

LA EVALUACIÓN DOCENTE. UN APOORTE A LA RECONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS MÁS EFECTIVAS

Omar Garrido y Paola Fuentes

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

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art8.pdf>

Fecha de recepción: 15 de septiembre de 2008
Fecha de aceptación: 5 de octubre de 2008



El interés por la calidad de la educación y por tanto por la evaluación de los distintos procesos, instancias y actores del quehacer educacional es un tema de creciente e inevitable preocupación en muchos sistemas educativos, en muy diferentes latitudes, a nivel nacional e internacional.

En el contexto de lo anterior se inscribe la evaluación docente como un intento de dar cuenta de la calidad institucional de los centros educativos. Esto significa que difícilmente podemos preocuparnos y hablar de la evaluación docente o del profesorado sin hacer referencia a todos aquellos elementos y factores que intervienen al interior de la escuela. Desconocer esta realidad es una ingenuidad que soslaya la importancia que las diferentes variables – internas y externas – del centro educativo tienen como facilitadoras u obstaculizadoras de la realidad de los servicios que entrega.

Por otra parte, una situación que se debe tener siempre presente es el hecho que la evaluación de la acción docente del profesor no puede ni debe ser realizada en forma aislada, dado que su labor profesional se da en una institución educativa formando parte de una comunidad que se encuentra influida por factores y aspectos de variada índole. En tal sentido, el profesor y su actividad docente (gestión pedagógica) constituyen sólo una dimensión a la hora de evaluar la calidad o excelencia de una institución educativa.

Al respecto, Nevo, D. (1997) señala que la evaluación del profesorado es ya un factor inevitable en muchos sistemas educativos, por tanto las escuelas y los docentes deberían conocerla mejor e interesarse en el modo como se lleva a cabo.

En general, en nuestro país (Chile) la evaluación de la gestión docente del profesor es aún un proceso que no constituye una práctica habitual en las escuelas, a pesar que desde el año 2005 se desarrolla un sistema de evaluación docente en los establecimientos de administración municipal, lo que representa solo una parte del sistema educativo, y en el cual se ha manifestado reticencia a participar asignándole por muchos profesores una acción de carácter negativa. Incluso no existe una cultura de evaluación en el sentido de aceptar que dicho proceso es de suyo necesario para propiciar un mejoramiento continuo de las prácticas docentes en el aula. A este respecto el desempeño profesional docente en Chile se encuentra regulado a través de lo que se denomina el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2003) el cual reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje como asimismo los variados contextos culturales en que estos ocurren. En este contexto el Marco “busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula” como fuera de ella y que contribuyen significativamente al éxito de su tarea como educador. De esta manera se estructuran cuatro dominios, cada uno de los cuales se refiere a un aspecto distinto de la enseñanza, a saber:

- a) *Preparación de la enseñanza*: los cinco criterios de este dominio hacen referencia tanto a la disciplina que enseña el profesor(a) como los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza. En él adquiere relevancia el dominio que el profesor tiene del marco curricular.
- b) *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*: se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio, es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La importancia de este dominio compuesto por cuatro criterios radica en el hecho que la calidad de los aprendizajes depende en gran medida de variables sociales, afectivas y materiales del aprendizaje.

- c) *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes:* en éste están involucrados todos los aspectos presentes en el proceso de enseñanza que hacen posible el compromiso real de los alumnos con sus aprendizajes. La importancia está en el hecho que los seis criterios que lo componen apuntan a la misión fundamental de la Escuela de generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes.
- d) *Responsabilidades profesionales:* se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que incorporan primeramente la propia relación con su profesión como asimismo la relación con sus pares, con la institución educativa, su comunidad y el sistema educativo, lo que se describe en cinco criterios para este dominio.

En suma, el Marco para la Buena Enseñanza incluye veinte criterios para el ejercicio profesional, cada uno de los cuales establece sus correspondientes descriptores.

En el contexto de lo señalado cabe hacer presente que la evaluación del profesor debe ser entendida, aceptada y administrada como un proceso y no como una actividad eventual, que de cuenta de una situación puntual en la actividad cotidiana del docente. En esta perspectiva, el énfasis debería inclinarse hacia el rol diagnóstico-formativo del proceso evaluativo, de cara a identificar las eventuales debilidades de la práctica docente con el propósito de corregir e ir hacia la mejora.

La evaluación del profesorado debe ser un factor importante para mejorar la competencia, la actividad y el reconocimiento de la función docente y de esta manera incidir positivamente en el sistema educativo. Para ello, en todo caso, se requiere de la aceptación y la participación comprometida de los profesores y docentes en general. Esto se logrará en la medida que tales docentes observen este proceso como una ayuda para mejorar su tarea profesional y no como una amenaza a su seguridad y estabilidad laboral.

En tal sentido y como se desprende de lo expresado, la evaluación del profesorado constituye una tarea que tiene importantes ingredientes éticos y valóricos. No podemos olvidar - como advierte Santos Guerra (1996) - que lo que la evaluación persigue es transformar la realidad y en consecuencia corregirla, mejorarla u optimizarla.

Se trata entonces de hacer de la evaluación un acto de aprendizaje. La evaluación del profesorado tiene como propósito el mejoramiento de su acción profesional. Se evalúa esencialmente para comprender y transformar las prácticas profesionales del docente, con el propósito formativo de mejorarlas y con ello la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Dicho propósito se hace explícito en el Marco para la Buena Enseñanza cuando se señala que "los profesionales que se desempeñan en las aulas son educadores comprometidos con la formación de todos sus estudiantes. En tal sentido, la evaluación del desempeño docente requiere ser comprendida positivamente lo que implica – en el juicio del profesor - eliminar o disminuir la punición en los procesos de evaluación comprendiéndola como una necesidad. Por ello, se requiere incorporar a los propios docentes en dicho proceso a través de la reflexión sobre sus prácticas en una instancia de autoevaluación, transformándolo en una práctica permanente.

La evaluación docente –al decir de muchos educadores– constituye una amenaza para el profesor. Ello radica en diferentes razones: en primer lugar porque es muy difícil, sino imposible diferenciar entre el profesional y la persona que ejerce tales funciones. Por otra parte, no existen factores de comparación validados universalmente para calificar la calidad de los procesos que se intentan evaluar como tampoco se dispone de un modelo ideal (perfil) con el que comparar el desempeño de los profesores en la realidad concreta. Asimismo otros agentes evaluadores externos (padres-apoderados y estudiantes) carecen de

elementos (criterios e indicadores) para diferenciar niveles de desempeño de la labor docente ¿quiénes son buenos o deficientes en las prácticas docentes/pedagógicas que realizan cotidianamente en las aulas?. No obstante también pudiera pensarse que tanto padres-apoderados como estudiantes realizan una valoración de este desempeño a la luz de otros parámetros como los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas como por ejemplo el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza aplicado en Chile en la actualidad en 4º, 8º de Educación Básica y 2º de Educación Media) o la PSU (Prueba de Selección Universitaria), o en las interacciones emocionales/afectivas que se establecen con el docente u otras situaciones que poco o nada tienen que ver con su desempeño profesional. En todo caso, estos supuestos no constituyen aspectos técnicos (criterios e indicadores) para valorar la competencia del docente.

Cuando la evaluación viene de las altas instancias es vivida por los docentes como un “rendimiento de cuentas” como lo señala Mc Laughlin y Pfeifer citado por González (2000). Si pensamos en la evaluación que proporciona información para la mejora, el profesor debe reflexionar sobre su práctica con el propósito de mejorar sus competencias profesionales. Esto implica como señala Eisner (1998) reconocerse como alguien que consciente de su ignorancia o desconocimiento en determinados ámbitos, necesita de la ayuda y aporte de otros para realizar de forma mejorada su acción docente, lo que le hace tener apertura al cambio y la innovación.

Restarle a la evaluación el carácter punitivo –de castigo o premio– es un imperativo que ayuda a construir, a producir interacciones adecuadas y satisfactorias entre los distintos actores del proceso educacional, dado el hecho que tanto la tarea de evaluar a los profesores como los resultados de tal evaluación deben constituir insumos para mejorar la calidad de la educación. En tal sentido debemos esperar que antes que un arma que destruye, la evaluación de los docentes debe reconocerse como una herramienta que nos ayuda a construir.

Al respecto Santos Guerra (1996) señala que “la principal mejora radica en la misma entraña del proceso, el que busca la comprensión para que desde ella se puedan tomar decisiones racionales de cambio”.

La historia de la evaluación docente nos muestra una tradición donde prevalecen desacuerdos, confusiones y desencuentros que dicen relación fundamentalmente con la identificación y definición de los criterios de calidad de los profesores, de los propósitos y consecuencias del proceso evaluador, todo lo cual involucra una serie de dificultades en el terreno práctico, hacia la acción evaluadora que muchas veces se refleja en la falta de aceptación por parte de los profesores ante la administración del proceso de evaluación. Por ello es que situaciones como el por qué y para qué de la evaluación aún constituye una nebulosa amenazante para muchos profesores.

Como en otras áreas o niveles de la educación –sistémica, institucional o de los aprendizajes– la evaluación de los docentes debe ser una acción retroinformativa que ayude a corregir errores, vencer obstáculos y optimizar procesos. Sólo en la medida que exista claridad de tales propósitos remediales la evaluación docente dejará de ser una instancia amenazadora y peligrosa para los profesores.

En la actualidad en nuestro país y en muchas otras latitudes la evaluación docente constituye uno de los ámbitos de mayor importancia y trascendencia si pensamos en el mejoramiento de la calidad de los procesos formativos, propios de la educación.

Un objetivo que no podemos perder de vista al evaluar la calidad de la gestión del profesor y de su docencia es identificar las funciones y usos de este proceso de evaluación en el contexto de la institución escolar.

1. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Entre otras es importante subrayar con Nevo, D. (1997) y García Ramos, citado por González (2000), las siguientes funciones:

- Desarrollar y asegurar la competencia docente
- Mejorar la docencia
- Responsabilizarse ante estudiantes, padres-apoderados y comunidad
- Obtener reconocimiento (o certificación) e incentivos laborales y pecuniarios.

En el contexto de la evaluación de los profesionales de la enseñanza y partiendo del supuesto que los docentes se involucran para lograr un desempeño de calidad como profesor con todas sus capacidades y sus valores, se presenta en la evaluación del desempeño docente en Chile – como ya se ha señalado - el Marco para la Buena Enseñanza el que da cuenta de todas las responsabilidades del profesor en el desarrollo de su trabajo cotidiano, tanto las que le competen en el aula como en la institución escolar y su comunidad.

1.1. ¿Hacia dónde dirigir e impulsar la acción evaluadora?

Tradicionalmente la actividad profesional de los profesores puede evaluarse desde dos perspectivas:

1. a partir de las características y cualidades personales, por una parte, y
2. los resultados e impacto de su labor, por otra.

Preferentemente en la acción evaluadora se practica una combinación de ambos factores, de manera que los sistemas de evaluación incorporan una lectura que incluye ítemes en las dos direcciones enunciadas.

La investigación señala al respecto que los profesores tienen un mayor control en el desarrollo de las destrezas que tienen que ver directamente con sus capacidades y conductas profesionales, no así con lo que dice relación con el rendimiento de los alumnos, el cual en el mejor de los casos es sólo una medida indirecta de la efectividad del profesor. En tal sentido el que un centro educativo cuente con excelentes profesores no asegura que se van a obtener excelentes alumnos.

Al constituir las destrezas y conductas del profesor una condición necesaria para mejorar la calidad del sistema educativo, su evaluación nos ofrece pautas para introducir cambios y mejoras. En esta dimensión, las cualidades personales y las conductas o comportamientos de los profesores parecieran constituir un contenido obligado en su evaluación, especialmente si – como hemos expresado – ésta tiene un valor esencialmente formativo.

En relación a lo anteriormente expresado, Juan Mateo y otros (1996) señalan que el estudio de las relaciones y explicaciones entre característica y conducta de los profesores y los resultados de sus alumnos, en la búsqueda del perfil de un buen profesor, constituye uno de los campos de la investigación educativa con más presencia en las revistas y eventos especializados en los años recientes.

La complejidad de la situación se observa cuando factores como el currículo y los méritos académicos, la experiencia o los estudios de pre y postgrado no siempre se correlacionan con el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes. Esto queda de manifiesto cuando a nivel de Educación Superior, docentes que ocupan las más altas jerarquías (profesores titulares y asociados) y con grado académico de doctor, son evaluados - reiteradamente - en su docencia, a través de la percepción de los estudiantes, en los niveles más bajos de la escala de valoración.

Lo anterior nos demuestra que las variables señaladas carecen de validez predictiva a la hora de calificar el desempeño docente. En todo caso la experiencia nos indica que un profesor competente requiere unos niveles mínimos de preparación y conocimiento pedagógico. Superados dichos niveles –por lo demás una situación habitual– una mayor formación académica del docente no parece tener una correlación positiva con el rendimiento estudiantil.

En relación a las conductas y desempeño de los profesores en su acción didáctica (estrategias metodológicas, comunicativas y de evaluación, entre otras) y su correlato con el aprendizaje de sus alumnos tampoco hay una situación especialmente clara, dada la enorme multiplicidad de posibles relaciones que pueden estudiarse con respecto a la ecuación proceso-producto (Cano, E., 2005).

Por otra parte es importante señalar que reiteradamente se han puesto de relieve las destrezas comunicativas del profesor, dado el hecho que el acto didáctico es en esencia un acto comunicativo y la relación del docente con los demás miembros de la comunidad escolar se basa en la comunicación. No obstante hay que enfatizar que no basta comunicar bien para ser un buen profesor, además éste debe manejar eficientemente principios del desarrollo cognitivo de sus alumnos, de la motivación, de sus prácticas pedagógicas más adecuadas para facilitar el aprendizaje de sus alumnos y obviamente poseer un elevado nivel de conocimiento de la disciplina que enseña (Perrenoud, P., 2004).

Un problema adicional es lo que se denomina la estabilidad temporal de los profesores en su capacidad para promover el aprendizaje. Nada asegura que la eficiencia demostrada por un profesor en un momento dado y en una situación concreta se repita en el futuro. Ello nos exige que la evaluación de la eficiencia docente sea una labor que deba llevarse a cabo con cierta peridiodicidad (Escudero, 1980) y más aún ser un proceso permanentemente integrado a la actividad educativa (González, T., 2000).

2. MODELOS DE EVALUACIÓN DOCENTE

En general los sistemas utilizados en la evaluación del profesorado responden a diferentes modelos seleccionados en función de los objetivos institucionales, de acuerdo a la cultura de cada centro.

En este contexto, Álvarez (1997b) indica que existen diversos enfoques evaluativos de la eficiencia docente en función de la finalidad que orienta dicha tarea. Entre los principales fines se encuentran los administrativos, como los de selección, promoción, ascenso, control, calificación o didáctico cuando lo que importa es el mejoramiento de la calidad de su labor pedagógica.

Algunos de estos modelos son los que se identifican a continuación:

1. *Centrado en el perfil del docente.*

Se trata de evaluar el desempeño docente de acuerdo a la correspondencia con rasgos y características definidas previamente en lo que se considera un profesor ideal.

2. *Centrado en resultados obtenidos.*

Se busca evaluar el desempeño docente a partir de los aprendizajes y resultados alcanzados por sus alumnos.

3. *Centrado en el comportamiento del docente en el aula.*

La evaluación se hace identificando comportamientos referidos a la capacidad del profesor para crear en el aula un ambiente favorable a los aprendizajes. Constituye una integración de los dos primeros modelos.

4. *Modelo de la práctica reflexiva.*

Consiste básicamente en una instancia de reflexión supervisada. Enfatiza finalidades de carácter formativo, como es el mejoramiento del personal docente. Tal orientación permite recopilar información para la toma de decisiones en función del mejoramiento de la calidad del proceso educativo.

Este modelo tiene sus fundamentos en lo que Schön (1987) llama "reflexión en la acción" y que como de ello se desprende requiere de una evaluación después del hecho educativo para analizar éxitos, fracasos y acciones que pudieron haberse hecho de una manera diferente.

La idea básica es ir a la solución de los problemas que se presentan para lo cual se pone a prueba la capacidad del profesor para enfrentar y resolver problemas prácticos (Cano, E., 2005).

3. EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DOCENTE EN ESTABLECIMIENTOS DEL SUR DE CHILE

La experiencia que se presenta se da en el contexto de la evaluación institucional realizada en dos establecimientos educacionales de la X Región de Los Lagos (Chile) y en donde una de las dimensiones evaluadas es la acción del docente en cuanto presenta comportamientos o desempeños que facilitan o no los aprendizajes de los alumnos. Lo fundamental se centra en los propósitos formativos de la acción evaluadora que busca mejorar la calidad de los aprendizajes a partir de la reflexión sobre sus prácticas, realizadas por el docente.

El trabajo involucró a la totalidad de los docentes de los distintos niveles y sectores/subsectores de aprendizaje, como asimismo a los directivos, lo que se detalla en las tablas siguientes de acuerdo a los niveles en que se desempeñan y a la clasificación por género y edad.

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN POR EDAD FUNCIONARIOS DOCENTES Y DIRECTIVOS

COLEGIO	>30	30-40	41 - 50	< 50	Total
A	10	15	24	15	64
B	8	18	13	10	49

A = Colegio particular privado
B = Colegio particular subvencionado

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN POR NIVELES

COLEGIO	DIRECTIVOS	PREBASICA	BASICA	MEDIA	Total
---------	------------	-----------	--------	-------	-------

A	5	7	24	28	64
B	4	4	18	23	49

TABLA 3. DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO

COLEGIO	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
A	31	33	64
B	21	28	49

La información requerida se recopiló a través de cuatro fuentes: alumnos, profesores, directivos y padres – apoderados. Se administró a todos ellos un cuestionario con una escala de tipo likert que diese cuenta de su nivel de satisfacción respecto al rasgo evaluado, como asimismo se realizaron grupos focales con profesores y apoderados. En el caso de los directivos de los establecimientos se agregó además una entrevista semiestructurada. Dicha metodología se utilizó en ambas instituciones.

Las dimensiones que fueron objeto de estudio se resumen en las siguientes:

- Acción directiva y conocimiento del PEI.
- Prácticas pedagógicas (incluye diseño de la enseñanza, estrategias metodológicas, actividades de aprendizaje y situaciones de evaluación).
- Clima organizacional.
- Infraestructura y recursos didácticos y de apoyo pedagógico (Tics y otros).
- Integración de la familia y la comunidad.

Al tenor de la información recopilada se observan manifiestas incongruencias entre el discurso postulado por el PEI de los Colegios y las prácticas cotidianas y habituales con que se enfrenta el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que indudablemente repercute en la calidad tanto de la gestión pedagógica como en los resultados que obtienen los alumnos.

Las debilidades que se indican son el resultado tanto de las opiniones de los docentes evaluados como de las observaciones llevadas a cabo por el equipo evaluador. Algunas de las situaciones planteadas se presentan en ambos establecimientos, en tanto otras, son específicas para cada institución educativa.

Entre los desencuentros que se presentan en ambas realidades pueden explicitarse los siguientes:

- No se aprovechan como medios didácticos para aprender situaciones informales de juego y otras que se producen fuera del establecimiento. No se utiliza la comunidad como instancia educadora desaprovechando la riqueza que se presenta en el contexto comunitario.
- Falta incentivar la participación de los alumnos en su propio aprendizaje; para ello se hace necesario dar oportunidades para proponer diversas actividades que le sean de mayor motivación y atractivo.
- Equipamiento e implementación de los espacios educativos no es administrada en función de las necesidades pedagógicas, sino obedece a situaciones de la coyuntura diaria u otros factores.
- Un porcentaje importante de docentes utilizan metodologías tradicionales de carácter frontal lo que hace al trabajo rutinario y escasamente motivador para los alumnos, en tanto el PEI habla de un enfoque curricular centrado en el aprendizaje significativo de los alumnos.

- Subutilización de recursos humanos calificados por ausencia de una adecuada identificación de las competencias, capacidades y fortalezas de los miembros del estamento docente.
- Ausencia de criterios unificadores y consensuados en cuanto a integración de esfuerzos y capacidades para hacer posible un mejor trabajo de equipo inter y multidisciplinario, en especial relacionados con aspectos metodológicos y de evaluación del aprendizaje.
- En general los profesores trabajan con metodologías tradicionales; las clases son eminentemente frontales y expositivas, no problematizando la enseñanza.
- En cuanto prácticas de evaluación se observan serias discrepancias entre el decir y el hacer, incluso en las respuestas enunciadas por los propios docentes frente a instrumentos distintos (cuestionarios y pautas de autoevaluación). Reconocen en esta área una de sus principales debilidades y necesidades de apoyo y mejoramiento.
- En el proceso de evaluación se privilegia la heteroevaluación, lo que permite afirmar que existe unidireccionalidad en el campo de la evaluación.

Las debilidades que se presentan de manera específica en los colegios A y B se sintetizan en las siguientes:

Colegio A:

- Subutilización de la infraestructura y espacio físico, la cual – siendo adecuada para el trabajo pedagógico – no es aprovechada en plenitud.
- No considerar como valiosos e importantes las experiencias de los docentes que se perfeccionan, a los cuales se debería promover e incentivar para que participen haciendo gala de los saberes logrados.

Colegio B:

- No se atienden adecuadamente las necesidades educativas especiales lo que no responde al discurso de atención a la diversidad.
- Ausencia de espacios periódicos de diálogo y reflexión pedagógica que permitan compartir experiencias y enriquecer las prácticas pedagógicas en uso en el aula.
- Falta una adecuada integración y articulación entre los diferentes niveles del sistema colegio y entre sectores y subsectores de aprendizaje.
- Se observan aspectos deficitarios en cuanto a la ausencia de una planificación sistemática en cada subsector correspondiente al trabajo cotidiano en el aula. Esta situación ocasiona improvisación del trabajo en el aula y no le otorga direccionalidad y estructura coherente al proceso de enseñanza aprendizaje.
- Las metodologías son escasamente activo participativas y orientadas al aprendizaje de calidad de todos los alumnos. En la mayoría de las clases se observa la carencia de recursos didácticos y tecnológicos para apoyar la enseñanza y lograr aprendizajes significativos para los alumnos.

3.1. Dirección, liderazgo y gestión pedagógica

En ambas instituciones se observan problemas de ausencia de un liderazgo efectivo desde la dirección. No obstante ello no repercute de igual manera en las acciones presentes -propias de la gestión educativa-

en los establecimientos. Mientras en el Colegio A existe un Rector que pudiese calificarse como ausente, en el Colegio B, el tipo de acción que genera el Director tiene un carácter entrópico. A pesar de lo expresado, el Colegio A tiene un desempeño global que se pudiera catalogar como eficiente en el plano pedagógico como resultado de la acción del equipo encargado de lo técnico-pedagógico, en especial quien lidera esta unidad.

En cambio, en el Colegio B la situación que se presenta deriva de una suerte de gestión en que prevalecen situaciones de carácter coyuntural, asociadas a las relaciones e interacciones que se dan en el plano personal con quienes deben tomar decisiones, y que debiendo constituir un equipo (director, inspector general y coordinador técnico) tienen –en la práctica cotidiana– distintas miradas para enfrentar eventos similares, generando con ello disconformidad y una percepción de ausencia de transparencia en la toma de decisiones. Lo último explica en buena medida la percepción de un clima organizacional desmejorado y con tendencia a empeorar si no se adoptan con urgencia decisiones adecuadas.

En el caso del Colegio A se observa como delicada y preocupante la percepción que los docentes tienen del Rector, el que muestra una “buena receptividad” para con ellos, pero que califican de pasiva y lenta en la adopción de medidas que retroalimenten la gestión y quehacer de los procesos inherentes a la marcha administrativa y pedagógica del colegio.

Asimismo se reconoce la idoneidad y status moral como también las competencias profesionales del Rector, pero se observa una actuación marcada por el agotamiento como resultado del desgaste de más de treinta años en la dirección del establecimiento y el cansancio que naturalmente deviene con el correr del tiempo. En tal sentido se aprecia la ausencia de un liderazgo de mayor fuerza que sea proactivo y no reactivo frente a situaciones de hecho que se producen al interior de la institución.

En relación al Colegio B prevalece la percepción de los funcionarios docentes en cuanto a la falta de una adecuada coordinación entre los directivos frente a diversas situaciones, lo que en ocasiones genera incertidumbre y confusión.

Lo que resulta más recurrente y claramente perceptible es la diferencia en los estilos de liderazgo presentes en el Colegio. En este contexto el Director es percibido como acogedor, conciliador e incluso débil; en cambio al Inspector General se le percibe como rígido y arbitrario. Lo anterior explica que mientras el estilo del Director es contenedor, que busca evitar conflictos mediando entre las partes, el Inspector General es percibido como una fuente importante en la generación de conflictos con los funcionarios.

Otra situación que explicaría la ausencia de relaciones fluidas entre directivos y docentes son las diferencias generacionales entre ellos, lo cual en ocasiones remite a una interacción poco agradable e impertinente, dado el hecho que profesores no reconocen autoridad e idoneidad de miembros del equipo directivo.

4. REFLEXIONES FINALES

Concluido el informe de evaluación y socializado con las distintas instancias de ambos establecimientos: corporaciones sostenedoras, equipos directivos (de gestión), docentes, padres – apoderados y alumnos, se han adoptado por los órganos formales de las instituciones los siguientes acuerdos como orientadores para la toma de decisiones:

- Reconociendo la idoneidad del personal docente, potenciar el trabajo académico y provocar algunos ajustes menores en la planta de profesores.
- Implementar un curriculum de mayor pertinencia y funcionalidad sociocultural aprovechando el entorno cultural y natural.
- Mayor aprovechamiento de la infraestructura y equipamiento de los colegios poniéndola a disposición de actividades programadas por la comunidad escolar.
- Aprovechamiento mayor de los distintos talentos, aptitudes, capacidades, formación especializada y vocación de los funcionarios docentes del colegio.
- Instalar una cultura de evaluación de la función docente.
- Mejorar el carácter de liderazgo profesional del profesor.
- Definir una política de perfeccionamiento docente con énfasis en los objetivos globales de la comunidad del colegio por sobre los intereses individuales o de grupo.

En virtud de lo señalado la estrategia propuesta y que se ha definido para el futuro inmediato está dada por la realización de talleres, jornadas y cursos de perfeccionamiento en las siguientes áreas:

- a. Capacitación docente en:
 - Intervención, control y manejo grupal
 - Liderazgo y comunicación interpersonal
 - Metodologías activo participativas
 - Evaluación de los aprendizajes
 - Metodologías especiales en distintos subsectores y niveles
- b. Evaluación docente e institucional
- c. Formación de grupos permanentes de reflexión pedagógica en torno al mejoramiento de las prácticas pedagógicas a fin de promover comunidades de aprendizaje como bien lo señala Eljob, C. *et al.* (2002).

No obstante lo señalado en los párrafos anteriores, es necesario enfatizar la trascendencia que tiene en la gestión pedagógica de los docentes en el aula, el liderazgo ejercido por los directivos de las instituciones, en especial el director y coordinador técnico o jefe de la unidad técnica.

Otra situación que tampoco se puede obviar es que la debilidad mostrada por un porcentaje significativo de profesores se debe a una falta de profesionalismo que se percibe al no actuar con la responsabilidad que amerita la función que desempeñan en la escuela, máxime cuando uno de los macrovalores –como señala Bolívar, (1995)- que la escuela y el profesor debe perseguir es justamente la responsabilidad. En este contexto, no podemos olvidar que “nadie puede dar o entregar lo que no tiene”.

Al tenor de lo planteado, en términos generales toda la estrategia señalada –en cuanto a la evaluación docente- nos indica que las reticencias y amenazas percibidas por el profesor no tienen mayor asidero ya

que tal como se expresa en la oportunidad presente, en la práctica la mayoría de los sistemas de evaluación del profesorado privilegian y enfatizan un enfoque esencialmente formativo que aspira al crecimiento y desarrollo tanto personal como profesional del docente, en la perspectiva de mejorar la calidad de la gestión en los centros e instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P.W. y Gullickson, A.R. (1997). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.
- Álvarez, F (1997a) *Evaluación de la acción docente en Latinoamérica*. Santiago de Chile: PREAL.
- Álvarez, F. (1997b). *¿Qué hay que evaluar de los docentes?*. Santiago de Chile: CIDE.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Barcelona: Síntesis.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos directivos*. Barcelona: Síntesis.
- Arancibia, V. y Alvarez, M. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Psykhé*, 3(1)
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós
- Eljob, C. et al (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Escudero, T. (1980): ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?. *Educación Abierta* 10.
- Florez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc. Graw Hill.
- Gimeno Sacristán, J. y otros (2004). *El sistema educativo, una mirada crítica*. Valencia: Praxis.
- González R., Teresa (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Málaga: Aljibe.
- Mateo, J.(2000) La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1).
- MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ruiz, J. M. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Santos M.A. (1996). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.