

Anexo 7

Análisis comparativo de sistemas de evaluación docente: Revisión de experiencias exitosas*

* Agradecemos a la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja por su asesoría y contribuciones en la revisión de sistemas de evaluación docente. En especial a Elena Martínez Carro, Decana de la Facultad de Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Y a Aitor Álvarez, Director Académico del Máster en Neuropsicología y Educación en UNIR y Vicedecano de la Facultad de Educación.

Las experiencias de los países del grupo 1 junto a Chile sugieren que son buenas prácticas en evaluación docente: i) estandarizar los aspectos evaluados, ii) utilizar múltiples instrumentos de evaluación e iii) integrar a diferentes actores en el proceso de evaluación. La inclusión de Chile parte de su reconocimiento al interior de la región como pionero en diseñar, aprobar e implementar estándares para la evaluación docente (Cruz-Aguayo, Hincapié, & Catherine, 2020).

La estandarización, como primer elemento, brinda confiabilidad al proceso y define las competencias y responsabilidades que los docentes deben desarrollar para alcanzar el nivel deseado de competitividad (Santiago & Benavides, 2009). Canadá, por ejemplo, proporciona a sus maestros 3 estándares delimitados en 16 competencias, las cuales se encuentran diferenciadas para profesores nuevos y profesores experimentados; los estándares se agrupan en conocimientos profesoraes, prácticas profesionales y liderazgo en comunidades de aprendizaje y aprendizaje profesoral continuo (NCEE, s.f.). De igual manera, en Inglaterra (Reino Unido), los estándares profesionales definidos para maestros desde el año 2007 abarcan 3 dominios: conocimientos y comprensiones, habilidades y atributos profesionales. Estos dominios delimitan los criterios de evaluación relacionados con las competencias de retroalimentación, las capacidades para crear un entorno de aprendizaje, los conocimientos curriculares y los conocimientos sobre salud y bienestar estudiantil, entre otros (OECD, 2013). Además, dichos estándares establecen declaraciones sobre la docencia de calidad para cada una de las 5 etapas que componen la carrera docente, deberes y responsabilidades profesionales y condiciones salariales (Santiago & Benavides, 2009).

Chile, como parte de los criterios de evaluación definidos en el Marco para la Buena Enseñanza, y Singapur, en su Sistema Integral de Manejo del Desempeño Docente, incluyen aspectos tales como el dominio de las temáticas y/o el conocimiento de la materia impartida; el desarrollo de responsabilidades profesionales como parte de la creación de comunidades de aprendizaje o entornos colaborativos y seguros de apoyo para facilitar el éxito de los estudiantes; los procesos pedagógicos y prácticas profesionales al interior del aula de clase (o la

enseñanza creativa como se reconoce en Singapur) y el bienestar estudiantil entendido como la generación de ambientes positivos, de cuidado y respeto (Santiago & Benavides, 2009).

Otros países del grupo 1 que, posteriormente, avanzaron en la definición de sus propios estándares son México y Perú. México a través del Marco General de una Educación de Calidad en donde establece que “un buen docente debe: i) conocer a sus alumnos, ii) organizar, evaluar su trabajo y hacer una intervención didáctica; iii) mejorar continuamente su formación y sus prácticas pedagógicas; iv) asumir sus responsabilidades legales y éticas, y v) participar de manera activa en la escuela y en la comunidad” (Cruz-Aguayo, Hincapié, & Catherine, 2020, pág. 55); Perú por medio del Marco de Buen Desempeño Docente. Colombia, por su parte, ha definido en los últimos años algunos criterios para la implementación de evaluaciones de desempeño mientras que Uruguay, Argentina y Brasil no han realizado avances en la materia (Cruz-Aguayo, Hincapié, & Catherine, 2020).

Si bien es cierto que todos los marcos presentan diferencias en cuanto al número de dimensiones que lo componen o la definición de cada uno de ellos, los estándares de desempeño de Chile, Inglaterra y Estados Unidos se inspiran en el FFT de Danielson (Santiago & Benavides, 2009). Este marco incluye aspectos relacionados con la planificación y preparación, el entorno del aula, la instrucción y las responsabilidades profesionales (OECD, 2013).

En cuanto al uso de diferentes instrumentos de evaluación y distintos participantes en la evaluación docente, una investigación llevada a cabo en Estados Unidos concluyó que para la emisión de un juicio confiable sobre el desempeño docente resulta necesario realizar numerosas mediciones e incorporar a estas múltiples voces que brinden distintas perspectivas sobre la actividad del maestro. En tal sentido, la observación en el aula junto a la opinión de colegas y alumnos puede erigirse como una evaluación eficaz (Bruns & Luque, 2014).

De acuerdo con lo anteriormente mencionado, las evaluaciones docentes llevadas a cabo en Corea del Sur resultan ser las más confiables debido a que en su

aplicación combinan como instrumentos y fuentes de información observación en el aula, entrevistas, autoevaluación, portafolio, encuestas a estudiantes e incluso encuestas a padres de familia (Cruz-Aguayo, Hincapié, & Catherine, 2020). La observación en el aula es desarrollada por pares e incluye las visitas a otras escuelas distintas a donde tiene vinculación el profesor evaluado (OECD, 2013). La encuesta reúne información sobre las características del maestro, las actividades desarrolladas por los estudiantes que afectan su rendimiento y datos sobre la experiencia y formación del docente. De acuerdo con el Sistema de Evaluación docente para el Desarrollo Profesional, implementado en 2010, las oficinas regionales son las encargadas de evaluar a las escuelas cada 1-3 años, y el desempeño de los maestros es evaluado por el consejo escolar compuesto por pares maestros, líderes escolares, estudiantes y padres (NCEE, s.f.).

El sistema de evaluación chileno también combina distintos instrumentos y fuentes, por lo cual resulta ser “un buen ejemplo de evaluación integral” (Bruns & Luque, 2014, pág. 35). Este consta de una autoevaluación (10%), una evaluación por parte del supervisor (10%), la evaluación del portafolio docente (60%) y la evaluación de pares (20%). La evaluación del portafolio exige evidencias sobre la planificación y evaluación de la clase y la observación de una lección (Santiago & Benavides, 2009). La coordinación del sistema de evaluación docente está a cargo del Centro de Formación, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), dentro del Ministerio de Educación, el cual cuenta con la supervisión y orientación de un comité consultivo¹. La Pontificia Universidad Católica de Chile es la encargada de la implementación de la evaluación docente; esta universidad es responsable de producir y revisar los instrumentos, seleccionar y capacitar a los evaluadores y analizar la evidencia recolectada (Abdelaziz, y otros, 2016). En la evaluación participan también los directores de las escuelas (Santiago & Benavides, 2009).

A pesar de las diferencias en el proceso de aplicación, la observación docente resulta ser el instrumento de evaluación más utilizado en los países llegándose a posi-

cionar como “la fuente de evidencia más común utilizada en los países de la OCDE” (Santiago & Benavides, 2009, pág. 14); para el caso de estudio, todos los países de los grupos 1 y 2 la integran a excepción de México. Para la implementación de este instrumento en China, como el país con mejores resultados dentro de las pruebas PISA, participan pares maestros, colegas más experimentados o el director de la escuela. La observación entre pares ocurre durante una clase real, mientras que la observación por parte del director de la escuela puede llevarse a cabo en lecciones de demostración para brindar una retroalimentación que permita desarrollar planes de mejora individual. Este instrumento es utilizado, incluso, con fines de tutoría o para la introducción de una modificación dentro del plan de estudios. En tal caso, son los docentes novatos quienes observan a los más experimentados en la realización de una demostración de clase pública (Schleicher, 2011).

Otro mecanismo de aplicación de observaciones al aula es a través de videos, como es el caso de Chile, Colombia y Estados Unidos. En Chile, la valoración del portafolio docente incluye un módulo inicial en donde se evalúa la planificación de una unidad didáctica y un segundo módulo en el cual se analiza un espacio de enseñanza a través de la grabación de una lección de 40 minutos. Esta grabación es realizada por camarógrafo capacitado y enviada al Centro de Medición MIDE UC de la Universidad Católica de Chile para su análisis (Santiago & Benavides, 2009). En Colombia se incorpora la calificación de la práctica educativa en un video de máximo 60 minutos dentro de la ECDF (ICFES, 2021), la cual se aplica a docentes que buscan ser reubicados salarialmente o ascender en el escalafón docente. El video debe ser autograbado o, en caso de no cumplir con las condiciones de calidad previstas, realizado por un camarógrafo enviado por el ICFES (ICFES, 2015). El instrumento de observación ocupa un peso del 80% y es calificado por pares docentes; los porcentajes restantes se dividen entre la autoevaluación, la encuesta a estudiantes (aplicada a docentes de grados 6 a 11) y la evaluación de desempeño (Maestro 2025, s.f.). Estados Unidos integra la grabación de una sesión de práctica en el aula como una de las 10 evaluaciones necesarias para recibir la certificación de la Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional (Schleicher, 2011).

¹ El comité consultivo se encuentra constituido por académicos y representantes del Sindicatos de Maestros, la Asociación Chilena de Municipios y el Ministerio de Educación (Santiago & Benavides, 2009).

Contrario a lo que ocurre con las observaciones de clase, el resultado de desempeño de los estudiantes y las encuestas a padres de familia son los instrumentos de evaluación con menos uso en los países de ambos grupos. Dentro del grupo 1 se incorporan medidas de aprendizajes de los estudiantes a la evaluación docente en China, Singapur y Estados Unidos; en el grupo 2 únicamente en Brasil. Respecto a las encuestas a padres de familia, Corea del Sur y Perú son los países que la integran.

Las evaluaciones son llevadas a cabo en distintas etapas de la carrera docente. La evaluación de ingreso permite reconocer las características y capacidades de los docentes que aspiran a ocupar cargos dentro de las instituciones educativas (Cruz-Aguayo, Hincapié, & Catherine, 2020). Teniendo en cuenta la importancia que los países con mejores resultados le otorgan a la selección docente, ya que es realizada de manera estricta y con exámenes rigurosos, esta prueba resulta de gran relevancia a la hora de conformar la fuerza docente. Si bien esta evaluación se menciona en la legislación de todos los países analizados, a excepción de Estonia (OECD, 2013), la sistematización de experiencias desarrollada por Cruz-Aguayo, Hincapié y Catherine (2020) para países de América Latina permitió identificar su no realización de manera efectiva en Argentina y Chile; ambos debido a la ausencia de información con la cual se pueda comprobar su aplicación (FEREMA, 2015 citado en Cruz-Aguayo, Hincapié y Catherine, 2020).

Las evaluaciones para la finalización de un periodo de prueba ocurren de manera menos frecuente. En los países del grupo 1 están presentes en Singapur, Canadá y Estados Unidos, mientras que en los países del grupo 2 se realizan en México, Brasil, Colombia y Argentina. En Canadá, la realizan los maestros de todas las provincias durante el primer año a excepción de Quebec. Esta evaluación incluye como instrumentos la observación en el aula, el diálogo con los evaluadores y pares y una encuesta a padres (OECD, 2013). En México, esta evaluación se realiza a partir de un informe de responsabilidades, una autoevaluación, un examen de conocimientos y un proyecto de enseñanza. La combinación de un desempeño insuficiente por parte del docente junto a la no aprobación del examen, son causal de despido (Cruz-Aguayo, Hincapié, & Catherine, 2020).

Las evaluaciones de desempeño, por su parte, tienen diversas implicaciones sobre la carrera, los niveles salariales y la permanencia de los docentes. De los países analizados, únicamente Canadá y Brasil no vinculan los resultados de las evaluaciones con las posibilidades de ascenso. De igual manera, estos países, junto a Estonia y Corea del Sur, no imponen sanciones ante los resultados negativos por parte de los docentes en dichas pruebas.

Antes del 2000, los programas punitivos se encontraban vigentes en la mayoría de las provincias de Canadá, sin embargo, estos fueron reemplazados con planes de mejora y mayor acompañamiento y supervisión. Únicamente la provincia de Ontario mantiene una recomendación de despido por parte del director de la institución a la junta escolar cuando un maestro recibe 3 calificaciones insatisfactorias (NCEE, s.f.). Este cambio de enfoque en Canadá y el no uso de evaluaciones de manera punitiva en los países señalados puede obedecer al impacto negativo encontrado en las evaluaciones en donde prevalece la rendición de cuentas y el carácter sancionador por encima del desarrollo de capacidades (O'Day, 2002; Klinger et al., 2008; OCDE, 2009 citado en OECD, 2013).

En los países en los cuales su legislación contempla la posibilidad de despido, la evidencia señala que la cantidad efectiva de desvinculaciones es mínima, contrario a lo que ocurre en Washington donde en los primeros 4 años de carrera docente se despide o retira de forma voluntaria el 33% de los docentes (Bruns & Luque, 2014).

A pesar de que en la mayoría de los países donde se aplica una evaluación de desempeño esta resulta ser obligatoria para todo el cuerpo docente, en Brasil es voluntaria. En Colombia, esta evaluación es imperativa únicamente para los profesores cobijados por el Estatuto de Profesionalización Docente del año 2002 y es realizada por el rector o superior jerárquico a través de una reunión con el docente a evaluar (García, Perry, Maldonado, Rodríguez, & Saavedra, 2014). Si bien los protocolos de la evaluación establecen la necesidad de incorporar evidencias de tipo documental o testimonial para la valoración de las competencias que se evalúan (funcionales o comportamentales), estas evidencias pueden ser un informe, un material pedagógico o una encuesta, entre otros (Mineducación, s.f.). Es decir, la evidencia incorporada queda a discreción de los participantes de la evaluación.