Evaluación del desempeño docente y reforma educacional en Chile

Eduardo Stavelot Muro*

I INTRODUCCIÓN

Tal como es esperable que le suceda a cualquier intento de modificar aspectos sustantivos del para qué, del qué y del cómo de la práctica educativa escolar, el éxito de la reforma educacional actualmente en curso en Chile dependerá de muchos y variados factores, condiciones y estrategias que deben tomarse en cuenta en forma complementaria e integrada.

Entre ellos destacamos aquí la evaluación del desempeño del profesor, que nos parece un factor clave por, a lo menos, tres razones fundamentales: a) el ineludible hecho de que toda reforma termina concretándose en lo que sucede en el aula entre alumno y profesor y en lo que termina aprendiendo el alumno, producto de esa interacción, b) el creciente traspaso al profesor de responsabilidades disciplinarias, formativas, de acogimiento y contención respecto de los niños y jóvenes que antaño cumplía la familia y c) la presión por lograr una educación de calidad para todos ejercida mediante mediciones externas transversales en las que se compara el desempeño del profesor con el de otros cursos, colegios, comunas, regiones y países.

Evidentemente que la implementación de un sistema de evaluación docente no va a garantizar por sí solo el éxito de la Reforma, pues ésta dependerá también del realismo, gradualidad y plazos de sus objetivos, del grado de focalización de los recursos destinados a los segmentos más pobres de acuerdo con las metas a lograr, de la efectiva capacidad de gestión de los establecimientos, de

* Profesor Universidad de La Serena; Rector The International School La Serena.

la pertinencia, oportunidad e intensidad del perfeccionamiento docente, de la compatibilidad entre las condiciones laborales docentes y los cambios pedagógicos requeridos, entre muchos otros factores.

Sin embargo, el establecimiento y permanente desarrollo de un proceso de evaluación del desempeño docente nos parece de especial relevancia no sólo como facilitador del logro de los objetivos de la actual reforma educacional chilena, sino también como mecanismo generador de un desarrollo profesional docente compatible con los actuales desafíos de la educación escolar.

Cierto es que los profesores chilenos, han manifestado reiteradamente su oposición a la implementación de un sistema de evaluación de su desempeño -en particular al que establece el Estatuto Docente de 1991 y su Reglamento- sintiéndolo como un procedimiento básicamente punitivo que amenaza su estabilidad laboral.

Pero la aplicación de un adecuado sistema de evaluación del desempeño podría generar en el cuerpo docente significativos espacios de apertura al cambio y oportunidades de desarrollo profesional, los cuales, además de favorecer la implementación de la Reforma podrían constituir la base de un sostenido proceso de investigación-acción alimentador del desarrollo profesional de los educadores.

Enfrentada más como una oportunidad que como una amenaza, la evaluación del desempeño puede ser también un factor contribuyente al fortalecimiento de la profesión docente que conforma uno de los ámbitos claves de la Reforma.

II EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE: ¿CONTROL O DESARROLLO PROFESIONAL?

Una de las primeras preguntas que los profesores chilenos plantean respecto a la evaluación de su desempeño, es por qué necesitan ser evaluados. ¿Acaso no han aprobado 4 o 5 años de estudios superiores?. ¿Se duda de la validez del título obtenido, muchas veces un título universitario? ¿Se hace acaso algo similar en otras profesiones propiamente universitarias?

Esta necesidad de evaluar el desempeño docente se deriva, básicamente, de tres factores: a) la existencia de un amplio sector público en el servicio educativo (actualmente cubre un 60% de la demanda), b) el consiguiente establecimiento de políticas para su mejoramiento (políticas públicas) y c) el alto costo económico y político que implica una política pública de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, dentro del modelo de Estado Subsidiario.

Pues, en el caso del sector privado, los padres que están insatisfechos con la educación que están recibiendo sus hijos, sienten que pueden exigir mejor calidad por estar pagando todo su costo, están acostumbrados a exigirla y, generalmente, están en condiciones económicas de retirarlos de un colegio y matricularlos en otro que tenga un proyecto educativo más atractivo, más moderno, con mejores logros, más equitativo o más personalizado. Pero, este nivel de información, de respuesta y de poder de decisión sobre el servicio educativo no lo tienen la mayoría de los padres que tienen sus hijos en las escuelas y liceos financiados mayoritariamente con recursos públicos.

Es por esto que la historia de la evaluación docente comienza a acentuarse -como un componente de las políticas neoliberales que comienzan a predominar en la década de los años setenta en EE.UU.- en torno al concepto de responsabilidad pública (en inglés "accountability"), planteando que los profesores debían responsabilizarse o ser capaces de dar cuenta de su desempeño. Este enfoque de la evaluación del desempeño docente se centra en la idea de control, pues no se trata de una responsabilidad ante sí mismo como miembro de una profesión (que corresponde mas bien a la idea de auto-evaluación), sino ante los otros, ante el cliente o usuario del servicio educacional, ante los padres, ante los sostenedores, ante los directivos o ante el gobierno. Esta responsabilidad es exigible a los profesores tomados individualmente, y también a grupos de profesores o a los establecimientos educativos como un todo.

Una forma alternativa de enfocar la evaluación del desempeño docente comenzó a desarrollarse a fines de los años ochenta. De naturaleza no controladora, formativa, orientada hacia el crecimiento o desarrollo profesional, ésta se enfoca hacia el mejoramiento de la calidad de la docencia, planteando que los recursos deberían gastarse más bien en ayudar a los buenos profesores a ser mejores y a concentrar la evaluación en los pocos profesores que realmente necesitan ayuda.

Aunque la compatibilidad de ambos enfoques es todavía materia de debate¹, creemos que ellos son complementarios y que pueden coexistir en un mismo modelo o sistema de evaluación del desempeño docente. El argumento es análogo al que uno puede esgrimir cuando se debate respecto a la evaluación de procesos versus la evaluación de resultados. Ambos son necesarios en todos los ámbitos de la educación escolar y una buena gestión debe propender a equilibrarlos, a lograr que los docentes se comprometan y responsabilicen por alcanzar buenos

¹ En relación con este debate ver Duke (1995)

resultados y, a la vez, que tengan reales oportunidades de perfeccionar su desempeño y que mantengan una disposición autónoma de desarrollo profesional permanente.

Dos elementos adicionales siempre presentes en la evaluación del desempeño docente lo constituyen el tema de la remuneración por desempeño y el tema del profesionalismo. La remuneración diferencial de acuerdo a su desempeño es un tema que también divide a los profesores. Los que se oponen argumentan que los intentos por diferenciar las remuneraciones de los profesores fomenta el individualismo competitivo, atentando contra el buen clima organizacional y las relaciones laborales. Además, cuestionan a los integrantes de las comisiones que determinan quienes ameritan un pago adicional por desempeño y los procedimientos que ellas usan, prefiriendo que las remuneraciones diferenciales estén determinadas por criterios que ellos consideran más valiosos en sí mismos, más fáciles de medir o más objetivos, como son la antigüedad y el tipo y número de cursos y de horas perfeccionamiento.

Los partidarios de remunerar adicionalmente el buen desempeño -entre los que nos incluimos- piensan que más grave para el mejoramiento del trabajo del profesor es que los buenos profesores sientan que "da lo mismo" hacer esfuerzos adicionales por realizar mejor la docencia; que ser más creativo, que comprometerse más con la educación, que obtener mejores resultados no tenga más reconocimiento que el de la satisfacción personal y el aliento del directivo superior.

Finalmente, no es posible pensar acerca de la evaluación del desempeño docente sin considerar lo que significa ser profesional, por mucho que en Chile la identidad verdaderamente profesional del profesor todavía sea una aspiración más que una realidad². Decimos esto debido a que las profesiones "verdaderas" -a diferencia de las "semiprofesiones", entre las que se encontraría la pedagogía- se asocian a un ejercicio ocupacional que goza de un razonable grado de autonomía, es decir, a un desempeño libre de controles externos excesivos y también debido a que los profesionales "verdaderos" (médicos, abogados, ingenieros, entre otros) tienden a ser evaluados por sus propios pares y de acuerdo con estándares en cuya elaboración ellos mismos han participado.³

² Sobre la historia de la identidad del profesorado chileno como técnico, funcionario, trabajador y profesional véase Núñez, 1987 y 1989.

³ Acerca de las profesiones denominadas "verdaderas" y las pedagogías como "semiprofesiones", véase Gyarmati, 1984 y Gysling, 1992.

Nos parece, por lo tanto, que enfrentados a la ineludible necesidad de dar cuenta de su trabajo, los profesores deben asumir su propia evaluación y participar en la elaboración de los criterios, estándares y procedimientos que la deben normar. Es más, deben luchar porque la evaluación del desempeño se incorpore, no como una medida aislada más, sino como uno de los elementos dentro del conjunto que conforma el desarrollo profesional y la carrera docente, el cual comienza por la revisión y reformulación de los programas de formación de profesores, e incluye los procedimientos de postulaciones a cargos, las modalidades de contratación, las remuneraciones y otros beneficios, el desarrollo de la carrera docente, las políticas de perfeccionamiento docente y los procedimientos de supervisión y la evaluación del desempeño.⁴

Creemos que haciéndose cargo de su práctica cotidiana como una actividad propiamente profesional, reflexionando sobre ella, compartiendo experiencias en la unidad educativa, proponiendo y ensayando nuevos enfoques, proyectos y estrategias, abriendo sus salas a la crítica y al aporte de los pares, los profesores lograrán elaborar la base de conocimiento experto necesaria para ser considerados profesionales en forma cabal y para poder exigir la legítima participación que les corresponde en todos los aspectos y dimensiones de una reforma educacional para la vida democrática.

III ¿CUÁL MODELO DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE PARA LA REFORMA?

La evaluación del desempeño constituye la parte más compleja y controvertida de la evaluación docente y de la carrera profesional de los profesores, en cuanto se concentra en la apreciación de la acción o ejecución de la profesión docente en el contexto concreto y cotidiano del establecimiento educacional y de su proyecto educativo.

El texto actualizado del Estatuto Docente (Ministerio de Educación de Chile, 1996) incluye la evaluación de los profesores y educadores en cuanto profesionales responsables de su desempeño y su Reglamento (Ministerio de Educación de Chile, 1991) establece las normas y procedimientos de la evaluación de su labor y desempeño. Pero, como se ha señalado en este artículo, todavía no se ha podido aplicar un proceso de evaluación del desempeño docente en los establecimientos educacionales que reciben financiamiento del Estado.

⁴ La mayor parte de estos aspectos están en el Estatuto Docente de 1991. Ver: Ministerio de Educación de Chile, 1991 y 1996.

El año 2000 y el 2001 se han logrado avances sustantivos en dos consultas para elaborar y concordar un "marco para la buena enseñanza" que ha impulsado el Ministerio de Educación en conjunto con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores⁵. Este marco define estándares sobre el ejercicio docente, específicamente sobre lo que es necesario saber, lo que es necesario saber hacer y acerca de cuan bien se debe hacer. Luego se aplican estos estándares en un ciclo del proceso de enseñanza/aprendizaje compuesto por 4 dominios: Preparación para la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje y Responsabilidades profesionales. Finalmente se especifican 20 criterios del ejercicio profesional distribuidos en estos 4 dominios y para cada uno de esos criterios se definen descriptores para los cuales se determinan niveles de desempeño.

De acuerdo al cronograma establecido en estos documentos, el año 2002 se realizarán experiencias piloto de evaluación y se elaborará en forma definitiva el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente, el cual se comenzará a aplicar el año 2003.

Por nuestra parte queremos realizar un aporte a esa elaboración y aplicación describiendo en seguida los aspectos principales de un sistema de evaluación del desempeño docente de un colegio chileno que lo ha aplicado exitosamente durante 7 años consecutivos.

Descripción y Evaluación de una Experiencia de Evaluación de Desempeño Docente:

Buscando un modelo que fuese compatible con su proyecto educativo, historia institucional y con las características de sus profesores, alumnos y apoderados, el Colegio particular The International School La Serena elaboró y puso en práctica el año 1996 un sistema de evaluación del desempeño de sus docentes que se ha mantenido hasta la fecha con muy buenos resultados.

Se buscaba crear un sistema que incentivara a los profesores a lograr resultados de excelencia con el mayor número posible de estudiantes (si no con todos), que atendiera la necesidad de fomentar el desarrollo profesional de todos los docentes y que se concentrara en la evaluación del desempeño o ejecución de las funciones propiamente docentes o pedagógicas.

⁵ Ver los documentos publicados por: Gobierno de Chile. Ministerio de Educación: Marco para la buena enseñanza, 26 pp., s.f. y Cuestionario consulta II. Marco para la buena enseñanza, 14 pp., s.f.

Para esto se revisaron los variados modelos de evaluación del desempeño docente que, desde mediados de la década de los sesenta se han ensayado principalmente en Europa y Norteamérica⁶, concluyendo que, siendo la Autoevaluación, el Contrato de Evaluación y la Evaluación por Terceros las tres formas presentes en la mayor parte de ellos y pudiendo también combinarse dentro de un mismo modelo, la opción más conveniente para el colegio era la Evaluación por Terceros, los cuales debían ser exclusivamente docentes-directivos y profesores de la propia unidad educativa.

Sobre esta base elaboramos un modelo o sistema de evaluación del desempeño profesional docente que incluyó los siguientes aspectos centrales: A. Caracterización del desempeño profesional docente y sus componentes; B. Orientación hacia el desarrollo profesional y especificación de los medios por los cuales se logrará, C. Evaluación por los docentes-directivos y pares más calificados del propio establecimiento educacional; y D. Inclusión de la observación sistemática de clases y recolección de información de todas las actividades docentes especificadas como componentes del desempeño.

A. Caracterización del desempeño profesional docente y sus componentes.

Caracterizamos el desempeño docente como la realización o concreción de las capacidades y potencialidades personales y de formación profesional del docente en una actuación como profesor o educador de acuerdo a la identidad y requerimientos propios del establecimiento educacional -según lo que establece su proyecto educativo y curricular- y durante un período de tiempo determinado.

Debía quedar claro para todos los docentes que desempeño no es lo mismo que experiencia, formación o perfeccionamiento, sino una actuación, un trabajo cuya calidad depende de la formación, el perfeccionamiento y la experiencia del docente, pero no necesariamente estará siempre garantizada por ellos. Es decir, la evaluación de la formación, del perfeccionamiento y de la experiencia, tomadas en forma individual o conjunta, no pueden reemplazar a la evaluación del desempeño.

En seguida debía especificarse cuáles era los componentes del trabajo docente que se considerarían y cómo se articulaban en un concepto de desempeño. Inicialmente, elaboramos un modelo que

⁶ Para una exposición comparativa de ellos véase Shinkfield y Stufflebeam (1997) y Duke (1995).

distinguí 5 elementos : a) Calidad y Eficacia del Discurso Regulatorio; b) Calidad Curricular, Instruccional y Evaluativa; c) Contribución al Funcionamiento y Desarrollo de la Institución; d) Profesionalismo en la Relación con los Apoderados y e) Cumplimiento de aspectos administrativos y legales.⁷

El elemento central de esta conceptualización es la noción de discurso en cuanto portador de actos de habla que abren, cierran o neutralizan posibilidades de acción. El trabajo docente cotidiano es un trabajo fundamentalmente basado en actos de habla y conversaciones. El ejercicio de la profesión docente, especialmente en la sala de clases y en las reuniones con los apoderados, se juega en los actos de habla del profesor, en lo que afirma, en los juicios que da, en lo que pide y exige, en lo que declara, ofrece, promete y cumple, en lo que conversa o no conversa. Es posible, entonces, hacer una reflexión sobre la práctica pedagógica, a partir de los actos de habla y de las conversaciones que realiza el profesor y, lo que es más importante, es posible modificar el desempeño del profesor modificando sus actos de habla y sus conversaciones.

Nosotros distinguimos inicialmente el Discurso Regulatorio con los estudiantes como el componente clave, pues representa una especie de gramática de las relaciones interpersonales de la cual dependen las posibilidades de enseñar, de que la intencionalidad pedagógica del profesor se pueda realizar, de que los alumnos aprendan. Posteriormente, hemos caracterizado el "Profesionalismo en la Relación con los Apoderados" también como un Discurso Regulatorio especializado debido, por una parte, a la heterogeneidad de criterios y comportamientos de los padres y apoderados respecto a sus hijos y, por otra, a la periódica insistencia de varios de ellos en inmiscuirse en asuntos propios del profesor en cuanto profesional de la educación con un contrato de trabajo y una responsabilidad social.

Asimismo con los sucesivos procesos de evaluación del desempeño realizados en los últimos 7 años nos hemos dado cuenta de que la "Calidad Curricular, Instruccional y Evaluativa" también esta inserta dentro de un discurso portador que articula esos 3 componentes y que denominamos Discurso Didáctico. Finalmente, hemos fusionado los componente que denominamos "Contribución al Funcionamiento y

⁷ Esta conceptualización fue elaborada por el autor y su equipo de trabajo del colegio The International School La Serena, en el contexto de la Reforma y sobre la base de la observación de la realidad educativa, de los principios de su proyecto educativo y curricular y ha ido recogiendo planteamientos de Flores, 1982, Echeverría, 1994 y Maturana, 1997 y aplicaciones de estos últimos en trabajos tales como Cardemil y Espínola, 1987 y Rojas y Cardemil, 1992.

Desarrollo de la Institución" .y "Cumplimiento de Aspectos Administrativos y Legales" pues nos hemos percatado de la poca utilidad de distinguir a los docentes "creativos" de los meramente "cumplidores". En las condiciones actuales de competitividad del sistema escolar chileno, tan nefasto para un colegio es un docente que cumple cabalmente sólo lo básico, como otro sumamente creativo y de gran iniciativa, pero que no planifica sus clases o que llega frecuentemente atrasado.

En consecuencia los componentes del actual sistema de evaluación del desempeño docente del Colegio son:

a) Discurso Reglativo con los Estudiantes.

Se refiere al orden, los límites, las normas y las reglas que el profesor establece los estudiantes en forma individual y como grupo curso para delimitar y organizar los espacios, los tiempos y las interacciones entre las personas. Consiste en ofertas, peticiones, afirmaciones, declaraciones y promesas que el docente regularmente establece, cumple y hace cumplir en su relación con los estudiantes, y en las relaciones entre los estudiantes, que le permiten realizar con ellos en forma regular, eficaz y recíprocamente respetuosa una intencionalidad pedagógica acorde con las exigencias y características del colegio. Se traduce en una buena conducción grupal, en un buen dominio de la disciplina del curso, en la mantención de condiciones ambientales facilitadoras del aprendizaje de todos los estudiantes.

b) Discurso Didáctico.

Representa la coherencia, calidad y eficacia de los conocimientos y competencias respecto al Currículum, la Teoría y Práctica del Aprendizaje Escolar, la Instrucción o Metodología de Enseñanza y la Evaluación de los Aprendizajes. Específicamente, la calidad (intencionalidad, pertinencia, relevancia) de la selección, de la organización y del dominio de los contenidos culturales que enseña, la eficacia de la concepción del aprendizaje escolar que domina y aplica el profesor, la adecuación, variedad, ritmo y eficacia de las estrategias, métodos y técnicas instruccionales y la pertinencia, confiabilidad y equidad de los criterios y procedimientos de evaluación de los aprendizajes que exhibe regularmente el docente en su desempeño cotidiano;

c) Discurso Regulatorio con los Apoderados.

Se refiere al orden, los límites, las normas y las reglas que el profesor establece con los apoderados para delimitar y organizar los espacios, los tiempos y las interacciones entre las personas. Consiste en ofertas, peticiones, afirmaciones, declaraciones y promesas que el docente regularmente establece, cumple y hace cumplir en su relación con los apoderados, y entre ellos, que le permiten obtener su colaboración para llevar adelante en forma regular y eficaz una intencionalidad educativa acorde con las exigencias y características del colegio. Incluye la capacidad para mantener con ellos una relación recíprocamente respetuosa, no confrontacional, estable y asertiva. En la práctica de esta relación, deberá observarse que los apoderados, con los cuales al docente le corresponde relacionarse, reconocen y respetan la autoridad del profesor y el ámbito de injerencia que le compete en forma exclusiva a él como profesor y al colegio como campo de un saber específico y, que a su vez, reciben oportunamente información veraz y retroalimentación pedagógicamente adecuada sobre sus pupilos;

d) Contribución al Funcionamiento y Desarrollo de la Institución.

Incluye como primer aspecto responsabilidades profesionales básicas tales como el cumplimiento de horarios, normas laborales y reglamentos administrativos internos del colegio y el buen uso de la documentación oficial y administrativa tanto interna como de relación del colegio con el medio externo.

Incluye el entusiasmo personal, la iniciativa, la creatividad y la capacidad de trabajo autónomo, así como el aporte cotidiano a la mantención de un clima laboral positivo y solidario, la disposición y capacidad para trabajar en equipo y la adaptabilidad para prestar apoyo a otros docentes o personal del colegio en funciones y tareas emergentes que puedan o no estar comprendidas en la descripción específica de su cargo. Representa, también, la disposición para liderar y trabajar productivamente en comisiones y la capacidad para aportar ideas y para elaborar y desarrollar proyectos de mejoramiento del proceso educativo.

Luego de caracterizado el desempeño docente y establecidos sus componentes establecimos la reglamentación de todo el proceso, uno de cuyos aspectos centrales es el registro de observaciones en forma sistemática con una "Pauta de Evaluación del Desempeño Profesional Docente", que contiene indicadores de desempeño para cada uno de los

componentes descritos, a los que se asocian juicios o apreciaciones (ver modelo de pauta en ANEXO).

B. Orientación hacia el desarrollo profesional.

Establecimos que el propósito más importante de un sistema de evaluación del desempeño era el mejoramiento de la docencia, para lo cual el reconocimiento, la recompensa, el apoyo y los plazos para superar las debilidades del profesor evaluado debían tener prioridad o, a lo menos, preceder a la separación del cargo. Así, consideramos los siguientes como objetivos del sistema de evaluación del desempeño: 1) Promover la mantención de un alto nivel de desempeño en las labores docentes; 2) Reconocer y remunerar adicionalmente un desempeño de calidad en las labores docentes; 3) Facilitar el proceso de retroalimentación y evaluación formativa del desempeño de los docentes; y 4) Constituir una base sistemática y permanente de información para decidir ascensos, promociones y mejoramientos económicos y situaciones de continuidad y discontinuidad contractual.

En el cumplimiento de estos objetivos, los docentes cuyo desempeño ha sido evaluado satisfactoriamente han sido reconocidos mediante el otorgamiento de una asignación o bono de desempeño docente como parte de su remuneración. Adicionalmente, tienen preferencia para integrar comités, comisiones o grupos de trabajo, así como también para integrar la Comisión de Evaluación del Desempeño.

La forma en que el proceso de evaluación retroalimenta y contribuye al mejoramiento del desempeño docente se materializa, en primer lugar, en las sugerencias y proposiciones de mejoramiento que cada evaluador está facultado para realizar en forma verbal y/o por escrito a cada docente que le corresponde evaluar, por ejemplo, a través del Informe de observación de sus clases; en segundo lugar, como efecto del completo análisis del desempeño de cada docente que se produce al interior de la Comisión; y en tercer lugar, en el informe y conversación final que acompaña la entrega de la calificación a cada docente evaluado. Esto último, especialmente en el caso de los docentes evaluados con desempeño insatisfactorio, en cuyo informe de calificación final se indican claramente cuáles son los componentes del desempeño docente que, de acuerdo al análisis de la Comisión, presentan observaciones, indicando sugerencias específicas para su mejoramiento y superación.

Finalmente, los docentes cuyo desempeño ha resultado mal evaluado tienen prioridad en la asignación de tiempo, recursos y

oportunidades de perfeccionamiento que sean pertinentes y relevantes para la superación de las deficiencias detectadas en su desempeño.

Respecto a la vinculación de la evaluación del desempeño con el cese de funciones, lo importante es destacar que ésta es siempre la última opción para mejorar la gestión del establecimiento y para aportar al éxito de la Reforma. A ella se debe llegar sólo cuando se han agotado todas las instancias de superación del desempeño, cuando ha transcurrido un tiempo razonable para esperar cambios positivos y, sin embargo, persiste el desempeño deficitario en la opinión, en lo posible, consensuada de la Comisión.

C. Evaluación por docentes-directivos y pares calificados del propio Colegio.

La evaluación es efectuada por una Comisión de Evaluación del Desempeño Docente presidida por el Rector(a) del establecimiento e integrada por el cuerpo docente-directivo. Además integran esta Comisión uno o dos profesores(as) elegidos entre los que reúnen requisitos en cuanto a calidad y extensión horaria del contrato y buenas calificaciones previas de su desempeño.

En el cumplimiento de sus funciones los miembros de la Comisión están facultados para observar clases y actividades docentes y para requerir información pertinente de cualquier unidad, autoridad, docente o funcionario, así como también para acceder a cualquier registro oficial del establecimiento.

Cuando la Comisión se reúne para planificar el desarrollo del proceso, distribuye los docentes a evaluar entre los integrantes de la Comisión y programa su rotación, procurando que cada docente sea observado por dos o más integrantes de la Comisión más de una vez en el año.

Al término de cada observación de clases o actividades docentes, y dentro del plazo más breve posible, el observador sostiene una conversación presencial con el docente observado para comunicarle oralmente los aspectos positivos y negativos más importantes de la observación realizada. En este informe evaluativo el evaluador que observa aspectos negativos o deficitarios del desempeño debe, necesariamente, proponer formas de mejoramiento del desempeño en aquellos aspectos.

Durante el período de evaluación del desempeño, cada integrante de la Comisión debe registrar aspectos positivos y negativos del

desempeño que observe en cualquiera de los componentes que comprende la Pauta.

Terminado el proceso de recolección de observaciones de clases y de los otros componentes del desempeño establecidos en la Pauta, la Comisión se reúne para cotejar y complementar las observaciones recogidas para cada docente evaluado. Esta fase final requiere varias sesiones de análisis de la información recogida para alcanzar decisiones finales de calificación en las cuales haya, en lo posible, consenso entre los integrantes de la Comisión.

D. Observación sistemática de clases y de todas las actividades docentes.

Además de la información que acumulan en el ejercicio de sus cargos durante el período escolar, existen muchas otras fuentes de información a las que deben recurrir los integrantes de la Comisión para construir una apreciación debidamente fundamentada del desempeño de cada docente. Entre ellas el libro de clases, las planificaciones, las guías de estudio e instrumentos de evaluación, los registros de comportamiento de los estudiantes, la información del profesor jefe, las notas de los alumnos.⁸

No obstante, la observación presencial directa de clases y otras actividades docentes es esencial para construir una apreciación más completa del desempeño docente.

Muchos profesores cuestionan la validez de la observación de clases señalando que invariablemente el docente -y también los alumnos- en forma intencionada o involuntaria, "actúan" ante la presencia de un observador en la sala de clases, produciendo una impresión distorsionada del desempeño real. Sin embargo, la experiencia de los que han observado clases indica que estas "actuaciones" nunca logran encubrir totalmente ciertas deficiencias graves en el desempeño -cuando las hay- las cuales, invariablemente aparecen para uno u otro observador, o se deducen de determinadas incoherencias entre lo que observan diferentes observadores, o bien derivan de inconsistencias entre lo que uno observa y lo que se halla en otras fuentes de información. A la inversa, los aspectos fundamentales de un buen desempeño es improbable que los estudiantes o determinadas condiciones ambientales puedan obstaculizarlos o neutralizarlos y siempre se manifestarán en cualquier clase o ambiente lectivo.

⁸ Ver un análisis de la validez de diferentes fuentes en Peterson, (1995)

IV CONCLUSIÓN

Un modelo o sistema de evaluación del desempeño docente que incluya los aspectos que hemos propuesto en nuestro modelo se articula convenientemente con los ámbitos de acción y los principios orientadores de la Reforma Educacional actualmente en marcha en Chile.⁹

Por una parte, se inserta en el ámbito del fortalecimiento de la profesión docente al enfatizar el desarrollo profesional en todas sus dimensiones, al engarzarse con las políticas centradas en las escuelas que promueven la iniciativa de las unidades educativas como productoras de una educación generada a partir de la diversidad de sus proyectos educativos. Asimismo, representa una forma de expresión de las políticas abiertas a la iniciativa de los actores -en este caso los profesores- incorporando regulaciones por incentivos mediante mecanismos de información y evaluación.

Por otra parte, la implementación de un modelo de evaluación enfocado en el desempeño de las funciones docentes más directamente ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y a los resultados de aprendizaje de los alumnos permite aumentar la efectividad de los programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y la eficacia de la reforma curricular.

El diseño y aplicación de un proceso sistemático de evaluación del desempeño docente, mediante un modelo que incluya los aspectos que hemos analizado, podría viabilizar un cambio significativo en la conceptualización que los propios docentes tienen de su trabajo cotidiano, generando las condiciones para mantener un proceso continuo de reflexión y estudio de la realidad educativa escolar que les permita participar creativamente desde sus orígenes en las reformas educacionales.

⁹ Véase un resumen de ellos en (García-Huidobro, 2000)

ANEXO: PAUTA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

1. DISCURSO REGULATIVO CON LOS ESTUDIANTES

- 1.1 Respeta las características y diferencias físicas, de género, étnicas, religiosas, ideológicas, sociales y culturales de los estudiantes y sus familias.
- 1.2 Promueve y facilita el cumplimiento de las disposiciones establecidas en el Manual del Alumno.
- 1.3 Domina en forma autónoma el comportamiento de los alumnos durante el proceso instruccional
- 1.4 Demuestra capacidad para controlar en forma autónoma el comportamiento de los estudiantes en actividades fuera del horario regular y/o del local del Colegio. (salidas a terreno, participación en competencias, paseos, actividades extraprogramáticas, etc)
- 1.5 Mantiene y exige un trato respetuoso recíproco y ecuánime con todos los estudiantes
- 1.6 Demuestra claridad, asertividad y respeto ante los estudiantes al establecer límites para el comportamiento y las relaciones personales
- 1.7 Demuestra concordancia entre sus palabras y sus actos, entre lo que promete y lo que cumple, entre lo que pide y lo que controla a sus estudiantes
- 1.8 Mantiene una apariencia personal cuidada y concordante con la que el Colegio exige a sus estudiantes y con su condición de educador(a)

2. DISCURSO DIDÁCTICO

- 2.1 Domina ampliamente los contenidos culturales que enseña

- 2.2 Aporta frecuentemente a la relevancia y al enriquecimiento de los planes y programas de estudio del Colegio
- 2.3 Realiza en forma regular y adecuada las Planificaciones
- 2.4 Mantiene concordancia y dosificación entre Planificaciones Semanales, Trimestrales y Programa del Curso o Asignatura
- 2.5 Mantiene concordancia del Proceso Instruccional con las Planificaciones Semanales y Trimestrales presentadas
- 2.6 Proporciona motivación, apresto y contextualización del contenido curricular o actividad al comienzo y durante el proceso instruccional
- 2.7 Exhibe claridad en la presentación y secuencia del contenido curricular o actividad docente
- 2.8 Practica una interacción instruccional facilitadora del aprendizaje de los estudiantes
- 2.9 Facilita la retención, aplicación y transferencia de los aprendizajes durante el proceso instruccional
- 2.10 Planifica y realiza acciones instruccionales especiales para atender necesidades individuales de los estudiantes
- 2.11 Demuestra un criterio pedagógico adecuado en la oportunidad, cantidad, extensión, dificultad y plazos de los trabajos y tareas que asigna para realizar en el hogar
- 2.12 Realiza procesos evaluativos de diagnóstico del aprendizaje de entrada necesario para comenzar una unidad instruccional
- 2.13 Proporciona frecuente retroalimentación y evaluación formativa durante el proceso instruccional
- 2.14 Mantiene una adecuada correspondencia entre las evaluaciones acumulativas y lo planificado y desarrollado durante el proceso instruccional
- 2.15 Corrige, retroalimenta y/o califica oportunamente las respuestas y ejecuciones de los estudiantes ante pruebas y actividades de evaluación acumulativas.

- 2.16 Chequea, retroalimenta y califica oportunamente las respuestas y ejecuciones de los estudiantes ante tareas, trabajos y actividades para realizar en el hogar.
- 2.17 Proporciona iguales oportunidades de evaluación y similares condiciones de aplicación de los instrumentos de evaluación a todos los estudiantes del mismo curso
- 2.18 Demuestra criterio pedagógico y ecuanimidad en la asignación y ponderación de calificaciones y promedios de notas educacionales

3. DISCURSO REGULATIVO CON LOS APODERADOS

- 3.1 Informa oportunamente a los apoderados sobre los aspectos positivos y negativos del rendimiento y comportamiento de sus pupilos.
- 3.2 Prepara acuciosamente las reuniones con los apoderados, informándose cabalmente y anticipando sus posibles preguntas, comentarios o críticas.
- 3.3 Conduce efectivamente las reuniones con los padres y apoderados, manteniendo un clima de respeto y diálogo permanente y evitando la injerencia de ellos en las decisiones propias del ámbito del Colegio.
- 3.4 Mantiene una actitud asertiva, respetuosa y ponderada en las comunicaciones verbales y escritas con los apoderados
- 3.5 Fomenta en los apoderados una relación de apertura, empática, positiva y de apoyo hacia el Colegio.

4. CONTRIBUCIÓN AL FUNCIONAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INSTITUCIÓN

- 4.1 Exige a los estudiantes la mantención de las condiciones de aseo, de orden y de estado del equipamiento de salas y recintos.
- 4.2 Demuestra entusiasmo y una actitud positiva para enfrentar las tareas cotidianas propias del cargo

- 4.3 Aporta con sus gestos, actitudes e intervenciones cotidianas al mantenimiento de relaciones interpersonales fluidas y de un clima laboral positivo
- 4.4 Muestra buena disposición de colaboración ante solicitudes de reemplazo y cumplimiento de tareas emergentes
- 4.5 Coopera con la mantención del buen estado de conservación de los recursos bibliográficos, audiovisuales, materiales y de apoyo a la docencia que le son asignados o que solicita.
- 4.6 Hace un uso eficiente y racional del material bibliográfico y del servicio de multicopiado.
- 4.7 Acepta y facilita la observación y supervisión de sus clases y actividades docentes
- 4.8 Recurre oportunamente a sus pares, superiores u otros profesionales del Colegio para enfrentar problemas persistentes o que exceden a sus capacidades de solución.
- 4.9 Plantea sus críticas a los pares y superiores en forma oportuna, directa y respetuosa
- 4.10 Aporta ideas y proposiciones factibles para el mejoramiento del Colegio
- 4.11 Participa y trabaja en forma periódica y destacada en comités, comisiones, subcomisiones y equipos.
- 4.12 Dirige eficazmente comités, comisiones, subcomisiones y equipos.
- 4.13 Propone y/o desarrolla proyectos innovadores o ideas efectivas para el mejoramiento de la calidad del proceso educativo del Colegio.
- 4.14 Cumple puntualmente y a cabalidad los horarios de ingreso, permanencia y salida de la jornada laboral.
- 4.15 Presenta oportunamente y por las vías administrativas pertinentes sus solicitudes de permiso.

- 4.16 Avisa oportunamente y en forma profesional sus inasistencias o salidas de emergencia del lugar de trabajo.
- 4.17 En casos de inasistencias previstas, se preocupa de planificar actividades para los estudiantes y de asegurar la participación del recurso humano reemplazante que las realice adecuadamente.
- 4.18 Firma regularmente y en forma correcta el Libro de Asistencia Diaria.
- 4.19 Usa regularmente y en forma adecuada el Libro de Clases.
- 4.20 Cumple las disposiciones del Reglamento de Evaluación del Rendimiento de los estudiantes.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Cardemil, C. y Espínola, V. (1987), Detrás del pizarrón. Guía para la revisión de la práctica docente. CIDE. Santiago.
- Duke, D.L.(Ed). (1995), Teacher evaluation policy. From accountability to professional development. State University of New York Press, Albany.
- Echeverría, R. (1994), La ontología del lenguaje. Dolmen Ediciones. Santiago.
- Flores, C.F. (1982, Management and communication in the office of the future. Logonet, Berkeley.
- García-Huidobro, J.E. (2000), La reforma educacional chilena (1990-2000). En: Perfeccionamiento docente para la implementación de los nuevos planes y programas de estudio. Segundo Medio. Febrero 2000. Ministerio de Educación. Santiago. pp.6-12.
- Gyarmati, G. (1984), Las profesiones. Dilemas del conocimiento y del poder. Ediciones U. Católica de Chile.Santiago.
- Gysling, J.(1992), Profesores. Un análisis de su identidad social. CIDE. Santiago.

- Maturana, H. (1997), La objetividad. Un argumento para obligar. Dolmen Ediciones/Granica.Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (1991), D.S. N° 453. Aprueba Reglamento de la Ley N° 19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación. Diario Oficial del 03.09.1992. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (1996), D.F.L. N° 1. Texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N°19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación, y de las leyes que la complementan y modifican Diario Oficial del 22.10.1997. Santiago
- Núñez, I. (1987), El trabajo docente. Dos propuestas históricas. PIIE. Santiago.
- Núñez, I. (1989), Historia del trabajo docente y formación de profesores. PIIE. Santiago.
- Pérez, A. (1995), Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En: Varios autores: Volver a pensar la educación (vol. II). Fundación Paideia y Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Peterson, K.D. (1995), Teacher Evaluation. A comprehensive Guide to new directions and practice. Corwin Press, Inc. California.
- Rojas, A.y Cardemil, C. (1992), Calidad de la enseñanza. Un estudio de casos. CIDE. Santiago.
- Shinkfield, J. y Stufflebeam, D. (1997), Teacher evaluation. Guide to effective practice. Klewel Academic Publishers. Massachusetts.
- Zeichner, K. (1995), Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En: Varios autores (ob. cit).