la institución era una actividad que concernía a la "coordinación académica" de la institución pero con muy escasa participación de los mismos docentes en el proceso y con un fuerte acento en lo administrativo¹. No existía tampoco una devolución de resultados de este proceso. Puede decirse que se cumplía "rutinariamente" con este proceso, pero que había perdido credibilidad y se había convertido en un trámite más que era necesario cumplir. Solamente se solía acudir a estas actas y documentos de evaluación docente en caso de despido de algún docente.

En la década de los noventa, cuando el tema evaluación docente comienza a relevarse con fuerza a nivel nacional entre docentes, el Colegio de Profesores y entre los expertos de área, en la institución, y a instancias del rector de la época, se entra a un debate interno sobre el tema en cada uno de los departamentos de asignaturas sin lograr llegar a un consenso y estableciéndose desde la dirección que es mejor dejar a un lado la implementación de un sistema de evaluación docente optando por confiar en las personas y por un estilo fuertemente directivo de la rectoría que en caso necesario llamaría a los docentes a los que tuviera que solicitar cuentas de su trabajo o hacerles sugerencias de cambios en el mismo.

En el 2001 el rector y el equipo directivo, renovado en casi su totalidad, está empeñado en establecer innovaciones tanto en lo académico como en lo administrativo. Uno de estos cambios se refiere a la intencionalidad de crear un sistema de evaluación de desempeño propio de la institución y en orden a convertirse en un mecanismo de ayuda a la mejora de la actividad de sus profesionales.

En el documento presentado por el rector a la comunidad docente en 2002 se expresa textualmente " *...la evaluación del desempeño de los(as) docentes constituye una importante responsabilidad para la Rectoría con el fin de velar por el buen cumplimiento de los objetivos educacionales del Colegio. A su vez favorece que el (la) profesor (a) se sienta miembro activo y considerado por la Comunidad educativa, y se le den elementos para analizarse a sí mismo (a) en su perspectiva de docente e insertarse constructivamente en el trabajo formativo pedagógico, proyectando así sus aspiraciones de superación profesional, de sí mismo y de colaboración con el mejoramiento de la calidad educativa del Colegio*".²

El mismo sentido se recoge en la sistematización de documentos producidos en la institución sobre el tema, " *La evaluación del desempeño profesional docente se define como el proceso permanente de*

¹ Gran parte de la información que recogía el cuestionario de evaluación se refería al cumplimiento de las tareas asignadas, puntualidad, presentación formal, etc.

² Dirección Académica del Centro Educativo, *Evaluación del desempeño docente en el Colegio*. Julio, 2002.

recopilación de información, válida y confiable, con la finalidad de validar el efecto educativo de la acción del maestro en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de retroalimentar su trabajo profesional”³.

TABLA 1. RESUMEN DE LA PROPUESTA PRESENTADA A LA COMUNIDAD SOBRE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Fundamentación	Responsabilidad institucional para generar condiciones para una educación de calidad y apoyar el desarrollo de los profesionales.
Objetivo del sistema de evaluación	Orientar y apoyar a los docentes de la institución a conocerse mejor en su desempeño profesional, sus fortalezas y debilidades, para así optimizar su labor e integración al Colegio, colaborando para una educación de calidad.
Criterios para la puesta en marcha del sistema	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido formativo de la evaluación en el desarrollo profesional • Reconocimiento del componente subjetivo que tiene toda acción evaluativo • Velar, en aras de la transparencia del proceso, por la comunicación oportuna a las personas implicadas en el mismo.
Dimensiones a evaluar ⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades pedagógicas: destrezas profesionales para ser buen mediador y facilitador de aprendizaje en los estudiantes: generar clima en el aula, presentación y ordenamiento de contenidos de su especialidad, procedimientos y estrategias para la enseñanza, coordinación con colegas sobre sus prácticas pedagógicas y revisión de las mismas. • Capacidades de relaciones interpersonales: que se manifiestan en el ejercicio de destrezas y actitudes tales como la escucha atenta, cooperación en tareas del departamento o área propia, participación en eventos y actividades institucionales. • Capacidades de responsabilidad profesional: referidas a aquellas tareas administrativas ligadas a su función específica.
¿Quiénes son sujetos de evaluación?	Todos los docentes de la institución de acuerdo a los siguientes criterios a) evaluaciones anuales a los profesores nuevos durante los dos primeros años de permanencia en la institución; b) evaluaciones cada tres años al resto del cuerpo docente en forma rotativa atendiendo los años de servicio; c) evaluaciones a profesores sobre los que rectoría estime conveniente.
Comisiones evaluadoras de pares	Integradas por tres docentes, en lo posible del área o especialidad del que va a ser evaluado, y en la que uno de sus integrantes es el Jefe de Departamento de asignatura. La tarea de dichas comisiones es hacer dos observaciones de aula y emitir un juicio sobre el desempeño profesional a partir de las mismas.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Pauta de observación de aula • Cuestionario de autoevaluación • Cuestionario de evaluación que responde el Jefe de Departamento y/o Subdirector del Ciclo en el que el docente trabaja • Cuestionario que responden los alumnos

Sumamente importante era establecer con claridad que la evaluación no era un fin en sí mismo, sino un medio o herramienta para potenciar todos los recursos humanos existentes. Por lo tanto un esfuerzo encaminado a “dignificar la profesión, mejorando la calidad de la educación y perfeccionando la gestión del sistema”⁵ para situarnos en el contexto de profesionalización que se vive en el país y el continente. Profesionalismo que no está referido sólo a competencias administrativas, sino sobre todo a competencias referidas al dominio de un saber hacer con autonomía y responsabilidad⁶. Con este propósito se encarga a una comisión de docentes que trabaje en una propuesta para ser presentada,

³ Alderete, R. (2007) *Memoria sobre EDD, 2001 – 2006*. Coordinación Pedagógica del Centro Educativo, Santiago de Chile.

⁴ Para la definición de estas dimensiones se consideró, además de las “Líneas Educativas de los Colegios de la congregación a la que pertenece el centro educativo”, los estándares para la Formación Inicial Docente dados a conocer por el Mineduc en 2000 y el documento elaborado por el Colegio de Profesores, la Asociación de Municipalidades y el Ministerio de Educación para la Segunda Consulta Nacional respecto al Marco de la Buena Enseñanza.

⁵ Aylwin, M. (2001) *Carta a los profesores y profesoras de Chile*. Jornada sobre ética y responsabilidad docente. Febrero. Santiago.

⁶ Pavez, Jorge (2001) Seminario: *Profesionalismo docente y calidad de la educación*. Mayo, Santiago de Chile.

discutida y analizada por el conjunto de docentes de la institución. Los esfuerzos de este grupo dieron origen a una propuesta cuyas características se expresan en la tabla resumen 1.

2. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA QUE SE BUSCA DESARROLLAR

Considerando los objetivos definidos desde la dirección para este proceso se busca darle al mismo un carácter fuertemente **participativo**. Lo cual significa, por un lado, que es necesario buscar grados o niveles de consenso, tanto en la propuesta como en la implementación de la misma y sobre los instrumentos que se van a utilizar. Es decir que los profesores conozcan, analicen y se involucren en la propuesta y en la cooperación y elaboración de instrumentos. Lo cual significa que tiene que haber posibilidad real de instancias de reunión para presentar propuestas, analizarlas y sugerir los cambios oportunos. En la institución estas instancias eran variadas: semanalmente los docentes disponen 3 horas en una tarde para reuniones con la coordinación académica o reuniones por departamentos de asignaturas. Los jefes de departamento y encargados de ciclo disponen semanalmente, también, de una reunión de dos horas a la que también es posible el acceso a ella para informar o debatir aspectos de la propuesta. Y por otro lado, significa también que los alumnos tengan la información adecuada para aportar responsablemente al proceso en el que van a estar involucrados.

Se desea que el proceso ponga énfasis en el aspecto **formativo** y no en el sancionador. Es decir, la información que surja de las diferentes actividades a realizar tiene que ser utilizada para profundizar el ejercicio de la profesión, para ayudar a superar obstáculos y/o debilidades de la práctica pedagógica. Este es un aspecto crítico por cuanto las representaciones de una evaluación para tomar decisiones respecto a la permanencia o no de las personas en la institución están muy enraizadas en los docentes. De ahí la importancia de darle un sello de transparencia a todo el proceso y la necesidad de analizar cada aspecto, no sólo en las instancias comunes ya mencionadas, sino en el trato personal, especialmente con los jefes de departamento de asignatura. Igualmente importante para fortalecer este aspecto era la inclusión en las comisiones evaluadoras de pares de un docente del mismo nivel y especialidad que sería una señal de garantía acerca de que el análisis que esta comisión haga tenga sentido formativo y no sancionador.

Por último, el proceso debe tener un carácter **dialogante**. Esto significa que las actividades que se realicen durante la implementación del mismo han de ser ocasión de diálogo auténtico entre personas, comunicación de experiencias a nivel profesional, comunicación de enfoques y marcos teóricos que guían las prácticas educativas. No hacerlo así sería un sin sentido y un acrecentamiento de un activismo que no ayuda para nada a una mayor profesionalización de la labor docente. Dialogante significa horizontalidad. De ahí la importancia que las comisiones evaluadoras fueran llamadas a hacerse cargo del diálogo, al término de la observación de aula, con el profesor/a observado para compartir reacciones y sugerencias sobre la clase de manera inmediata y con espontaneidad.

Para llevar adelante la propuesta se nombra un coordinador de la Evaluación de Desempeño (EDD) de acuerdo al siguiente perfil de características personales y de funciones:

- Docente de la misma institución que genere confianza en el resto de colegas;
- Con conocimientos pedagógicos actualizados en el campo de la evaluación profesional;
- Disponibilidad de tiempo para encargarse del seguimiento y acompañamiento del proceso;

- Con posibilidad de vincularse permanentemente con los Jefes de Departamentos de asignaturas y los encargados de ciclo;
- Responsable de la información del proceso a la Dirección académica y a la comunidad docente a través de dos informes anuales, uno de avance y el informe final.

3. FORTALEZAS, DEBILIDADES Y OPORTUNIDADES NO APROVECHADAS EN LOS SEIS PRIMEROS AÑOS DE LA EXPERIENCIA

Los dos primeros años de la puesta en marcha del proceso, además de apasionantes por el desafío de aprendizaje que significa para todos, son tremendamente exigentes por la necesidad de validar los instrumentos y mantener el proceso en el espíritu dialogante y participativo antes descrito. Fueron muchas horas las dedicadas a conversaciones sobre los instrumentos.

3.1. ¿Cómo involucrar a los Jefes de Departamento

A pesar de ocurrir la experiencia en una institución con medios y buenos recursos computacionales instalados, los problemas y situaciones complicadas se resuelven siempre en instancias de oralidad sin hacer uso de los medios computacionales disponibles. En el primer año de la experiencia, una consulta realizada a los jefes de departamento (10 en total), vía correo electrónico, para recoger sugerencias sobre los instrumentos demoró más de un mes en obtenerse la respuesta de todos. La conversación sobre los instrumentos e integración de sugerencias a los mismos, no habría sido posible sacarlos adelante de no haber sido por las constantes visitas del coordinador a cada uno de los departamentos de asignaturas.

Ello puede estar señalando un tremendo déficit en los docentes: temor o miedo a dejar constancias y evidencias de las razones o fundamentos de sus decisiones. ¿No sería mucho más expedito y productivo el hacer un comentario escrito en un rápido email y no esperar a la reunión de la semana para exponer las ideas, críticas o sugerencias? Cada año se ha enviado a cada departamento de asignatura entre 15 y 20 informaciones y consulta sobre diferentes aspectos del proceso. La experiencia mostraba que no había respuesta alguna a las consultas hechas por este medio.

“...se consideró oportuno enviar a cada uno de los Departamentos de Subsector el conjunto de los instrumentos con una invitación a participar en su revisión y readecuación. Sin embargo, tal vez debido a que aún no hay asumida una cultura de participación con el uso de los sistemas computacionales, no hubo respuesta. No obstante, el coordinador de la EDD realizó conversaciones y entrevistas con algunas personas para recoger algunas sugerencias útiles para la revisión de los instrumentos.

... se considera para el futuro realizar una cadena constructiva de aportes y sugerencias en rotativa de cada uno de los Departamentos. De tal manera que los instrumentos que se envían, para ser conocidos y revisados, van pasando de un departamento a otro, agregándose en cada uno sugerencias y comentarios.”⁷

“se optó por la estrategia de informar sistemáticamente, vía correo electrónico, sobre cada uno de los pasos y tareas del proceso a cada uno(a) de los Jefes(as) de Departamento para que los

⁷ Informe final sobre la EDD, 2003. Coordinación académica del centro educativo.

compartiera con sus colegas, como también se enviaba información a los demás integrantes de las Comisiones evaluadoras. Sin embargo, la experiencia muestra que en el Colegio la incorporación de este recurso aún no forma parte de la práctica reflexiva y del trabajo cotidiano”⁸

No solamente no funcionó la participación con el sistema computacional en los dos primeros años. En los siguientes se siguió observando la misma característica. Se perdió la oportunidad, en esos primeros años, de haber creado una plataforma virtual de la EDD para que los avisos, reacciones y comentarios fueran públicos y no quedaran a nivel de departamentos. Tal vez eso habría facilitado una mayor participación directa en la implementación del sistema, ya que la participación a través de los departamentos puede estar limitada por el tipo de conducción y liderazgo que se da en los mismos.

3.2. El anonimato de los resultados ¿permite la retroalimentación?

La información recogida con los diferentes instrumentos era procesada y entregada a cada Departamento, sin individualizar a ninguno de sus integrantes, con el fin de provocar una reflexión sobre la práctica pedagógica real a partir de dicha información.

Cada departamento recibe una tabla en la que aparece la calificación promedio obtenida por el conjunto de los integrantes del Departamento en cada uno de los ámbitos e instancias evaluadas (docentes sobre sí, jefes de departamentos sobre el docente, la que hace la Comisión evaluadora y la que hacen los Alumnos sobre el docente).

Un aspecto interesante a señalar es que en la tabla con la información resumen salta a la vista la abundancia de notas 7 en las instancias de autoevaluación y evaluación del Jefe de departamento o subdirector de ciclo. Por el contrario las calificaciones son un poco más bajas en la evaluación de las Comisiones y, especialmente, en la de los alumnos.

Mirando las evaluaciones personales y del conjunto de cada uno de los demás evaluadores vale la pena preguntarse acerca de qué información es la que mejor ayuda a una buena discriminación sobre el desempeño: la de los alumnos o la de los mismos docentes o sus colegas.

Es cierto que la tendencia de los alumnos es otorgar a sus profesores una calificación para nada benévola. Ante lo cual podría argumentarse que tal evaluación es porque responden el cuestionario de manera irreflexiva e irresponsablemente. Sin embargo, mirando un conjunto de alumnos que calificaban con notas muy bajas a los docentes pudo constatar que entre ellos había alumnos con rendimiento inferior a 5,0 con ese profesor, pero que la mayoría eran alumnos con buen rendimiento.

⁸ Informe final sobre EDD 2004. Coordinación académica del centro educativo.

TABLA 2. FICHA DE UN DOCENTE ENTREGADA AL DEPARTAMENTO CORRESPONDIENTE

Autoevaluación	J.Dpto/ Subdire	Comisión	Alumnos
Capacidades de mediación afectiva			
En mis clases explico a los alumnos las habilidades cognitivas que estamos trabajando.	7	7	6
Se apoya en las habilidades y conocimientos que ya poseen sus alumnos para los propósitos de su clase			El (la) profesor (a) anima a seguir trabajando cuando se realiza una tarea, ejercicio o prueba.
Realizo oportunamente, el refuerzo después de la corrección de las pruebas y/o tareas.	7	7	6
Organiza sus clases en torno a actividades orientadas al desarrollo de habilidades cognitivas de los alumnos			El profesor/a, se detiene a explicar al alumno o los alumnos que necesitan mayores informaciones.
En mis clases me apoyo en el uso de materiales y estrategias adecuadas para mantener el interés y la responsabilidad de los alumnos por su aprendizaje.	6	7	7
Utiliza en sus clases estrategias que mantienen el interés y la responsabilidad de los alumnos sobre su aprendizaje			El (la) profesor (a) corrige en clases errores cometidos en las tareas, actividades o ejercicios que se realizan, señalando cómo hacerlas
Capacidades técnicas pedagógicas			
Organizo las clases con un diseño claro que permite a los alumnos conocer el aprendizaje que se espera que ellos realicen,	7	7	6
Participa activamente en las reuniones profesionales que le competen dando sugerencias, preguntando o aportando información necesaria			El (la) profesor (a) explica lo que quiere que aprendamos.
Me mantengo actualizado en el dominio de contenidos, enfoques teóricos y didácticos de mi asignatura.	7	7	5,5
Se mantiene actualizado en el dominio de los contenidos y en aspectos metodológicos- didácticos de su asignatura			El (la) profesor (a) propone actividades que logran interesarnos.
Favorezco en las reuniones de departamento u otras, una reflexión y autocrítica sobre la práctica pedagógica.	6	7	7
Expresa tanto aciertos como dificultades que observa en sus clases respecto al aprendizaje de los alumnos			El profesor/a está abierto a aceptar las preguntas sobre lo que no entendemos o no sabemos hacer

Capacidades para generar clima relacional							
Demuestro interés en los problemas y necesidades de los alumnos, acogiendo sus opiniones y manifestando interés por conocerlos. Estoy abierto para aceptar sugerencias de los alumnos sobre la manera de trabajar en el aula.	7	Acepta comentarios y sugerencias de los alumnos sobre su estilo personal de relacionarse con ellos	7	Manifiesta un estilo de relación cordial y respetuoso con sus compañeros de trabajo	7	El (la) profesor (a) promueve que haya buenas relaciones al interior de la clase	5,8
Estoy abierto para aceptar sugerencias de los alumnos sobre la manera de trabajar en el aula.	7	El profesor/a logra en su clase un buen clima relacional observándose alegría, respeto y tolerancia.	7	Participa proactivamente en actividades y proyectos de la comunidad docente.	6,5	El (la) profesor (a) mantiene un ambiente de trabajo durante la hora de clase	5,7
Respeto los compromisos y/o promesas formuladas a los alumnos.	7	El profesor/a acoge y valora la participación y aportes de todos los alumnos de su clase.	7	Participa en actividades de convivencia tanto del Ciclo y del Nivel a las que se comprometió	6	El (la) profesor (a) atiende los problemas que surgen en el curso.	5
Aspectos administrativos							
Acepto críticas y sugerencias sobre mi desempeño pedagógico de mis superiores y colegas.	7	Es puntual en el cumplimiento de sus labores: asistencia a clases, consejos y reuniones, colocación notas y registro libro clase	7	Es puntual en el cumplimiento de sus labores	5	El (la) profesor (a) exige a los alumnos que mantengan limpia la sala o el lugar de trabajo	6,4
Cuido y me preocupo de que mi vestimenta y presentación general sea la adecuada.	6	Solicita permiso a quien corresponde en caso de ausencia.	7	Solicita permiso a quien corresponde en caso de ausencia	6	El (la) profesor (a) inicia y termina puntualmente las clases.	6,1
Soy puntual en el cumplimiento de mis labores: clase, colocación notas, registro libro clase, planificaciones	6	Participa activamente y/o se involucra, en actividades pastorales y formativas de los cursos que atiende	7	Su presentación es adecuada	5,5	El profesor (a) comunica las calificaciones de los trabajos y pruebas en un tiempo no superior a las dos semanas de su realización	5,5

En cambio, la tendencia de los docentes, específicamente de los Jefes de Departamento y de los Subdirectores, es la de ser muy benevolentes con los colegas. Llama la atención la abundancia de 7 otorgados. ¿Será para neutralizar la criticidad de los alumnos? ¿Será por temor a enemistarse?

Sobre ninguno de estos aspectos fue posible entablar un diálogo profesional a fondo. Las respuestas de los docentes siempre eran descalificatoria hacia los instrumentos:

“Dos observaciones de clases son absolutamente insuficientes para tener una visión medianamente objetiva”.

“Se utilizó la evaluación de los alumnos para “premiar” a profesores, con un dejo de absoluta injusticia y subjetividad”.

"Los instrumentos de la EDD no tienen validez objetiva y técnica, sus resultados son sesgados".

"Se percibe por algunos que fue poco confiable la evaluación hecha por los alumnos a sus profesores"

"Se da más importancia a aspectos de carácter psicopedagógico y afectivo que a los aspectos de orden metodológico"⁹.

De igual manera, los docentes en cada departamento de asignatura reciben una tabla resumen con la evaluación que hacen los estudiantes de enseñanza media y el segundo ciclo básico sobre sus profesores. El propósito de entregar esta información es relevar diferencias evaluativas sobre cada ámbito y generar reflexión sobre la práctica. Así, por ejemplo, la siguiente tabla resume la calificación de los alumnos sobre los profesores de un departamento.

TABLA 3. CALIFICACIÓN QUE OTORGAN LOS ALUMNOS A SUS PROFESORES (AÑO 2004)¹⁰

Capacidades	Ítems		
Técnico pedagógicas	1) El profesor/a explica bien lo que quiere que aprendamos.	5.8	5.8
	2) El (la) profesor (a) propone actividades que logran interesarnos porque nos damos cuenta que con ellas aprendemos.	5.5	
	3) El profesor/a está siempre abierto a aceptar las preguntas sobre lo que no entendemos o no sabemos hacer.	6.1	
Mediación efectiva	4) El (la) profesor (a) señala los errores que cometemos en las tareas o ejercicios que realizamos en clases y explica cuál es la manera correcta de hacerlo.	5.9	5.5
	5) El (la) profesor (a) nos anima a seguir trabajando cuando realizamos bien una tarea, ejercicio o prueba.	5.5	
	6) El (la) profesor (a) presta especial atención a aquellos compañeros que tienen más dificultades para aprender.	5.3	
Genera clima relacional	7) El (la) profesor (a) logra que en la sala haya buenas relaciones entre todos los que integramos el curso: alumnos y profesores.	5.7	5.5
	8) El (la) profesor (a) logra mantener un buen ambiente de trabajo y estudio durante la hora de clase.	5.7	
	9) El (la) profesor (a) nos atiende cuando hay algún problema emergente en el curso o con algún compañero.	5.1	
Administrativas	10) El (la) profesor (a) exige a los alumnos que mantengan limpia la sala o lugar de trabajo.	5.7	5.9
	11) El (la) profesor (a) exige a los alumnos que mantengan limpia la sala o lugar de trabajo.	6.0	
	12) El profesor (a) comunica al curso las calificaciones de nuestros trabajos y pruebas en un tiempo no superior a las dos semanas de su realización.	6.0	

Sin embargo, lo que se observa en las conversaciones de departamento al momento de analizar estas informaciones es una incapacidad para percibir las implicancias de lo que significa una valoración baja sobre aspectos tan esenciales para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes como es el tipo de mediación y el clima que se genera en el aula. Los docentes no se cuestionan por estos aspectos y sus reacciones son de descalificación respecto a los estudiantes argumentando que ellos *"no tienen criterios para evaluar aspectos pedagógicos"* o *"son incapaces de hacer un juicio sobre la enseñanza porque ellos recién se están formando"*.

⁹ Opiniones de docentes de diferentes departamentos en *"Informe sobre la EDD, 2007"* Documento elaborado por la Coordinación académica de la institución.

¹⁰ Extraído del Informe anual sobre EDD 2004. Dirección académica del centro educativo.

Sin embargo, en algunos departamentos (sólo en tres de los diez) pudo lograrse una reflexión profesional, crítica y constructiva sobre la información entregada. A partir de los análisis pudieron establecer líneas de orientación para la planificación futura, así como demandas de perfeccionamiento en didáctica. No obstante, también aquí se perdió la ocasión de haber socializado con el conjunto de la comunidad docente las experiencias exitosas de éstos departamentos. El conocimiento que hubo de ello fue a nivel de comentarios ocasionales en pasillos y comedores.

3.3. Reacciones frente a las evaluaciones de los alumnos

En el cuarto año de implementación del sistema de evaluación surgen nuevas tensiones y resistencias lideradas docentes que han obtenido mala evaluación de parte de los alumnos. Se argumenta, de nuevo, que el instrumento es inadecuado y que la muestra de alumnos es insuficiente, especificando que las malas evaluaciones provienen de alumnos con mal rendimiento. Frente a estas reacciones se hace necesario responder con un informe entregado a cada uno de los departamentos y asignando un tiempo en la reunión semanal para su lectura y comentario.

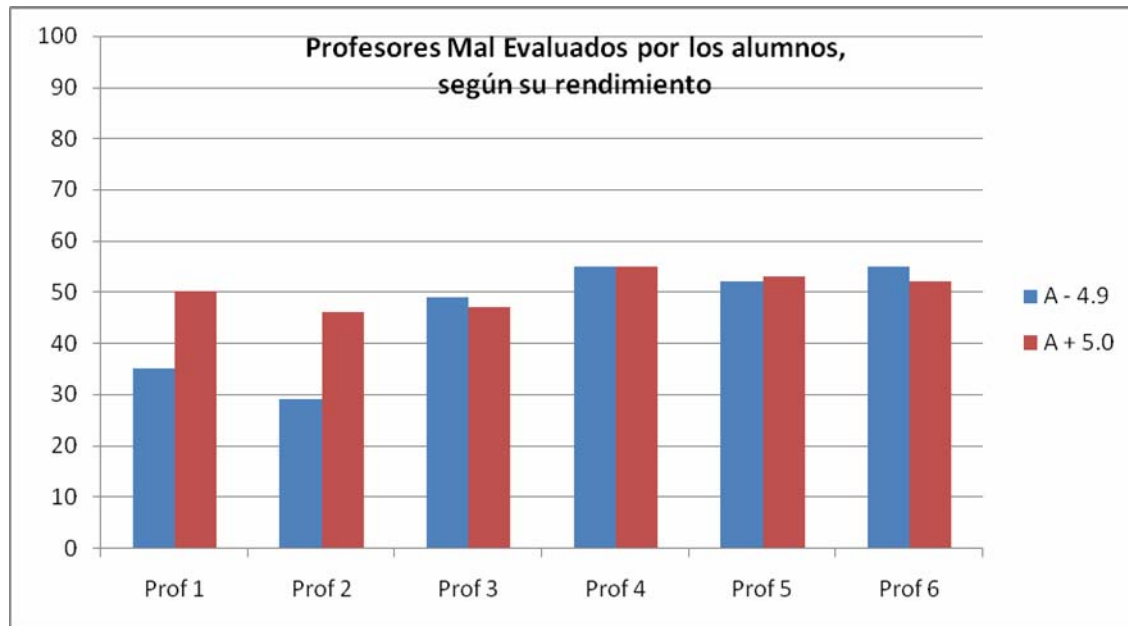
El informe enfatizaba los siguientes argumentos:

- a) Para evitar el sesgo en la calificación de los alumnos, se acordó en la comunidad docente, y para ser coherentes con las líneas educativas del Colegio que considera a todos los alumnos capaces de expresar su opinión sobre los docentes, que no habría selección de alumnos, ni por sus buenas notas, ni porque el profesor jefe los considerase más capaces de responder bien.
- b) Además se acordó que fuera una muestra representativa de los alumnos a los que cada profesor enseña considerando su carga académica o total de cursos en los que enseña. Mientras que unos tienen 10 horas frente a curso, otros tienen 28. El criterio aceptado fue que en la muestra de alumnos, dentro de lo posible, hubiese representación de todos los cursos en los que el docente enseña, pero no del curso en el cual él es profesor/a jefe. La muestra no debería ser inferior a un 20% del universo de alumnos a los que se enseña¹¹.

Que los alumnos colocaran su nota promedio en la asignatura fue un elemento importante para despejar que no hay incidencia de un rendimiento bajo en una mala calificación del profesor.

A manera de ejemplo se muestra el ejercicio realizado con seis (6) casos de docentes con baja calificación por parte de los alumnos. El ejemplo evidencia que las bajas calificaciones no siempre vienen de los alumnos con rendimiento inferior a 4.9, sino más bien lo contrario. También llamó la atención al realizar este ejercicio que la inmensa mayoría de alumnos que responden tienen una calificación superior a 5.0 en la asignatura correspondiente. Eso indica que el número de alumnos con nota inferior a 4.9 es muy pequeño (no supera los cuatro alumnos) y, por lo tanto, aún en el caso que su evaluación sobre el profesor/a fuera perjudicada, su incidencia en el promedio es también muy reducida.

¹¹ Coordinación EDD. *Acogiendo sugerencias*. 2006.



La reflexión sobre estos aspectos controvertidos lleva, una vez más, a plantear la necesidad de haber establecido una plataforma virtual como mecanismo para facilitar la participación e involucración de los docentes en el sistema a implementar. Dicho mecanismo habría ayudado a la transparencia, pues todas las reacciones y comentarios, podrían ser públicos, evitando así la ocasión de rumores acerca de cartas y correos electrónicos individuales.

3.4. Estrategias de retroalimentación

Un aspecto importante a considerar en esta experiencia se refiere a cómo se hace la entrega de la información a las personas evaluadas. En ello se ha dado una práctica basada en los criterios de transparencia y confidencialidad. Cada persona recibe individualmente la información sobre el resultado general de su evaluación. La Comisión de pares entrega, en una conversación privada con la persona evaluada, la valoración que ellos como comisión hacen de su desempeño, la discuten y dejan acta firmada de los consensos a los que llegan. La información que se envía a cada departamento es sobre el conjunto de docentes integrantes del mismo, pero sin individualizar los sujetos (profesor 1, profesor 2, etc.).

Un aspecto en el que se pudo avanzar fue en la elaboración del informe que la comisión de pares hace sobre el desempeño del profesor/a observado/a. En dicho informe se emite un juicio sobre el desempeño del docente en el aula, resaltando con especial énfasis sus capacidades pedagógicas para organizar la enseñanza y mediación para asegurar buenos aprendizajes. En el mismo se destacan aciertos de procedimiento en la enseñanza, así como también se sugieren mecanismos o estrategias a considerar para los aspectos vistos como más deficitarios. A manera de ejemplo se presenta un informe entregado a un docente de enseñanza media.

INFORME SOBRE LA OBSERVACIÓN DE AULA

Profesor evaluado : _____
Comisión evaluadora : _____

Se ha observado al profesor en dos clases. La primera, el lunes 30 de mayo, en el tercer año medio económico, durante la sexta hora de clases. La segunda, el lunes 20 de junio, con un tercero humanista, durante la tercera hora de clases.

En ambas clases se ha podido observar un excelente dominio del contenido tratado y un muy buen manejo de grupo, si bien el carácter o estilo general es más bien de corte tradicional pues es el profesor quien tiene mayor protagonismo en clase. Fundamentalmente, esto es más relevante en la primera observación donde la clase está estructurada en torno a la exposición del profesor sobre el tema "orígenes del imperio romano". En la segunda clase observada hay una instancia de trabajo en duplas y, por lo tanto, mayor actividad de los alumnos. Si bien la actividad que ellos realizan no va más allá de reconstituir lo que han escuchado antes al profesor, ya que este trabajo de grupo tiene una característica de evaluación. No podemos hacer sugerencias a partir de sólo una observación de conducción de trabajos en grupo. Pero en el caso que esta fuera la tónica de los trabajos propuestos por el profesor nos atrevemos a sugerir dos cosas: la conveniencia de organizar no duplas, sino tríos para favorecer la discusión, la disputa, el debate de distintos puntos de vista. Y pedir a los alumnos que antes de iniciar el trabajo grupal cada uno responda las preguntas de manera individual como un mecanismo de favorecer el diálogo y el trabajo de todos.

En la segunda observación hay mayor participación de los alumnos, más preguntas y sugerencias, mayor inquietud por meterse en el tema. Interés matizado por la desconcentración de algunos alumnos que ni siquiera en el trabajo de grupo de integran, sino que dejan a su dupla trabajando solo.

El profesor sabe controlar bien los tiempos. Asigna tiempos suficientes para que respondan y no los alarga. Es más, cuando percibe que los grupos ya se están descentrando, vuelve a llamar la atención proponiendo retomar el tema para su sistematización.

En ambas clases se han señalado los objetivos de cada una de ellas. "Identificar elementos de la civilización romana" y "analizar su proyección en el marco de la cultura universal". Sin embargo consideramos que si bien estos fueron señalados al inicio y escrito en la pizarra, no se explicitan durante la clase para hacer más claridad a los alumnos respecto a qué habilidades cognitivas queremos que desarrollen o se ejerciten en ellas. Ello se puede entender mejor si se considera que las preguntas que hacen los alumnos no están dirigidas ni al análisis, ni a la proyección, sino a querer completar vacíos de contenidos que ellos necesitan completar para seguir copiando el esquema presentado por el profesor en la transparencia. Preguntas, todas ellas, muy bien respondidas por el profesor. Desde esta perspectiva nos atrevemos a hacer otra sugerencia al profesor: explicitar en la clase y durante el desarrollo de la misma la habilidad cognitiva o habilidades que desea que trabajen los alumnos. Ello tiene que ver con el sentido de lo que se enseña y se aprende y contribuye a una mayor conciencia de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto positivo e importante a destacar es el buen uso que hace el profesor de utilizar los conocimientos previos o ya adquiridos de los alumnos. De manera casi permanente está relacionando conceptos de los que expone con otros y para ello les sugiere recordar situaciones para que ellos manifiesten conocimientos y/o temas que poseen y relacionados con lo que se está explicando.

Firma miembros de la Comisión

Firma profesor evaluado

Fecha:

Los dos primeros años se consideró oportuno que el grupo de personas con los más altos puntajes fueran destacadas en una asamblea general de docentes e invitadas a un almuerzo con el equipo directivo del colegio. Las reacciones que esto provocó no fueron favorables. Lo cual llevó a que en el equipo directivo y también en algunos departamentos se abordara el tema de la incidencia de la evaluación en el desarrollo profesional, pero sin llegar a ninguna propuesta fuera del reconocimiento por parte de la dirección. También en esto hay que reconocer otra oportunidad perdida: el haber establecido una política clara de la institución acerca de incentivos para los tres mejores desempeños, por ejemplo.

En los casos de docentes con mala evaluación éstos eran citados a una entrevista con algún directivo para conversar sobre la misma, sus posibles interpretaciones y ponerse de acuerdo en cómo enfrentar los aspectos evaluados como deficitarios. En ningún momento del proceso esta información ha sido considerada para decidir sobre la permanencia en el colegio.

Finalmente, al equipo directivo se presentaba también un resumen informativo de la evaluación destacando logros y aspectos deficitarios a fin de que esta información contribuyera a la determinación de acciones de perfeccionamiento impulsadas anualmente por el establecimiento.

4. APRENDIZAJES

En este trabajo se quieren resaltar dos aprendizajes importantes y vivenciados en esta experiencia:

4.1. Profesionalización y evaluación

El primero está referido a la necesidad de generar una cultura evaluativa en la institución escolar para hacer posible la instalación de un sistema de evaluación del desempeño docente.

El concepto de profesionalidad está asociado al desempeño eficaz en un ámbito determinado del hacer humano. Desempeño que implica un **saber diagnosticar**, reconocer síntomas que caracterizan la situación, considerando fortalezas y debilidades, como también los diferentes factores del contexto que pueden estar contribuyendo en la misma. Por otra parte, **saber sugerir y/o proponer** medios para la situación diagnosticada a fin de encontrar apoyo a sus fortalezas y mejoría de sus debilidades. Por último, **saber controlar** las acciones sugeridas para verificar si están dando resultados o se requiere otro tipo de medida e intervención. Aspectos todos ellos en los que no se puede crecer sin una actitud personal de revisión seria y responsable sobre la propia práctica.

Desarrollar una cultura evaluativa es problema práctico, de constancia, de empeño. En el ámbito escolar eso significa romper muchos mitos, temores y resistencias que se han ido anclando en la práctica docente por mucho tiempo. Ruptura que no puede ser hecha desde afuera, sino por los propios profesionales en un diálogo franco y abierto, aprovechando los espacios e instancias que el sistema puede otorgar, así como los aportes tecnológicos actuales. La experiencia muestra que eso no es fácil, pero que es posible ir avanzando en su logro si se incorpora la actividad de evaluación en los planes anuales y se destinan tiempos y espacios para su implementación.

4.2. La evaluación es para el aprendizaje, para la formación y no para calificar

El segundo aprendizaje está vinculado al carácter formativo de la evaluación de desempeño.

La evaluación es una estrategia de crecimiento profesional en tanto que aporta elementos o información para una reflexión sistemática sobre la propia práctica. Reflexión que permite no sólo una mirada diagnóstica, sino que entrega elementos para profundizar o corregir trayectorias de procedimiento didáctico específicos de la profesión. Cosa que ocurre tanto a nivel individual como de grupo. Lo cual implica que en los establecimientos hay que decidir las instancias de perfeccionamiento a la luz de la

información aportada por la evaluación del desempeño docente para que dichos perfeccionamientos se conviertan en respuestas a necesidades reales y concretas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderete, R. (2007) *Memoria sobre EDD, 2001 – 2006*. Santiago de Chile: Coordinación Pedagógica.
- Alvarez, F. Brito, J. (2006). Evaluación de desempeño docente. Sistematización de los aspectos trabajados sobre este tema en el *Encuentro internacional sobre Evaluación, Carrera y Desarrollo profesional docente*, organizado por UNESCO y la Red KIPUS. Santiago de Chile: UNESCO.
- MINEDUC (2000). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Paquay, L. Altet, M. Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (Edits)(1998) Former des enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles compétences?, *Perspectives en Education*.
- Roegiers, X. Article Forum (1998). *La evaluación de competencias*. Document de travail. BIEF/Département des Sciences de l'Éducation de l'UCL-Décembre.
- Román, M. (2003). Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza de calidad en contextos sociales vulnerables. *Persona y Sociedad*, 17(1), pp. 113-128.
- Unda, M.P. (2003). La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. *Seminario Internacional*. Buenos Aires, 28 y 29 noviembre.
- Vaillant, D. (2002). *La formación de formadores. Estado de la práctica*. Documento 25. Santiago de Chile: PREAL.
- VV. AA. (2006). Saber Pedagógico. *Informe para la Comisión Nacional de Formación Docente*. Santiago de Chile: UAH. En: http://www.cide.cl/html/contenido/centro_documentacion.htm