

REPORTE DE RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN UN GRUPO DE DOCENTES DE LA COMUNA DE PENCO, CHILE: ¿INFORMACIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES? UN ESTUDIO DE CASO¹

***Report on Teacher's Evaluation Results in a Teachers' Group of
Penco Commune: Information for Making Decisions? A Case Study***

Maria Lobos ²

Cecilia Quaas ³

Abstract

Since 2004, the Ministry of Education has been involved in the task of evaluating methodologically and systematically teachers of the municipal system of education. However, there are no hard data guaranteeing this practice as a process of improving teaching quality.

This article reports the research performed in a teachers' group of a municipal school, who participated in the teacher's evaluation process in 2011 and received their obtained results in March 2012. Using the methodology of qualitative research, it was found that the evaluated teachers as well as the executives belonging to the school do not use the report of the results of the teacher's evaluation as feedback of their pedagogical activity and program neither individual nor institutional plans of action, remaining teaching evaluation only as a mere formality to be accomplished, discarding the formative role with which it was devised.

Key words: Teaching evaluation - report on results - decision making.

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Mención Evaluación Educacional. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

² Magister en Educación Mención Evaluación Educacional. Escuela Los Conquistadores, Penco, Chile. E-mail: meugenia.lobos@torres@gmail.com

³ Dra. en Ciencias Humanas. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: cquaas@puvc.cl

Resumen

Desde el año 2004, el Ministerio de Educación se ha dado la tarea de evaluar, metódica y sistemáticamente a los profesores del sistema municipal de educación. Sin embargo, aún no hay datos duros que avalen esta práctica como un proceso de mejora en la calidad de la docencia.

Este artículo da cuenta de la investigación realizada con un grupo de profesores de una escuela municipal, que fueron sometidos al proceso de evaluación docente el año 2011 y recibieron sus resultados de la evaluación en marzo del año 2012. Mediante metodología de investigación cualitativa, se develó que tanto los docentes evaluados como los directivos de dicho establecimiento, no utilizan el informe de resultados de la evaluación docente como retroalimentación de su quehacer pedagógico y no articulan planes de acción individual ni institucional, quedando la evaluación docente solamente en un trámite a cumplir, desestimando el rol formativo con que fue ideada.

Artículo Recibido: 12 de agosto de 2013

Artículo Aceptado: 15 de octubre de 2013

Palabras clave: Evaluación docente - reporte de resultados - toma de decisiones.

Introducción

El presente artículo da cuenta de la investigación realizada en un grupo de profesores de una escuela municipal de la comuna de Penco, que fueron sometidos al proceso de evaluación docente el año 2011 y recibieron sus resultados de la evaluación en marzo del año 2012. A través de metodología de investigación cualitativa, y usando entrevista semi-estructurada, focus group y análisis de documentos, se develó el uso que le dan los docentes y los directivos de dicho establecimiento, al informe de los resultados obtenidos en la evaluación docente.

Las preguntas de investigación que guiaron este trabajo se enmarcaron en los

siguientes ámbitos:

- Uso que los profesores y equipo directivo hacen del reporte de resultados de la evaluación docente
- Cumplimiento del rol formativo de la evaluación docente
- Incidencia de dicha evaluación en posibles reestructuraciones de las prácticas pedagógicas de los docentes evaluados
- Posible surgimiento de un plan de acción de la institución educativa, basado en el reporte de resultados de dicha evaluación

Marco teórico

Es de dominio público que la evaluación, como juicio del trabajo docente, es habitual en cada una de las instituciones dedicadas a la educación. Tanto los directivos de los establecimientos, como los alumnos y apoderados, están evaluando constantemente la práctica pedagógica de los docentes, aunque con mecanismos no formales y con criterios muy disímiles los unos de los otros. Sin embargo, a pesar de esta constante catalogación del trabajo docente por parte de la comunidad, cada vez que se propone hacer una evaluación con carácter metódico y sistemático, los profesores la consideran como una amenaza.

Según Schleicher (cit. en Barber y Mourshed 2008:5), *“tanto la experiencia como la investigación (informe McKinsey), han confirmado que uno de los factores claves para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de calidad”*. Desde esa perspectiva, una de las actuales preocupaciones de los sistemas educativos de América y Europa es la de *“desarrollar sistemas de carrera docente y de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza”* (Murillo et al., 2006: 3).

Es en este sentido que la evaluación del profesorado es una labor que tiene importantes aspectos éticos y valóricos. No en vano Santos Guerra (1996) advierte que la evaluación persigue transformar la realidad y, en consecuencia corregirla, mejorarla u optimizarla. O sea, la evaluación es, ni más ni menos, un acto de

aprendizaje, por ende, la evaluación del profesorado debería también tener como propósito el mejoramiento de su acción profesional.

En nuestro país, las políticas de fortalecimiento de la profesión docente pueden analizarse en perspectiva, haciendo referencia a tres hitos determinantes (Raczynski y Muñoz, 2007): la promulgación del Estatuto Docente, el impulso a la Reforma Educacional de mediados de la década del 90 y el acuerdo por la Calidad de la Educación a comienzos del año 2000, pero es a partir del año 2004, y tras una ardua negociación entre la Asociación de Municipalidades, el Colegio de Profesores y el Ministerio de Educación, que se implementa en Chile un sistema de evaluación del desempeño docente basado en los estándares de lo que se denomina el Marco para la Buena Enseñanza, en adelante MBE, el que reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje como asimismo los variados contextos culturales en que éstos ocurren (MINEDUC, 2003).

Bonifaz (cit. en Manzi et al. 2011: 29), describe el proceso que permitió contar con los estándares de desempeño que sirven de base al sistema, el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE):

“La elaboración del MBE estuvo a cargo de un subcomité sobre estándares creado a partir de la comisión tripartita sobre evaluación docente. El trabajo de la subcomisión se estructuró en relación a tres preguntas básicas acerca del desempeño del docente de aula: ¿qué es necesario saber?, ¿qué es necesario saber hacer? y ¿cuán bien se debe hacer? ó ¿cuán bien se está haciendo? Estas últimas dos preguntas dicen relación con los niveles de desempeño que deberían lograrse y cómo cada docente aprecia su propio desempeño en función de los estándares previamente definidos. Las respuestas a estas preguntas se tradujeron en el desarrollo de un marco conformado por cuatro dominios que agrupaban a su vez veinte criterios de ejercicio profesional, que ayudan a orientar el trabajo profesional del docente de aula. Los dominios y criterios del MBE, así como los descriptores más específicos en que éstos se descomponen, establecen los principales aspectos por los cuales los docentes deben ser evaluados y permiten identificar su nivel de desempeño”.

De esta forma el Marco para la Buena Enseñanza busca describir 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.

Para recoger la información del desempeño de los docentes, se estructuró cuatro instrumentos:

1. *Autoevaluación*, instrumento orientado a que cada profesor reflexione acerca de su propia práctica y, a partir de dicha reflexión, evalúe su desempeño.
2. *Informes de Referencia de Terceros*, instrumento que recoge la apreciación que tienen los superiores jerárquicos (directores, jefes técnicos), acerca del desempeño profesional del docente.
3. *Entrevista por un Evaluador Par*, instrumento que permite recoger información acerca del desempeño del docente desde la perspectiva de un colega.
4. *Portafolio*, instrumento que permite recoger muestras directas o evidencias concretas del quehacer de cada docente, estructurado en dos módulos:
 - a. Módulo 1: que describe la implementación de una unidad pedagógica de ocho horas, y el análisis crítico de la experiencia de implementación de la unidad y su propia práctica pedagógica.
 - b. Módulo 2: consiste en la filmación de una clase en la que el docente da muestras de su trabajo pedagógico y para ello se le solicita que durante al menos diez minutos, explique o enseñe un contenido, procedimiento o habilidad a sus estudiantes.

La calificación final de desempeño del docente consiste en una integración de los resultados obtenidos en estos instrumentos: Portafolio pesa un 60%, Entrevista por un Evaluador Par, 20%; y tanto el Informe de Referencia de Terceros como la Autoevaluación, 10% cada uno.

Cuando los docentes obtienen un resultado Insatisfactorio y se evalúan por segunda o tercera vez, el Portafolio se pondera en un 80%, la Autoevaluación en un

5%, la Entrevista en un 10% y los Informes de Referencia de Terceros, en un 5%.

Metodología de investigación

Para llevar a cabo la investigación, se planteó como supuesto: Los profesores no utilizan el reporte de resultados de la evaluación docente para mejorar su práctica pedagógica; el objetivo general que guió el trabajo de campo fue *Analizar el uso que dan al reporte de resultados de la evaluación docente los profesores evaluados en el año 2011 y el equipo directivo, en una escuela municipal de la comuna de Penco y, proponer un plan de acción que, basado en dichos resultados, contribuya a mejorar las prácticas pedagógicas.*

Dado que la investigación fue de corte cualitativo, porque de acuerdo al objetivo planteado, interesaba conocer desde la realidad, el efecto que tienen los resultados de la evaluación docente sobre las decisiones de gestión pedagógica de los profesores evaluados y del equipo directivo de la escuela, se trabajó el muestreo por juicio (Mejía, 2000), que consiste en la selección de unidades a partir de aproximaciones conceptuales basadas en criterios teóricos, por lo tanto, el tipo de unidad de análisis de esta investigación fue intencionada, escogiendo a los docentes participantes según las características de la investigación, es decir, profesores evaluados el año 2011 y el equipo directivo de una escuela de la comuna de Penco, en que la investigadora ejercía su labor profesional.

Desde este prisma, y basándose en la conceptualización de Pérez Serrano (2001), el tipo de investigación fue de carácter fenomenológico, dado que interesaba comprender los motivos y circunstancias subyacentes en las acciones de este grupo de docentes y el diseño de investigación que corresponde a la estructuración, plano de ejecución o abordaje general que sirve para llevar a cabo el proyecto de investigación es un estudio de caso, porque busca comprender en profundidad la realidad social y educativa de los profesores del establecimiento en estudio, o como dice Stake (cit. Reyes, 2008:134) “*fue el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas*”, y es aquello precisamente lo que pretende esta

investigación: comprender los procesos que se instalan en la escuela una vez que se conocen los resultados de la evaluación docente del año anterior, y en qué medida estos resultados, determinan las decisiones pedagógicas que se puedan tomar al interior del establecimiento.

Considerando el tipo de información que se requería recabar para el posterior análisis, se seleccionó tres técnicas de recolección cualitativa de información, de manera que permitieran obtener los datos desde distintos puntos de vista, teniendo así una visión más amplia al momento de analizar e interpretar la información:

- Entrevista semi-estructurada, que permitió tener la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández et al., 1998), aplicada sólo a los profesores.
- Registro de Observación Documental (Sierra, 1995). Instrumento que permitió analizar algunos elementos presentes en las planificaciones previas y posteriores a la recepción de resultados de los docentes investigados.
- Grupo Focal (Reyes, 2008). Aplicando una pauta semiestructurada, se realizó la moderación de una conversación sostenida con el equipo directivo, lo que me permitió obtener las percepciones de ellas respecto a la evaluación docente, los procesos que se viven en el establecimiento y las posibles remediales y/o planes de acción aplicados desde esta instancia.

Para ordenar los datos y registros realizados en el transcurso de la investigación, se estableció cuatro categorías, las que fueron tomadas del Marco para la Buena Enseñanza:

- Preparación de la enseñanza: referida al diseño, selección y organización de estrategias de enseñanza que el docente realiza, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña.

- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: referido no sólo al clima que genera el docente, sino también a las expectativas del profesor sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos
- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: referido a generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para la totalidad de los alumnos.
- Responsabilidades profesionales: referido al compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos. Esto implica, por una parte, evaluar los procesos de aprendizaje de los niños, con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas; y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los niños. Además, este criterio pide al profesor formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; junto con relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad.

El análisis de estas categorías se realizó mediante la técnica “triangulación hermenéutica”⁴

Interpretación de Resultados

El Marco para la Buena Enseñanza establece que la preparación de la enseñanza va más allá de la simple organización de una clase. Implica conocimiento profundo de la disciplina a enseñar, del marco curricular o bases curriculares, con sus objetivos, habilidades y actitudes a suscitar en los alumnos, de la metodología que se debe emplear para que esos alumnos, de ese curso y de esa escuela puedan aprender. Es decir, está tácito también el conocimiento del grupo humano con el que se va a trabajar y para quien se va a planificar, por lo tanto es un diseño único para un grupo curso determinado.

⁴La triangulación hermenéutica es una técnica de análisis cualitativo desarrollada por el Dr. Francisco Cisternas Cabrera, profesor adjunto de la Universidad del BíoBío, sede Chillán, que consiste en una reducción de datos a través de una tabulación de carácter inductivo, que permite la elaboración de síntesis interpretativas de carácter ascendente, permitiendo extraer inferencias que emergen de cada estamento. Esta técnica es factible de utilizar en muestras pequeñas, como la de la presente investigación.

El grupo de docentes de la escuela en estudio tiene instalado en su quehacer profesional la planificación, pero referida al profesor: organización de tiempos y cobertura curricular, por lo tanto es un diseño general, aplicable a cualquier curso de un mismo nivel.

En relación a la segunda categoría, el Marco para la Buena Enseñanza establece que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del profesor sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano. Los profesores y directivos de la escuela en general asocian este criterio a disciplina, respeto y ambiente grato. Los profesores tienen claro que al establecer reglas de convivencia al interior del aula, ellos deben ser coherentes y consistentes, y que uno de los principales factores que influyen en un buen clima de aprendizaje es el respeto mutuo. Por este motivo el nivel de logro de este ámbito en la evaluación docente fue el más alto en el establecimiento. Sin embargo, el dominio queda trunco, pues sólo queda en la emocionalidad y la buena convivencia, faltando internalizar la importancia que cobra para el aprendizaje de los alumnos el que su profesor lo crea capaz de lograr algo.

Cuando se habla de la tercera categoría, el Marco para la Buena Enseñanza indica que en este dominio, se apunta a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes, por lo tanto implica una atención real a la diversidad, con estrategias de enseñanza dirigidas a las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos en el aula. A pesar que este aspecto lo tienen claro los profesores, tanto ellos como la Jefe Técnico coinciden en no aplicar estrategias dirigidas a la atención de la diversidad, sino que más bien se homogeniza la enseñanza en el aula. Sólo hay refuerzo académico para los alumnos menos aventajados, pero únicamente en los cursos que rinden la prueba.

Finalmente, en la cuarta categoría, el Marco para la Buena Enseñanza señala claramente que, los elementos que componen este dominio están asociados a las

responsabilidades profesionales del profesor en cuanto que su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula. Los profesores del establecimiento manifiestan la escasez de tiempo para reflexionar sobre su trabajo en aula. Algunos de ellos lo realizan en forma esporádica e individualmente, pues no existe una instancia de reflexión colectiva en que todos se involucren respecto de lo que cada uno hace en aula, y aprender entre pares. Tampoco está la cultura del acompañamiento en aula, por ende, no hay retroalimentación hacia los profesores desde el equipo de gestión.

Esta misma “cultura de la no reflexión” que conlleva a la concepción del profesor isla, es la que ha contribuido a que los profesores no consideren el reporte de resultados de la evaluación docente, interesándose sólo en el resultado final, pero sin comentar ni compartir el informe mismo, que contiene la retroalimentación del proceso llevado a cabo.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se pudo concluir que: las prácticas pedagógicas de los profesores de la escuela siguen siendo, antes y después de la evaluación docente, las mismas: trabajar para el alumno promedio, reforzar al menos aventajado para que no disminuya en demasía los puntajes SIMCE, y dejar al alumno aventajado que siga su camino en forma solitaria. En resumen, la concepción pedagógica que guía la preparación de la enseñanza tiene un enfoque tecnocrático, exenta de deliberaciones de corte pedagógico, o sea, alejada de paradigmas crítico reflexivos.

Cada profesor lee y enfrenta sus resultados en forma individual, compartiendo con sus cercanos sólo el resultado global. Cada uno es una parcela, no se comenta los resultados individuales ni tampoco se analiza el reporte general del establecimiento conjunto, sino que sólo se entrega la información en forma general en un consejo de profesores. En resumen, los profesores evaluados consideran la

evaluación docente como una forma de validarse ante sus pares, por lo que la llegada del resultado implica estrés y hermetismo, no compartiendo el informe ni generando un plan de acción individual a partir de él. Por su parte, el equipo directivo tampoco toma medidas remediales pedagógicas con base en los reportes de resultados que recibe, y no propicia la reflexión entre profesores.

Los profesores declaran no incorporar el reporte de resultados en sus prácticas pedagógicas, incluso son enfáticos en que la evaluación no es un aporte para su quehacer pedagógico. Desde la mirada de la investigadora, se puede vislumbrar que sí han realizado algunos cambios: incluir el objetivo de la clase en la preparación de la enseñanza o el objetivo de la unidad, y que, en general, los profesores manejan muy bien, desde la teoría, el Marco para la Buena Enseñanza, compartiendo sus estándares y reconociendo, incluso, que no cumplen con algunos de ellos por la rutina diaria del trabajo. En general, se visualizó cambios superficiales en sus rutinas, producto del trabajo reiterativo del portafolio, pero no hay plan de acción emanado como consecuencia del resultado obtenido en la evaluación docente.

Se pudo constatar, también, que hay interés en los profesores por mejorar las prácticas pedagógicas, pero no saben cómo hacerlo. Por su parte, la dirección del establecimiento esperaba que el Ministerio les señalara cómo trabajar los resultados de la evaluación docente, y como eso no sucedió, entonces no se hizo nada. Es importante también considerar que los profesores sienten algo de vergüenza en reconocer ante sus pares los errores que puedan haber cometido y, por ello, simplemente guardan el reporte, sin considerar el gran aporte formativo que, para ellos y sus colegas implicaría, lo que finalmente redundaría en la mejora de la calidad de la educación impartida en el establecimiento. Es por este motivo, que la propuesta de mejora se fundamenta en realizar jornadas de reflexión, únicamente para tratar la evaluación docente, donde profesores y directivos revisen el Marco para la Buena Enseñanza criterio a criterio para evaluar la sistematicidad con la que lo llevan a cabo, y si no está implementado en la escuela, analizar en conjunto, cómo realizarlo.

Al finalizar esta investigación, es posible afirmar que en la escuela investigada, el reporte de resultados de la evaluación docente no es utilizado para reestructurar prácticas pedagógicas y, por lo tanto, la medición de desempeños que

realiza anualmente el Ministerio de Educación no cumple con su rol formativo.

Es preciso explicitar también que, durante el desarrollo de la investigación, fueron surgiendo interrogantes que pueden abrir camino a futuras investigaciones, tales como: desde la perspectiva de la formación inicial: ¿Se enseña a los futuros profesores a reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica y a elaborar planes de acción personales y colectivos para implementar remediales? Desde la perspectiva de la educación continua ¿Cuál es la oferta y demanda de cursos que enseñen a elaborar planes de acción, tanto personales como institucionales? y desde la perspectiva de campo: si una unidad educativa toma los reportes de resultados de los profesores que ya se han evaluado, y generan en conjunto un plan de acción tomando como base dichos resultados ¿Lograrán producir una mejora sustantiva en los aprendizajes de los alumnos del establecimiento? ¿Incidirá ésto en las evaluaciones estandarizadas? ¿De qué forma?

Interrogantes como ésta y otras más, podrán ser respondidas en nuevas investigaciones, orientadas a develar lo que sucede al interior de los establecimientos con las políticas públicas implementadas desde el Ministerio de Educación.

REFERENCIAS

- BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2008). *Como Hicieron los Sistemas Educativos con Mejor Desempeño del Mundo para Alcanzar sus Objetivos*. Consultado el 15 de febrero de 2011. Disponible en www.preal.org/publicacion.asp.
- HERNÁNDEZ, R. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- MANZI, J., GONZÁLEZ, R., SUN, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. MIDE UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MEJÍA, J. (2000). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. *Revista de*

Investigaciones Sociales. Año IV, número 5. Consultado el 17 de julio de 2012. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/69205876/El-muestreo-en-la-investigacion-cualitativa>.

MINEDUC (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación Chile.

MURILLO, F., GONZÁLEZ, V. Y RIZO, H. (2006). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente. Un Estudio Comparado entre 50 Países de América y Europa*. UNESCO.

PÉREZ, G. (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Vol. 2, Técnicas y Análisis de Datos. España: La Muralla.

RACZYNSKI, D. Y MUÑOZ, G. (2007). Reforma Educacional chilena: el Difícil Equilibrio entre la Macro y la Micropolítica. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 5 N° 3:40-83 Consultado 15 de febrero 2011. Disponible en <http://www.ceppe.cl/articulos-liderazgo-y-escuelas-efectivas/274-reforma-educacional-chilena-el-difcil-equilibrio-entre-la-macro-y-micropolitica-raczynski-munoz>.

REYES, T. (2008). *Métodos Cualitativos de I: Los Grupos Focales y el Estudio de Casos*. Disponible en <http://antropologia.zoomblog.com/archivo/2008/10/09/los-grupos-focales-como-metodo-cualita.html> Consultado el 17 de julio de 2012.

SANTOS M.A. (1996). *La Evaluación, un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. España: Aljibe.

SIERRA, R. (1995). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Décima Edición. España: Paraninfo.