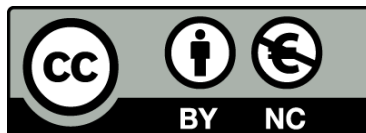




Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso

El caso de la ciudad de Concepción

Kattherinne Maricel Urriola López



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License.**

SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE APLICADO EN CHILE. PERCEPCIONES Y VIVENCIAS DE LOS IMPLICADOS EN EL PROCESO. EL CASO DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN.



UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

KATHERINNE MARICEL URRIOLA LÓPEZ

Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Educación
Dirigida por: Dra. Elena Cano García

2013



FACULTAD DE PEDAGOGÍA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

**SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
PROFESIONAL DOCENTE APLICADO EN CHILE.
PERCEPCIONES Y VIVENCIAS DE LOS IMPLICADOS
EN EL PROCESO.
EL CASO DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN.**

KATHERINNE MARICEL URRIOLA LÓPEZ

Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Educación.

Dirigida por: Dra. Elena Cano García

Barcelona, 2013

Si no respetamos nuestras percepciones ni confiamos en lo que vemos y sentimos, no podremos hacer uso de la información que recojamos del mundo. La fe en nuestra capacidad de actuar y aprender es un prerrequisito para el aprendizaje; sin ella, somos participantes pasivos en los constructos de los otros (Boud, Cohen & Walker, 2011: 27).

El desarrollo del presente trabajo ha supuesto un gran esfuerzo, pero éste no se compara con el gran amor que siento hacia las siguientes personas y a las que, por tanto, va dedicada esta investigación.

*María y Víctor, mis padres.
A quienes admiro profundamente. Sus palabras de aliento han sido luz en mis días grises.*

*Mi familia.
El sacrificio de no estar a su lado durante estos años ha sido compensado con sentir ese apoyo que pese a la distancia abraza mi alma.*

*Mario, mi dulce amor y compañero de viaje.
Con quien espero seguir compartiendo percepciones y vivencias.*

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación ha podido ser desarrollado gracias a la colaboración y apoyo de muchas personas e instituciones, a las cuales deseo expresar mi más profundo sentimiento de gratitud.

De manera muy especial, quiero agradecer a la Dra. Elena Cano, mi directora de tesis doctoral, a quien admiro personal y profesionalmente. Su dedicado compromiso, disponibilidad, las valiosas orientaciones y aportaciones hacia mi trabajo y la confianza depositada en mí han hecho, en buena medida, que este trabajo llegara a su fin. Gracias, Elena, por el apoyo constante cargado de paciencia, rigor y entusiasmo.

La Beca Doctoral proporcionada por el Estado de Chile a través del Programa Formación de Capital Humano Avanzado, de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica -CONICYT- por haber financiado gran parte de mi estancia en Barcelona.

Al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universitat de Barcelona y, muy especialmente, a los profesores del Programa de Doctorado “Educación y Sociedad”. El aporte de cada uno de ellos se ha visto reflejado en esta tesis.

A las instituciones y personas que han accedido apoyar la realización del estudio empírico de la investigación: al Departamento de Educación Municipal de Concepción (DEM) y a las autoridades responsables de los establecimientos educativos.

La colaboración de los profesores y las profesoras pertenecientes a los establecimientos educativos de Concepción que accedieron participar en esta investigación aportando con sus valiosas voces, bien cumplimentando el cuestionario de opinión, bien respondiendo las entrevistas. Sin sus percepciones y sus vivencias esta investigación no hubiera sido posible.

La participación de aquellos profesionales que, siendo considerados implicados clave en el sistema de evaluación docente, según el punto de vista de esta investigación, han colaborado en el presente trabajo compartiendo sus experiencias y puntos de vista por medio de la participación en las entrevistas.

La ayuda de aquellos profesores y profesoras que contribuyeron a esta investigación bien entregando sus opiniones respecto a los aspectos formales del cuestionario de opinión, bien siendo parte de la muestra piloto. Nos han permitido así validar uno de nuestros instrumentos de recogida de información.

La disponibilidad del Dr. Francesc Martínez Olmo, quien en su calidad de experto en la elaboración de cuestionarios, se ha dedicado a valorar nuestro instrumento y a brindarnos opiniones que han contribuido a perfeccionar las preguntas del mismo.

A las familias Martínez Beyret y Martínez Martín, que han hecho que en mi estancia en Barcelona me sintiera como en casa.

A mi familia: padres, abuela, tía, hermanas y sobrina por su amor, cariño y apoyo incondicional durante toda la etapa de mi formación doctoral.

A mis amigas y amigos que están en Chile, por hacerme sentir acompañada pese a la gran distancia geográfica que nos separa.

A mis amigas y amigos que están en Barcelona (unos que dejo, otros que volveré a ver) por sentirlos parte de mi familia y por sus constantes acciones de apoyo y palabras de ánimo. Junto a ellos he vivido gran parte de las tradiciones de Chile, mi país de origen, y con quienes he conocido y compartido gran parte de la cultura catalana, así como también las tradiciones de muchos otros lugares del mundo.

A Mario, por sus sabios consejos, por ayudarme y entenderme siempre. Pero sobre todo, por preocuparse de que mis días tengan un brillo especial y único.

A los honrados miembros del tribunal, quienes han aceptado valorar la presente tesis doctoral.

¡Agradezco a todas estas personas y tantas otras que, anónimamente, han participado en esta tesis, pero especialmente, me han apoyado de mil maneras en esta etapa de mi vida!

Barcelona, verano de 2013

ÍNDICE

PARTE INTRODUCTORIA ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS	23
Presentación.....	25
INTRODUCCIÓN.....	27
IDENTIFICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA OBJETO DE ESTUDIO.....	31
PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES.....	37
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	41
PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL.....	43
Presentación.....	45
Capítulo 1. Antecedentes de la evaluación educativa.....	49
1.1 Historia y desarrollo conceptual.....	49
1.1.1 Surgimiento.	55
1.1.2 Uso masivo del Testing.	57
1.1.3 Reforma evaluativa: Tyler (1935).	58
1.1.4 Años 60': Una nueva visión de la evaluación.	59
1.1.5 Años 70': Desarrollo de los modelos evaluativos.	61
1.1.6 Década de los años 70' y 80': Época de la profesionalización.	68
1.1.7 Desde comienzos de los años 90'.....	68
1.1.8 La evaluación y su panorama actual.....	70
1.2 Desarrollo del proceso evaluativo.	78
1.2.1 El modelo evaluativo y sus componentes.....	78
1.2.2 Fases de la evaluación.	88
1.2.3 Funciones y tipos de evaluación.....	90
1.2.4 Principios de la evaluación.	92
1.3 Ámbitos de acción de la evaluación educativa.....	97
Capítulo 2. La evaluación del profesorado.....	103
2.1 Surgimiento y desarrollo conceptual.....	103
2.2 Funciones y tipos de evaluación del profesorado.....	108
2.3 El papel del profesorado y de su evaluación como referentes que orientan la calidad educativa.	111

2.4	Modelos de evaluación del profesorado.....	113
2.5	Elementos que componen un modelo de evaluación del profesorado.....	123
2.5.1	Iniciativa de la evaluación y metodología empleada.....	123
2.5.2	Finalidades de la evaluación.....	124
2.5.3	Objeto de la evaluación.	130
2.5.4	Criterios de evaluación.	134
2.5.5	Técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación.	136
2.5.6	Procedencia de la información evaluada.	162
2.5.7	Ubicación temporal de la evaluación.....	162
2.5.8	Puesta en acción y responsabilización de la evaluación.....	164
2.5.9	Costos de la evaluación.	168
2.5.10	Efectos de la evaluación.	169
2.5.11	Toma de decisiones a partir del uso de los resultados de la evaluación.....	173
2.6	Dificultades de la evaluación del profesorado y orientaciones para superarlas.....	174
2.6.1	Principales dificultades en la evaluación del profesorado.....	174
2.6.2	Algunas orientaciones para superar las dificultades de la evaluación del profesorado.	180
2.7	La evaluación del profesorado en el contexto internacional.	194
2.7.1	Características generales de los modelos de evaluación del profesorado en Europa y América.	194
2.7.2	Marcos de referencia internacional en materia de evaluación del profesorado.	201
2.8	Fundamentos y significados conceptuales de la evaluación del profesorado en esta investigación.	205
2.8.1	Forma de entender la evaluación del profesorado.	206
2.8.2	Sobre percepciones y vivencias.....	208
2.8.3	La necesidad de evaluar al profesorado.....	212
Capítulo 3. Descripción del sistema de evaluación docente en Chile.....		215
3.1	Características generales del sistema educativo chileno.	215
3.2	Evolución histórica de la evaluación del profesorado en Chile.	218
3.3	El sistema de evaluación del desempeño docente de Chile.....	222
3.3.1	Contexto de origen y normativa.	222
3.3.2	Características de su estructura y funcionamiento.	229
SEGUNDA PARTE MARCO METODOLÓGICO.....		259
Presentación.....		261

Objetivos de la investigación	263
Objetivo general.....	263
Objetivos específicos	265
Capítulo 4. Diseño metodológico	267
4.1 Justificación del diseño metodológico.	267
4.1.1 Investigación interpretativa.	270
4.1.2 Paradigma Interpretativo.	272
4.1.3 Enfoque fenomenológico.....	275
4.1.4 Metodología cualitativa.	276
4.1.5 Método de investigación: Estudio de Casos.....	278
4.1.6 Descripción del caso.....	282
4.2 Selección e identificación de las voces presentes en esta investigación.	287
4.3 Fases de la investigación.	289
4.4 Cronograma.....	294
4.5 Estrategias de rigor.....	296
Capítulo 5. Estrategias de recogida de información.....	301
5.1 El cuestionario de opinión.....	304
5.1.1 Conceptualización.	304
5.1.2 Características, posibilidades y limitaciones.....	305
5.1.3 Justificación y propósito de su utilización.....	307
5.1.4 Proceso de elaboración.....	308
5.1.5 Población a la que va dirigido.	320
5.1.6 Proceso de administración.....	323
5.1.7 Cuestionario de opinión administrado.....	330
5.2 La entrevista.	335
5.2.1 Conceptualización.	335
5.2.2 Características, posibilidades y limitaciones.....	335
5.2.3 Justificación y propósito de su utilización.....	342
5.2.4 Proceso de elaboración.....	343
5.2.5 Sujetos a la que va dirigida.....	347
5.2.6 Los participantes de las entrevistas.	349
5.2.7 Proceso de realización de la entrevista.....	351
5.2.8 Pauta de entrevista realizada.....	358
TERCERA PARTE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	361

Presentación.....	363
Capítulo 6. Los resultados obtenidos a partir del cuestionario de opinión.....	365
6.1 Descripción del análisis realizado.	365
6.2 Resultados e interpretación de la información obtenida en la primera dimensión: Información personal y socio – profesional del profesorado que ha contestado.	367
6.2.1 Distribución según género.	367
6.2.2 Distribución según edad.	368
6.2.3 Distribución según título(s) profesional(es).	369
6.2.4 Distribución según años de experiencia docente.	370
6.2.5 Distribución según asignatura(s) impartida(s).....	371
6.2.6 Distribución según carga horaria (horas pedagógicas).....	373
6.2.7 Distribución según año en que ha sido evaluado(a).	375
6.2.8 Distribución según resultado obtenido en la evaluación.	376
6.2.9 Síntesis de los resultados obtenidos en la primera dimensión: Información personal y socio-profesional del profesorado que ha contestado.	378
6.3 Resultados e interpretación de la información obtenida en la segunda dimensión: Vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo docente....	379
6.3.1 Motivación al saber que deberá ser evaluado.....	379
6.3.2 Sentimientos que afloran durante el proceso evaluativo.	380
6.3.3 ¿Se han encontrado dificultades durante el proceso evaluativo?	384
6.3.4 ¿Qué dificultades se han encontrado durante el proceso evaluativo? ...	386
6.3.5 ¿Qué ideas se sugieren para superar las dificultades encontradas?	390
6.3.6 Grado de acuerdo del profesorado ante diversos significados de ser evaluado.....	394
6.3.7 Otros significados de ser evaluado.	396
6.3.8 La actual evaluación docente, ¿es considerada un proceso o un suceso?.....	398
6.3.9 Justificación de por qué la evaluación docente es considerada un proceso o un suceso.	400
6.3.10 Síntesis de los resultados obtenidos en la segunda dimensión: Vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo docente.....	404
6.4 Resultados e interpretación de la información obtenida en la tercera dimensión: Proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.....	406
6.4.1 Grado de acuerdo del profesorado ante los diversos instrumentos con que es evaluado.....	406

6.4.2	Percepción de aspectos positivos y aspectos negativos que presenta el sistema de evaluación docente.....	416
6.4.3	Conocimiento del criterio explícito del que se deriva el modelo con que se evalúa el desempeño docente: El Marco para la Buena Enseñanza (MBE).....	423
6.4.4	Síntesis de los resultados obtenidos en la tercera dimensión: Proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.	425
6.5	Resultados e interpretación de la información obtenida en la cuarta dimensión: Características generales del modelo de evaluación del desempeño docente... ..	426
6.5.1	Grado de acuerdo del profesorado ante las características del sistema evaluativo docente.	426
6.5.2	Síntesis de los resultados obtenidos en la cuarta dimensión: Características generales del modelo de evaluación del desempeño docente.....	430
6.6	Resultados e interpretación de la información obtenida en la quinta dimensión: Consecuencias de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente.....	431
6.6.1	Percepción respecto a cuál(es) debería(n) ser las principal(es) consecuencia(s) del actual modelo de evaluación docente.....	431
6.6.2	Opinión sobre la relación existente entre buenos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizajes de los estudiantes.	439
6.6.3	Justificación de la opinión sobre la relación existente entre buenos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizajes de los estudiantes.	440
6.6.4	Opinión sobre la relación existente entre malos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizajes de los estudiantes.	441
6.6.5	Justificación de la opinión sobre la relación existente entre malos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizajes de los estudiantes.	442
6.6.6	Síntesis de los resultados obtenidos en la quinta dimensión: Consecuencias de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente.....	444
Capítulo 7. Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas.....		445
7.1	Descripción del análisis realizado.	445
7.1.1	La transcripción.	445
7.1.2	El uso de Atlas–ti.....	445
7.1.3	El sistema de categorías para el análisis de la información cualitativa.	445
7.2	Resultados obtenidos por medio de la categorización. Definición de los ámbitos, las categorías y las subcategorías surgidas.	453
7.2.1	Ámbito 1: Características del sistema de evaluación del desempeño docente.....	454

7.2.2	Ámbito 2: Desarrollo del proceso de evaluación.	459
7.2.3	Ámbito 3: Resultados obtenidos en la evaluación y consecuencias.....	464
7.3	Interpretación de la información obtenida a partir de las entrevistas.....	467
7.3.1	Características del sistema de evaluación del desempeño docente.	469
7.3.2	Instrumentos de evaluación.	475
7.3.3	Consecuencias de la evaluación.	482
7.3.4	Dificultades durante el desarrollo del proceso de evaluación.	493
7.3.5	Propuestas que fortalecerían el sistema de evaluación.....	501
CUARTA PARTE LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....		513
Presentación.....		515
Capítulo 8. Conclusiones, limitaciones y prospectivas		517
8.1	Las conclusiones a partir de los resultados de la investigación.	517
8.1.1	Con relación a la percepción del modelo de evaluación.	518
8.1.2	Con relación a la percepción del funcionamiento del sistema de evaluación.....	524
8.1.3	Con relación a las vivencias del profesorado durante su evaluación. ..	528
8.1.4	Con relación a las propuestas para mejorar el sistema de evaluación..	533
8.1.5	Sobre la valoración global del sistema de evaluación docente por parte de los participantes de la investigación.	539
8.2	Las limitaciones de la investigación y prospectivas.....	540
8.2.1	Limitaciones.	540
8.2.2	Prospectivas.....	541
BIBLIOGRAFÍA CITADA		543
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA		561
FUENTES DE INFORMACIÓN		567
LISTADO DE ANEXOS (Ubicados en CD adjunto)		569

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Formas de definir la evaluación, según autores internacionales.	51
Tabla 2. Formas de definir la evaluación según autores españoles.	53
Tabla 3. Aportaciones de Cronbach, Glaser y Scriven.	60
Tabla 4. Modelo CIPP.	63
Tabla 5. Síntesis de modelos evaluativos.	67
Tabla 6. Elementos y preguntas clave del modelo.	80
Tabla 7. Los componentes del modelo.	87
Tabla 8. Evaluación sumativa y formativa.	91
Tabla 9. Los compromisos en la negociación.	95
Tabla 10. Tipos de evaluación del profesorado según su función.	110
Tabla 11. Paradigmas didácticos y evaluación docente.	116
Tabla 12. Modelos de evaluación posibles.	121
Tabla 13. Rol del profesor ante distintos tipos de evaluación.	123
Tabla 14. Principales finalidades de la evaluación del profesorado.	127
Tabla 15. Contenidos de la función docente, según Scriven.	132
Tabla 16. Definición y ejemplo de un criterio, un indicador y un estándar.	135
Tabla 17. Propósitos del portafolios.	147
Tabla 18. Nueve modos de construcción de un portafolios.	148
Tabla 19. Algunas actividades que podría mostrar un portafolios.	149
Tabla 20. La preparación de profesores como ámbito de actuación de la evaluación.	163
Tabla 21. La práctica profesional como ámbito de actuación de la evaluación.	163
Tabla 22. El perfeccionamiento profesional como ámbito de actuación de la evaluación.	164
Tabla 23. Resumen de los argumentos a favor y en contra de la evaluación docente, según lo descrito en la literatura.	179
Tabla 24. Normas que fundamentan la evaluación del profesorado.	182
Tabla 25. Declaración de derechos de la evaluación de profesorado.	191
Tabla 26. Factores que facilitan u obstaculizan la evaluación docente.	193
Tabla 27. Países con sistemas generalizados de evaluación del desempeño docente de carácter externo.	196
Tabla 28. Formas de repercusión de los sistemas de evaluación del desempeño docente.	197
Tabla 29. Resumen de los elementos que se consideran en la evaluación de docentes en diferentes países.	198
Tabla 30. Datos por periodo de evaluación 2003 – 2010.	230
Tabla 31. Instrumentos de evaluación, su ponderación y el tiempo disponible para su desarrollo.	235
Tabla 32. Estructura del portafolio.	239
Tabla 33. Relación entre preguntas y objetivos de la investigación.	266
Tabla 34. Postulados del paradigma interpretativo de investigación.	274
Tabla 35. Características de la investigación cualitativa.	277
Tabla 36. Características del estudio de casos cualitativo según diferentes autores.	278
Tabla 37. Identificación de quienes habrían de contestar el cuestionario de opinión.	288
Tabla 38. Identificación de quienes habrían de contestar las entrevistas.	288
Tabla 39. Cronograma de trabajo.	295
Tabla 40. Criterios de rigor de las metodologías empírico-analítica/cuantitativa y constructivista/cualitativa.	296
Tabla 41. Relación de objetivos con técnicas y fuentes de recogida de información.	303
Tabla 42. Establecimientos educativos y su participación en la investigación.	326
Tabla 43. Cantidad total de cuestionarios de opinión contestados según establecimiento educativo.	327
Tabla 44. Razones del profesorado para no evaluarse.	328
Tabla 45. Modalidades de entrevista según distintos criterios de clasificación.	336

Tabla 46. Participantes de las entrevistas individuales, sus roles y la fecha de realización.	350
Tabla 47. Participantes de la entrevista colectiva, sus roles y la fecha de realización.	351
Tabla 48. Características que afectan el desarrollo de una entrevista y lo acontecido en la presente investigación.	357
Tabla 49. Género del profesorado.	367
Tabla 50. Edad del profesorado.	368
Tabla 51. Relación entre género y edad del profesorado.	369
Tabla 52. Título profesional del profesorado.	370
Tabla 53. Años de experiencia docente.	371
Tabla 54. Asignatura que imparte el profesorado.	372
Tabla 55. Carga horaria semanal del profesorado.	374
Tabla 56. Carga horaria semanal total del profesorado.	374
Tabla 57. Año en que el profesorado ha sido evaluado.	375
Tabla 58. Resultados obtenidos por el profesorado en su evaluación.	376
Tabla 59. Resultado obtenido en la evaluación y género.	377
Tabla 60. Resultado obtenido y edad del profesorado.	377
Tabla 61. Formas de sentir que afloran en el profesorado durante su evaluación.	383
Tabla 62. Dificultades percibidas por parte del profesorado durante su evaluación.	386
Tabla 63. Propuestas del profesorado para superar las dificultades percibidas.	391
Tabla 64. Aspectos positivos que presenta el actual sistema de evaluación docente, según el profesorado.	417
Tabla 65. Aspectos negativos que presenta el actual sistema de evaluación docente, según el profesorado.	420
Tabla 66. Lo que el profesorado identifica como el Marco para la Buena Enseñanza.	423
Tabla 67. Justificación de la relación entre profesores bien evaluados y aprendizajes de los estudiantes.	440
Tabla 68. Justificación de la relación entre profesores mal evaluados y aprendizajes de los estudiantes.	443
Tabla 69. Panorámica del sistema categorial.	453
Tabla 70. Unidades de significado del Ámbito 1: Características del sistema de evaluación.	459
Tabla 71. Unidades de significado del Ámbito 2: Desarrollo del proceso de evaluación.	464
Tabla 72. Unidades de significado del Ámbito 3: Resultados obtenidos en la evaluación y consecuencias.	467

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Épocas de evolución de la evaluación. 73

Figura 2. Evolución del concepto de evaluación..... 74

Figura 3. Dimensiones básicas de la evaluación educativa..... 77

Figura 4. Tipología de la evaluación..... 85

Figura 5. Fases del proceso de evaluación. 88

Figura 6. Ámbitos fundamentales de la evaluación educativa. 97

Figura 7. Dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza. 233

Figura 8. La procedencia de la información..... 241

Figura 9. Principales hitos de la implementación anual de la Evaluación Docente..... 242

Figura 10. Entidades responsables de ejecutar el proceso de evaluación docente. 245

Figura 11. Consecuencias de la evaluación..... 255

Figura 12. Algunos datos de la ciudad de Concepción. 284

Figura 13. Conceptualización del cuestionario de opinión. 316

Figura 14. Acciones seguidas en el proceso de validación del cuestionario de opinión. 319

Figura 15. Población de referencia a la que va dirigido el cuestionario de opinión..... 321

Figura 16. Proceso de planificación de un cuestionario..... 322

Figura 17. Pasos previos en la administración del cuestionario de opinión..... 325

Figura 18. Entrevista en profundidad..... 338

Figura 19. Potenciales fuentes de datos para la investigación. 348

Figura 20. Formas de sentir que afloran en el profesorado durante su evaluación. 382

Figura 21. Otros significados que el profesorado otorga a ser evaluado con el actual sistema de evaluación. 397

Figura 22. Razones de por qué el actual sistema de evaluación docente es percibido como un proceso. 400

Figura 23. Razones de por qué el actual sistema de evaluación docente es percibido como un suceso. 403

Figura 24. Método comparativo constante de análisis de datos..... 446

Figura 25. Proceso de categorización..... 448

Figura 26. Tareas implicadas en el análisis de datos..... 450

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Grado de motivación del profesorado al ser informado que será evaluado.	380
Gráfico 2. Existencia de dificultades durante el proceso evaluativo docente.....	385
Gráfico 3. Grado de acuerdo: ser evaluado significa “detectar en qué estado me encuentro profesionalmente”	394
Gráfico 4. Grado de acuerdo: ser evaluado significa “cumplir una obligación”.....	395
Gráfico 5. La actual evaluación docente como suceso o como proceso.....	399
Gráfico 6. Grado de acuerdo respecto al portafolio.	407
Gráfico 7. Grado de acuerdo respecto a la descripción de una unidad pedagógica.....	408
Gráfico 8. Grado de acuerdo respecto a la evaluación de una unidad pedagógica.....	409
Gráfico 9. Grado de acuerdo respecto a la reflexión pedagógica.	410
Gráfico 10. Grado de acuerdo respecto a la grabación de una clase.	411
Gráfico 11. Grado de acuerdo respecto a la pauta de autoevaluación.	413
Gráfico 12. Grado de acuerdo respecto a la entrevista por un evaluador par.....	414
Gráfico 13. Grado de acuerdo respecto al informe de referencia de terceros.....	415
Gráfico 14. Grado de acuerdo: la evaluación docente es obligatoria.	427
Gráfico 15. Grado de acuerdo: el objetivo de la evaluación docente es fortalecer la profesión docente.	428
Gráfico 16. Grado de acuerdo: la evaluación docente contribuye a mejorar la calidad de la educación.....	429
Gráfico 17. La principal consecuencia debería ser el control.....	432
Gráfico 18. La principal consecuencia debería ser el desarrollo profesional.	433
Gráfico 19. La principal consecuencia debería ser el reconocimiento social.....	434
Gráfico 20. La principal consecuencia debería ser el incremento salarial.	435
Gráfico 21. La principal consecuencia debería ser el escalafón docente.	436
Gráfico 22. La principal consecuencia debería ser la autocrítica.	437
Gráfico 23. La principal consecuencia debería ser la sanción.....	437
Gráfico 24. La principal consecuencia debería ser la formación para el docente.	438
Gráfico 25. Profesores bien evaluados favorecen más el aprendizaje de sus estudiantes.	439
Gráfico 26. Profesores mal evaluados favorecen menos el aprendizaje de sus estudiantes.	442

PARTE INTRODUCTORIA ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS

Presentación

Con la finalidad de poder situar el diseño y desarrollo de la presente investigación creemos oportuno recoger en este apartado algunas consideraciones en torno a estos aspectos. Para ello, partimos con una introducción que recoge los elementos más importantes a tener en cuenta respecto del trabajo realizado, así como también destaca la manera en que hemos estructurado dichos elementos. Así mismo, presentamos la identificación y justificación de la elección del tema objeto de estudio, nos referimos al problema de investigación, a sus antecedentes y a los objetivos que con el desarrollo de la investigación se pretenden alcanzar. De modo que, el apartado introductorio que exponemos a continuación, no persigue otro fin que guiar a los lectores respecto de los antecedentes y propósitos que enmarcan la realización de nuestra investigación.

INTRODUCCIÓN

Se tiene conocimiento que tanto la sociedad como las autoridades educativas exigen un mayor esfuerzo y dedicación de sus profesores¹, así como también que proponen identificar a quienes no cumplen con su deber, esto no resulta una novedad. Lo que no se conoce y sí genera expectación gira en torno a ¿Cuál es la percepción de los profesores respecto de los sistemas evaluativos a los que son sometidos? ¿Cómo vivencian el proceso de la evaluación de su desempeño? Aún existen escasos estudios que revelan esta información. Así lo muestran, por ejemplo, en el caso de Chile, algunos incipientes trabajos (Soto & Ovalle, 2007; Catalán & González, 2009; Fabres, 2009). Por otro lado, se cree que control y evaluación del profesorado va de la mano con el incremento de la calidad de su trabajo ¿Será esto cierto?

A partir de los interrogantes anteriores, la presente investigación se centra en la evaluación del profesorado a nivel no universitario, pretendiendo conocer cuáles son las percepciones y las vivencias que sobre el desarrollo de un sistema de evaluación docente concreto tienen quienes se encuentran implicados en éste. En este sentido, centramos la atención en la evaluación del profesorado a nivel de sistema, esto es, no a nivel individual ni a nivel de centro.

Así pues, se recoge la reciente experiencia de Chile, un país en vías de desarrollo, y que respecto a la evaluación del desempeño docente no se ha quedado al margen en este tipo de intervenciones, ya que desde el año 2003 el Ministerio de Educación ha liderado la implementación de un modelo de evaluación del profesorado en donde, a la fecha, han sido evaluados más de setenta mil profesores en todo el territorio nacional. Específicamente, este sistema evalúa a docentes de establecimientos educacionales con administración pública.

¹ Para facilitar la lectura de este trabajo hemos optado por utilizar la modalidad genérica masculina al momento de hacer mención al género de una persona, entendiéndose que se hace referencia a los dos géneros, sin que ello signifique ninguna consideración de tipo sexista.

En base a esto, el objeto de estudio que se ha investigado es el desarrollo de este sistema evaluativo docente dentro de la ciudad de Concepción. Para lo cual, se ha realizado tanto un análisis documental como de trabajo de campo recogiendo las opiniones de los diseñadores del procedimiento de evaluación y de expertos externos mediante entrevistas y de los profesores sometidos al mismo a través de un cuestionario de opinión. En este sentido, señalamos que la investigación hace uso de la metodología mixta y el método de investigación considerado es el estudio de casos.

Por otra parte, cuando hablamos de evaluación del profesorado hacemos alusión a todas las formas con que aparece en la literatura, ya para no caer en reiteraciones que conseguirían aburrir a los lectores o bien para coincidir con la terminología empleada por quienes se dedican a tratar el tema. Así, utilizaremos indistintamente: evaluación del profesorado; evaluación del profesor; evaluación del maestro, evaluación docente; evaluación del desempeño docente; evaluación del desempeño profesional docente.

En cuanto a la estructura, la investigación aquí desarrollada se compone de cuatro grandes apartados, además de la presente parte introductoria que, como ya se ha señalado, sólo busca situar a los lectores respecto de los antecedentes y propósitos que guían su realización.

Así pues, la primera parte establece el marco teórico y contextual, en donde se ha situado la temática de la evaluación educativa (Capítulo 1). Y, de manera muy amplia, se da cabida a uno de los ámbitos que trata la evaluación educativa y que obedece a nuestro tema objeto de estudio, la evaluación del profesorado con todos los elementos que la constituyen. Se atiende además, a la referencia internacional existente en la materia, así como también a los significados conceptuales atribuidos en esta investigación a la evaluación del profesorado (Capítulo 2). Por otro lado, se describe el sistema de evaluación docente en torno al cual gira la investigación (Capítulo 3). La segunda parte aborda el marco metodológico, en el cual se recogen los siguientes temas: el diseño y desarrollo de la investigación (Capítulo 4) y las estrategias utilizadas para la recogida de la información (Capítulo 5). La tercera parte está dedicada a la presentación de los resultados. En este sentido, se han dividido los mismos en función de la estrategia de recogida de información realizada, el cuestionario de opinión (Capítulo 6) y la

entrevista (Capítulo 7). Finalmente, la cuarta parte trata las conclusiones a las que se han llegado (Capítulo 8).

Con todo, creemos que la investigación resulta de interés al pretender analizar el proceso de evaluación del profesorado, tema controvertido y sobre el que se dispone hasta el momento de estudios parciales que, sin duda, se ven enriquecidos con la visión que entrega este trabajo.

IDENTIFICACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

OBJETO DE ESTUDIO

“LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO”

La evaluación del profesorado es una de las áreas dentro de la investigación educativa que se ha destacado por ser objeto de múltiples y variadas miradas. En sus orígenes, esto es, a comienzos del siglo pasado, evaluar a los docentes consistió únicamente en supervisar su trabajo, es decir, el único fin era inspeccionar la labor que desarrollaban al interior de la institución educativa. Actualmente, y en la mayoría de los casos, los esfuerzos están puestos en elaborar y desarrollar nuevos modelos evaluativos que, de una u otra forma, vayan en pro de la calidad educativa. Tanto países de Europa como de América han propuesto modelos de evaluación del profesorado cuyos objetivos apuntan al fortalecimiento del desarrollo profesional de los profesores. Esto porque consideran que sólo así se podrá mejorar la calidad de la enseñanza y, por tanto, la tan anhelada calidad de la educación.

Sin embargo, plasmar en estos nuevos modelos el carácter formativo de una evaluación no ha invalidado ni menos eliminado la concepción mayoritaria que ha reinado desde siempre en los docentes respecto de ser sometidos a una evaluación de su desempeño. Tanto la literatura como numerosos estudios nos lo dejan ver: los profesores temen a la evaluación, por lo tanto, hablar de evaluación docente sigue siendo aún un tema conflictivo (Tierno, 2007). Y lo es más todavía cuando, producto de la evaluación, existen consecuencias relacionadas con la toma de decisiones, sean éstas salariales, profesionales, académicas, etc.

En este sentido, el intento en ocasiones fallido de querer instaurar modelos de evaluación de la docencia como política educativa ha llevado, en muchos países, a que los propios protagonistas no conciban el proceso como un elemento formativo dentro de su vida profesional.

Basándonos en esta realidad es que la presente investigación contempla el tema de la evaluación del profesorado, el cual es abordado desde la siguiente óptica: se conoce mucho *sobre* evaluación docente, pero se desconoce *qué opinan, cuáles son las percepciones y las vivencias* que le otorgan al proceso evaluativo quienes se ven implicados en él. Creemos que esta idea, por sí misma, justifica la elección del tema objeto de estudio y, por tanto, orienta nuestras reflexiones futuras.

Ahora bien, y de forma más concreta, el principal interés por abarcar esta temática nace fruto de la observación² de lo que acontece en materia de evaluación docente en un país en particular y del contacto que la investigadora mantiene con profesores que han sido evaluados.

Específicamente, el contexto de realización de la investigación considera la aplicación del modelo de evaluación del desempeño profesional docente que se ha instaurado en Chile durante el año 2003 y que evalúa al profesorado que se desempeña en aula dentro del sector municipal. El principal objetivo que mueve la investigación, siendo coherentes con las ideas expuestas previamente, es comprender cómo perciben y viven este sistema evaluativo los propios protagonistas, es decir, tanto los docentes que han sido evaluados, así como también aquellos profesionales que han participado en la puesta en práctica de dicho modelo.

De esta manera, nos motiva atender en profundidad este ámbito de la evaluación educativa en la medida en que nos resulta necesario comprender lo que piensan y sienten los protagonistas del desarrollo de un proceso evaluativo. Evaluar al profesorado es una actividad que orienta el fortalecimiento de la calidad de la enseñanza y lo que nos digan sus protagonistas al respecto nos resultará útil para seguir avanzado en este largo y difícil camino cuyo fin, entre otros y a muy largo plazo, es potenciar una cultura evaluativa docente.

² La observación se centra en este tema a raíz de las constantes repercusiones que ha tenido en el ámbito educativo y en la opinión pública del país. Los medios de comunicación han servido de plataforma en donde diversas personalidades han hecho sus comentarios al respecto, no habiéndose presentado hasta el momento, ningún documento capaz de recoger las opiniones de los implicados en el asunto.

Con todo, lo anterior da pie a que señalemos que nuestra investigación se adscribe a la idea de que evaluar al profesorado es imprescindible, pero no suficiente para lograr una mejora de la calidad educativa, por tanto, la evaluación del sistema educativo va mucho más allá de evaluar sólo a los profesores y las profesoras. Y, en ningún caso puede servir para culpabilizar a dicho colectivo.

Siguiendo esta lógica, argumentamos que nuestra investigación centra la atención en la evaluación del profesorado, fundamentalmente, por tres razones:

1. Porque existe un mínimo número de estudios realizados bajo el enfoque propuesto por esta investigación.
2. Por la implementación del modelo evaluativo docente en Chile.
3. Por el carácter controversial que ha tenido este modelo durante los años de su aplicación.

Como hemos señalado, creemos en la importancia de comprender lo que opina y percibe el profesorado respecto de la manera en que está siendo evaluado. Asimismo, nuestra atención está puesta por una parte, en los docentes y, por otra, en el resto de profesionales implicados en el desarrollo del proceso de evaluación. Aproximarnos al contexto de esta realidad para reflejar los resultados nos resulta de gran interés, así como realizar una investigación “desde dentro”, esto es, con los protagonistas. Esta participación, tal como lo señala Mateo (1998a), resulta imprescindible:

No podemos pretender implantar propuestas evaluativas al margen del profesorado y confiar que calarán lo suficiente como para convertirse en instrumentos culturalizadores. Se plantea pues, el reto de abrir un diálogo en el que, entre todos y de forma sosegada, vayamos por aproximaciones consecutivas elaborando, aplicando, criticando y re-elaborando, praxis evaluativas concebidas desde el principio en el marco de un espíritu participativo (Mateo, 1998a: 7).

De esta manera, la presente investigación pretende destacar lo relevante que suscita *recuperar la voz* de quienes protagonizan un proceso evaluativo en el ámbito docente.

Por último, consideramos pertinente dejar explicitado otros aspectos que han justificado la elección del tema objeto de estudio y su concreción en el desarrollo de esta investigación:

- **Pertinencia:** existencia real de un modelo reciente de evaluación docente en Chile. Por lo tanto, es pertinente, ya que conociendo la estructura y el funcionamiento de este modelo, e interpretando las opiniones de sus protagonistas, se pueden conocer fortalezas y debilidades del mismo, pudiendo orientar, si fuese necesario, aspectos para su mejora.
- **Relevancia:** la relevancia que supone el estudio al recuperar la voz de un grupo de profesores y profesoras que han vivido el proceso de ser evaluados y, al mismo tiempo, conocer las percepciones del resto de profesionales implicados en el desarrollo de dicho modelo evaluativo. Además, en Chile es escaso el número de investigaciones que se realizan sobre profesores y sobre todo con ellos.
- **Interés:** quien realiza la investigación pertenece profesionalmente al ámbito educativo, lo cual supone que los intereses residen en la voluntad de comprender las vivencias que posee un grupo de sujetos que ha participado en el desarrollo de un sistema de evaluación docente.
- **Coherencia:** las líneas del trabajo empírico que aborda esta investigación buscan la coherencia, tanto con el marco teórico desarrollado como con la metodología empleada.
- **Viabilidad:** los criterios anteriormente expuestos que han orientado la elección del tema de estudio están relacionados a su vez con la factibilidad de la investigación, es decir, el desarrollo de esta investigación ha sido viable, ya que por una parte, no ha existido una gran dificultad para acceder a las fuentes requeridas, sean éstas bibliográficas, personales, profesionales e institucionales y, por otra, el tiempo destinado a la misma ha sido razonable.

Por todo lo expuesto anteriormente, creemos que queda justificada la elección del tema objeto de estudio y la realización de esta investigación. Cada aspecto que apoya esta

justificación ha sido abordado con el objeto de dejar claramente establecido el porqué del interés en llevar a cabo este trabajo.

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES

Sostener que la calidad de la educación es un tema controvertido, multidimensional y poliédrico no resulta una novedad (OCDE, 1991; Wilson, 1992; Casanova, 1992; Cano, 1998; Escudero, 1999; Álvarez & López, 1999; Gairín, 1999; UNESCO, 2007). Se busca por todos los medios favorecer la mejora de la calidad educativa, sea cual sea el significado que se le otorgue. En este sentido, resulta pertinente recurrir a la evaluación como mecanismo para alcanzarla. Se decide así evaluar aquellos ámbitos y modalidades que integran tan complejo sistema. Es decir, se evalúan alumnos, programas, estructuras organizacionales, etc. Sin embargo, hay quienes opinan que el sistema educativo debe ser evaluado en su conjunto y que los elementos que lo constituyen deben interrelacionarse en ese proceso evaluativo.

Por su parte, existe una visión generalizada que señala que el principal encargado de elevar el nivel de la calidad de la enseñanza de los sistemas educativos de nuestras sociedades es el profesor.

Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación. Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para ello, la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación (Valdés, 2002: 1).

Así, se concibe la tarea docente como una labor cuya realización tiene por objeto que la actividad educativa sea significativa y sirva para estimular el potencial de desarrollo en los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de cada uno de los alumnos. A la figura del profesor se le atribuye, en la mayoría de los casos, gran parte de la responsabilidad de la mejora de la calidad de la enseñanza y, de alguna manera, de la calidad de la educación.

La idea anterior se ha originado porque tanto la experiencia como la investigación han confirmado que el factor clave para poder conseguir una calidad en la enseñanza es contar con docentes de calidad. Por esta razón, es que los sistemas educativos tienen entre sus prioridades mantener e incrementar la calidad de su profesorado. Aunque esto es discutible, pues hay que situar la tarea docente en un contexto mediato (de sistema educativo, de legislación, de condiciones laborales) e inmediato (de contexto geográfico en el que trabaja, de tamaño y tipología de centro, etc.) quizá sea ésta la razón por la cual muchos países han adoptado ya entre sus políticas educativas algún modelo para evaluar a los docentes y orientar así mejoras en la calidad de la enseñanza.

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 profesores y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza (UNESCO, 2007: 22).

Pero, si la evaluación del profesorado se realiza de forma aislada, el resultado será un tanto injusto y culpabilizador. Se hace necesario, entonces, relacionar la evaluación del desempeño docente con la del centro escolar y del sistema educativo en su conjunto. El docente desarrolla su quehacer dentro de un contexto organizativo, por tanto, no es posible pensar en evaluarlo sin considerar los valores del centro, su cultura, etc. Y ello no siempre se produce.

Quizá sea este aislamiento el origen de que gran parte de la “cultura” del profesorado vea su evaluación como algo que se ha inventado contra ellos y no para favorecerles. De modo que se hace necesario articular la evaluación docente con otras dimensiones de la evaluación de sistemas, así como con un sistema de reconocimiento, de incentivos. Y, al mismo tiempo, se debe considerar la evaluación del profesorado como un mecanismo para fortalecer el desarrollo profesional. Creemos que sólo así será posible vislumbrar una real mejora en la calidad de la enseñanza.

En este contexto, la presente investigación orienta su propósito a *recuperar la voz* de quienes han estado involucrados en el desarrollo de un sistema de evaluación docente concreto, tal como hemos comentado en el apartado anterior. De manera que, más específicamente, nuestro problema de investigación se enmarca dentro del siguiente

interrogante: ¿Cuáles son las percepciones y las vivencias de quienes han estado implicados en el desarrollo del sistema de evaluación del desempeño docente chileno?

En este sentido, el rechazo expuesto por gran parte del gremio de profesores de Chile a ser sometidos a un sistema de evaluación que no legitimaban ha sido la piedra angular y, por tanto, el principal antecedente de esta investigación. Así también, nos instó la idea de conocer qué piensan los profesores respecto del sistema de evaluación con que son evaluados. Pero, sobre todo, nos ha motivado desarrollar una investigación en el contexto educativo chileno, el contexto profesional al que pertenece quien investiga.

Finalmente, y a modo de ilustrar las reacciones que este sistema de evaluación docente ha suscitado en Chile durante los primeros años de su aplicación, remitimos al **Anexo 1**, en el cual damos a conocer algunos ejemplos de textos noticiosos y de opinión recogidos tanto en la Web del gremio de los profesores como en la prensa nacional, donde se deja en evidencia la oposición de los docentes a ser evaluados con este sistema. En este sentido, las diversas reacciones de rechazo dadas a conocer en dicho anexo constituyen los antecedentes que nos han llevado a plantear la presente investigación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

Comprender las percepciones y las vivencias que tiene un grupo de profesores de secundaria evaluado, de la ciudad de Concepción, así como de aquellos profesionales implicados, en torno al modelo y al funcionamiento del actual sistema de evaluación del desempeño profesional docente en Chile, con la finalidad, si procede, de dar pistas u orientaciones para elaborar una propuesta de mejora de este modelo.

Objetivos específicos

1. Analizar las percepciones y las vivencias que los profesores evaluados tienen respecto del modelo y el funcionamiento del sistema con que son evaluados.
2. Analizar las percepciones que otros implicados en el sistema de evaluación docente tienen respecto de su estructura, su funcionamiento y la forma en que vive dicho proceso el profesorado evaluado.
3. Contrastar las opiniones, las percepciones y las vivencias que presentan las diversas personas implicadas en el desarrollo del sistema de evaluación respecto de su estructura y su funcionamiento.
4. Comprender e interpretar el conjunto de percepciones y vivencias de quienes han participado en la ejecución del sistema evaluativo docente y, a partir de los resultados obtenidos, si procede, entregar orientaciones que guíen propuestas de mejora del actual modelo chileno de evaluación docente.

PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

Presentación

La investigación aborda su marco teórico planteando una configuración de análisis que va desde lo general a lo particular. De esta manera, los capítulos que lo conforman -y que se desarrollan con concreción y amplitud progresivas- buscan orientar nuestro objeto de estudio.

Comenzamos desarrollando el concepto de evaluación con sus antecedentes históricos y características haciendo referencia a su aplicación al campo de la educación, para luego dirigir nuestro foco de atención a uno de los ámbitos dentro de la evaluación educativa: la evaluación del profesorado, nuestro objeto de estudio y, por tanto, el capítulo central y más extenso. En este sentido, se exponen entre muchas otras, algunas ideas sobre las finalidades que se persiguen en este tipo de evaluación, los instrumentos utilizados para ello, los agentes evaluadores y los modelos de evaluación del profesorado que han resultado más efectivos tanto en Europa como en América. Finalmente, dedicamos un capítulo en donde describimos el sistema de evaluación docente en el cual centra la atención la presente investigación.

Así pues, siguiendo la lógica anteriormente expuesta nuestro marco referencial queda compuesto por tres capítulos: uno que trata los antecedentes de la evaluación educativa; otro que se focaliza en la evaluación del profesorado y uno que contiene las características del sistema evaluativo docente que tratamos a fondo.

Por último, nos resulta interesante señalar que el análisis teórico que se realiza en las páginas siguientes intenta ofrecer el estado de la cuestión respecto del objeto de estudio. La forma de hacerlo, recogiendo ideas específicas de varios autores, nos permite ir definiendo una visión propia respecto del tema estudiado.

El hombre, generador de cultura, siempre ha realizado evaluaciones sobre lo que consideraba importante, lo que entendía útil, lo que constataba como bueno o positivo, lo que era digno de respeto, lo que era merecedor de ser estimado, sobre lo que era posible en su vida cotidiana, en la realización de sus actividades y empresas y, por supuesto, en lo que se debería transmitir a las generaciones futuras, germen y continuidad de la cultura, la educación (Ferrerres & González Soto, 2006: 145).

Capítulo 1.

Antecedentes de la evaluación educativa

1.1 Historia y desarrollo conceptual.

La evaluación ha “soportado” asignaciones conceptuales y funciones asociadas a requerimientos propios de cada momento hasta conseguir un estatus de cierta independencia (Ferrerres & González Soto, 2006: 173).

La pluralidad conceptual existente en torno a la evaluación (Cabrera, 1986) ha dado lugar a una apertura que plantea varios sentidos (todos ellos abordados, principalmente, durante la época de profesionalización de la evaluación a la que más adelante haremos mención). La diversidad de sentidos que han sido expuestos por esta autora tienen que ver con: diferentes conceptos de evaluación; diferentes criterios; pluralidad de procesos evaluativos; pluralidad de objetos de evaluación; apertura de la información necesaria en un proceso evaluativo; pluralidad de las funciones; diferencias en el papel del evaluador; pluralidad de audiencia de la evaluación y pluralidad metodológica.

Ahora bien, la pluralidad conceptual de la evaluación nos lleva a presentar sucintamente cómo han entendido este término aquéllos que se han dedicado a su estudio. Para ello, a continuación entregamos algunas definiciones. En este sentido, nos han sido de gran ayuda los trabajos realizados por Blanco (1996) y Ferreres & González Soto (2006), aunque nos hemos dado a la tarea de seleccionar los que, a nuestro juicio, han sido más representativos, así como también hemos diferenciado explícitamente entre autores internacionales y españoles, lo que nos permite establecer una mayor claridad respecto de los avances nacionales en materia de evaluación. Así pues, partimos con autores que dentro del contexto internacional han definido la evaluación.

FORMAS DE DEFINIR LA EVALUACIÓN SEGÚN AUTORES INTERNACIONALES

- **Tyler, Ralph (1950)**

Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos.

- **Cronbach, Lee Joseph (1963)**

Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones.

- **Scriven, Michael (1967)**

Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa.

- **Suchman, Edward (1967)**

Proceso de emitir juicios de valor.

- **Alkin, Marvin (1969)**

Proceso de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información apropiada para transmitir datos que ayuden a tomar decisiones para tomar alternativas.

- **Provus, Malcom (1971)**

Comparación de las ejecuciones o comportamientos de los alumnos con ciertas normas para determinar si se debe llevar a cabo, se continúa o se concluye un proceso de enseñanza.

- **Bloom, Benjamín et al. (1971)**

Reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante.

- **Lafourcade, Pedro (1972)**

Etapas del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación.

- **Mager, Robert (1975)**

Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación.

- **Tuckman, Bruce (1975)**

Proceso mediante el cual las partes, los procesos o resultados de un programa se examinan para ver si son satisfactorios con referencia a los objetivos establecidos, a nuestras propias expectativas o nuestros estándares de excelencia.

- **Popham, James (1980)**

Consiste en un juicio formal de valor de los fenómenos educativos. Sistemática porque diferencia la evaluación educativa de la educación diaria formal. Formal, en el sentido de determinar el mérito de una actividad.

- **Livas, Irene (1980)**

Proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno, e interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión.

▪ **Stufflebeam, Daniel (1981)**

Proceso de diseñar, obtener y proveer información útil para juzgar entre alternativas de decisión acerca de un programa educacional.

▪ **Berk, R. (1983)**

Proceso de recoger información válida a fin de tomar decisiones sobre un programa educacional.

▪ **Nevo, David (1983)**

Apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto.

▪ **Gronlund, Norman (1985)**

Proceso sistemático de reunir, analizar e interpretar información para determinar el grado en que los alumnos han conseguido los objetivos instructivos.

▪ **Wolf, Robert (1987)**

Recogida sistemática e interpretación de datos conducente, como parte de un proceso, a un juicio de valor con vistas a la acción.

▪ **Stufflebeam, Daniel y Shinkfield, Anthony (1987)**

Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

▪ **Tenbrink, Terry (1988)**

Proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez utilizarán para tomar decisiones.

▪ **Joint Committe on Standards for Educational Evaluation (1988)**

Enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto.

▪ **Proppe, Olafur (1990)**

Proceso de descubrimiento de la naturaleza y la valía de algo a través del cual aprendemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones con los otros y con el mundo en general.

▪ **Chadwick, Clifton (1991)**

La obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuentes en orden a corregir o a mejorar la situación evaluada.

▪ **Santoyo, Rafael (1998)**

Proceso de conocimiento que debe desembocar en un juicio fundamentado. Es un ejercicio social que tiende a ampliar el conocimiento y la conciencia de los individuos en este proceso sobre sus acciones, y debe entenderse en referencia a la institución, el tipo de aprendizaje y la noción de hombre-sociedad que se promueve. Evaluar es parte inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje, parte del hecho educativo y, por lo tanto, está relacionado con todo lo que interviene en este proceso: alumnos, profesores, programas, metodología, clima escolar y recursos materiales.

Tabla 1. Formas de definir la evaluación, según autores internacionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Blanco (1996) y Ferreres & González Soto (2006).

Por su parte, y de forma más específica, en el contexto español encontramos los siguientes autores:

FORMAS DE DEFINIR LA EVALUACIÓN SEGÚN AUTORES ESPAÑOLES

▪ **Escudero Escorza, Tomás (1980)**

Proceso de identificación, remodelación y tratamiento de datos, seguido para obtener una información que justifique una determinada decisión.

▪ **De la Orden, Arturo (1982)**

Proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones.

▪ **Coll, César (1983)**

Conjunto de actividades que conducen a emitir un juicio sobre una persona, objeto, situación o fenómeno en función de unos criterios previamente establecidos y con vistas a tomar decisiones.

▪ **Pérez Gómez, Ángel (1983)**

Proceso de recogida y provisión de evidencias sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, con relación a las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del curriculum.

▪ **Pérez Juste, Ramón (1986)**

Acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido.

▪ **García Ramos, José Manuel (1989)**

Actividad o proceso de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero y sobre dicha valoración, tomar decisiones.

▪ **Gimeno, José (1992)**

Proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, programas, etc. reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

▪ **Mateo, Joan (1998)**

Proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa. Este proceso deberá ir necesariamente asociado a otro de toma de decisiones encaminado a la mejora u optimización del objeto, sujeto o intervención evaluada.

▪ **Casanova, María Antonia (1999)**

Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.

▪ **Jiménez, Bonifacio (1997; 1999 y 2002)**

Proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que responda a ciertas exigencias –válida, dependiente, fiable, útil, precisa, viable, etc.- obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos, que tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos nos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten al objeto evaluado.

Tabla 2. Formas de definir la evaluación según autores españoles.

Fuente: Elaboración propia a partir de Blanco (1996) y Ferreres & González Soto (2006).

Como bien se puede observar en las definiciones expuestas, tenemos tal y como lo mencionábamos al principio, una pluralidad conceptual. Dicho de otro modo y siguiendo a Mateo (2006), respecto a las concepciones evaluativas existe una complejidad que supone la coexistencia de diferentes aproximaciones evaluativas, las que pueden agruparse, fundamentalmente, alrededor de dos propuestas: la evaluación centrada en los resultados y la evaluación orientada al estudio de los procesos. Ambas propuestas, sin embargo, son limitadas.

En este sentido, tanto la diversidad metodológica como la propia complejidad conceptual del hecho evaluativo han dado origen a importantes cambios en las concepciones evaluativas, las cuales, según House (1993 citado en Mateo, 2006: 151-152) se pueden resumir en las que a continuación se señalan:

- **De ámbito conceptual:** la concepción actual es absolutamente pluralista, frente a la visión monolítica anterior, debido a que acepta una multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias, etc. También se está produciendo un reconocimiento progresivo del papel que tienen los valores en la evaluación, a la vez que se asume el carácter eminentemente práctico de la disciplina.
- **De ámbito estructural:** la transformación más relevante que se ha producido es el reconocimiento explícito del carácter multidisciplinar de la evaluación.

- **De ámbito metodológico:** la inclusión de los métodos cualitativos ha hecho que, actualmente, el debate ya no se centre en la legitimidad como en la compatibilidad o incompatibilidad entre las diversas concepciones.
- **De ámbito práctico:** se ha producido un desplazamiento claro desde una concepción instrumental de la evaluación hasta una visión “iluminativa” en la que se reconoce su carácter cultural y político.

De esta forma, la evaluación ha centrado su atención, a lo largo de los años, en múltiples elementos; algunos de carácter técnico y otros más valóricos.

Al hablar, en general, sobre la evolución del concepto de evaluación, éste se ha ido transformando y ha ido incorporando nuevos elementos a su definición según se ha profundizado en su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación (Casanova, 1999: 57).

En concordancia con la cita anterior, nos interesa en el presente trabajo dar a conocer el trayecto histórico de la evaluación, intentando así bosquejar el camino seguido desde su surgimiento hasta lo que ocurre hoy en día con ella. No obstante, antes nos detendremos a repasar la distinción dada entre la evaluación y el control, pues, a menudo suele no establecerse una clara diferencia entre tales términos. Para ello, recogemos las palabras de Rul (1992) quien sostiene que:

La acción evaluadora se encuentra implícita en el proceso evaluativo, es crítica y supone ofrecer visiones no simplificadas de la realidad. Posibilita la interpretación de los hechos y el diagnóstico real y en profundidad de los problemas, e implica tanto a los sujetos evaluados como a los agentes que la realizan. Bien aplicada siempre es generadora de cultura evaluativa. El control es una prerrogativa y una obligación de la sociedad, responsable subsidiaria de la regulación de la acción educativa que ejerce a través del poder político. Para su activación exige un importante grado de simplificación, no porque sea simplista, sino porque opera sobre la realidad instrumental (Rul, 1992 citado en Mateo, 2000: 42).

En este sentido, poder relacionar la evaluación con el control de manera correcta conllevaría a generar un sistema evaluativo más justo, en el marco de una cultura

evaluativa y una cultura normativa. Las dificultades para poder desarrollar un modelo con tales características radican, precisamente, en esta forma de relación.

El control es responsabilidad exclusiva del poder legítimamente constituido y con él se pretende posibilitar el mantenimiento de la organización a través del equilibrio entre norma (expectativa social) y realización individual. En tanto, la evaluación incide en el aprendizaje social de valores (interiorización) y en la conformación de la cultura.

1.1.1 Surgimiento.

Escudero (2003), respecto al surgimiento de la evaluación nos explica que se estima que los albores de la evaluación se dieron en la *antigüedad* con el fin de seleccionar y diferenciar estudiantes, pero sin una teoría subyacente respecto a que se estaba llevando a cabo una evaluación. Por su parte, Dubois (1970) y Coffman (1971), sostienen que en la China imperial, hace más de tres mil años, se utilizaba la evaluación al momento de elegir a los más altos funcionarios. Profesores griegos y romanos, nos señala Blanco (1996), realizaban exámenes. También encontramos en tiempos remotos el tratado sobre evaluación “Tetrabiblos”, presuntamente de C. Ptolomeo; así como los escritos de Cicerón y San Agustín que contienen aspectos evaluadores (McReynold, 1975). De igual manera, Sundberg (1977 citado en Escudero, 2003) señala que en la Biblia aparecen pasajes evaluadores.

Rodríguez (1995) menciona que en la *Edad Media* se hace más formal la manera de aplicar exámenes en los medios universitarios. En el Renacimiento se continúa con el uso de procedimientos selectivos y la observación. De hecho, la observación es una práctica básica de la evaluación.

Gil (1992) indica que en el *siglo XVIII* se acrecienta la necesidad de comprobar los méritos individuales, ya que aumenta la demanda y el acceso a la educación. Es así como las instituciones educativas van diseñando e introduciendo normas sobre el uso de los exámenes escritos.

Una vez asentados los sistemas nacionales de educación, lo que ocurre comenzado el *siglo XIX*, aparecen los diplomas de graduación, los cuales se otorgan tras superar los exámenes. Parafraseando a Max Weber es que emerge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica *para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada* (Barbier, 1993 citado en Escudero, 2003). Es en Estados Unidos durante 1845 donde Horace Mann da inicio al uso de los *test escritos*, una de las primeras técnicas de evaluación, la que a su vez, se extiende a las escuelas de Boston. Pese a ello, la concepción del término aún no poseía un respaldo teórico, su uso era rutinario y carente de instrumentos fiables.

Como se puede ver hasta ahora, en sus primeros momentos (*hasta mediados del siglo XIX*) se entendía la evaluación como una medición valorada, de tal forma que hasta se podían utilizar de manera intercambiable los vocablos medición y evaluación educativa sin acarrear ninguna dificultad (Mateo & Martínez Olmo, 2008).

La información entregada anteriormente, respecto de la evaluación y su análisis diacrónico, da lugar a que a continuación presentemos lo referente a cómo ésta entra de lleno en las ciencias sociales y, más específicamente, se adentra en el ámbito de la educación. Porque hemos comentado cómo se ha ido adoptando la realizando de la evaluación a través del tiempo, sin embargo, no hemos señalado de dónde y con qué características es recogido su uso.

Todo parte con el desarrollo del método científico de las ciencias naturales donde se comienza a medir, a evaluar, a comprobar hipótesis. Y es desde allí que algunas áreas de las ciencias sociales, particularmente la psicología, la sociología y la economía adoptan la medición como una forma lógica para llevar a cabo sus estudios. Esto transcurría en los siglos XVIII, XIX y comienzos del XX, épocas en que se concebía la naturaleza de la realidad como inamovible, única, fragmentada, objetiva, estática, es decir, reinaba la llamada visión positivista. Por tanto, el concepto de educación era tratado como un fenómeno objetivo, a partir del cual interesaba llevar a cabo el control técnico, generalizable; confirmar hipótesis, comparar el rendimiento académico... Es en este contexto, donde el campo educativo recoge de la biología y la psicología experimental, aquellos aspectos que le otorgarían su grado de científicidad (Cabrera, 1986). Así pues, para conseguir lo anterior, la principal forma de proceder consistía en:

Elaborar pruebas y mediciones sobre aspectos psicofísicos y psicobiológicos relacionados con las capacidades sensoriales, las capacidades mentales y los resultados de aprendizajes fundamentados en mediciones, control de variables, experimentación y cuantificación de aprendizajes (Ferrerres & González Soto, 2006: 146).

En síntesis, podemos indicar que desde los inicios más remotos de la evaluación se la ha asociado fuertemente a la *medición*. Esta idea, como veremos a continuación, se sigue dando con fuerza durante la transición del cambio de siglo (XIX – XX). Varias obras referidas al tema así nos lo confirman.

Ahora bien, continuando con el desarrollo de este apartado, a continuación pasamos a enunciar aquellos planteamientos que refieren a lo que se ha entendido por evaluación a lo largo de los años desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, época más reciente y de la cual se tiene mayor acceso a la información.

1.1.2 *Uso masivo del Testing.*

Entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX se intensifica esta actividad evaluativa. Entre sus características encontramos que su principal objetivo es detectar y establecer diferencias a nivel individual, para determinar así las puntuaciones que posicionarían a los sujetos dentro de la norma grupal. Hablar de tests de rendimientos es lo mismo que hablar de evaluación educativa, lo que importa en todo sentido es establecer discriminaciones individuales.

Algunas ideas a destacar respecto de los tests:

- Es en la psicometría, con la creación de uno de los test más conocidos, el “Stanford-Binet”, donde repercute con más fuerza el uso de los tests.
- Los tests psicológicos impactan en los fines sociales: nacen los tests de inteligencia, de personalidad, los estandarizados para medir todo tipo de

destrezas escolares (1920 – 1930 *auge de los testing*). En el ámbito educativo, se propone que sean los propios profesores quienes elaboren las pruebas objetivas.

- El rol del evaluador es meramente técnico, pues se esperaba que elaborara los instrumentos de medición.

El entusiasmo por los testing decae a partir de los años cuarenta.

1.1.3 Reforma evaluativa: Tyler (1935).

En la reforma evaluativa, su padre, Ralph Tyler (1935), plantea una visión metódica de la evaluación, dejando de lado la mera evaluación psicológica. En su lugar propone el establecimiento de objetivos integrados en un curriculum, objetivos que han de ser definidos cuidadosamente en términos de conducta para luego determinar si han sido o no alcanzados. Este autor sostenía que el objeto del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a alumnos, padres y profesores: su utilidad también se veía en que informaba acerca de la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente. El procedimiento seguido por Tyler se presenta a continuación:

- Formular y establecer las metas u objetivos.
- Ordenar los objetivos de acuerdo a taxonomías.
- Definir los objetivos escogidos en términos de comportamiento -operativos-.
- Fijar o determinar las situaciones o condiciones que demuestren que los objetivos han sido logrados.
- Dar orientaciones para que metodológicamente se desarrolle la enseñanza bajo esas condiciones.
- Elaborar o escoger las técnicas e instrumentos mediante test estandarizados o pruebas objetivas, principalmente.
- Aplicar criterios nomotéticos para situar a los alumnos según dichos criterios.
- Recopilar y analizar dicha información.
- Comparar los datos obtenidos con los objetivos fijados.
- Establecer mejoras correctoras.

La anterior propuesta evaluativa se centra en situaciones de aprendizaje donde las estrategias son de tipo memorístico, rutinario y procedimental. Dicho de otro modo, es una forma de evaluar vinculada con acciones meramente instrumentales y mecánicas.

1.1.4 Años 60': Una nueva visión de la evaluación.

La nueva visión se atribuye a las críticas manifestadas en Estados Unidos sobre la eficacia de su sistema escolar. Se da un desencanto en la sociedad americana respecto de la educación pública porque Rusia resultó ser pionera en el lanzamiento del primer satélite (1957). Este avance dejó perplejo a un país acostumbrado a ser el primero en todo y, a partir de esto, la sociedad liderada tanto por profesionales de la educación como por legisladores, comienza a exigir responsabilidades (*accountability*) al personal docente y a los encargados. Se presiona por obtener la *rendición de cuentas* del buen uso de los fondos económicos y del logro de los objetivos educativos contemplados.

Se había aceptado como axioma que el sistema educativo había sido el motor del progreso económico y social, y que la escuela constituía el instrumento más eficaz para promover las metas de la democracia. Si tradicionalmente se le reconocía este papel relevante en los éxitos del país, también era lógico que se le hiciera responsable de los fracasos (Mateo & Martínez Olmo, 2008: 18).

Como una forma de revertir la situación se comenzaron a adoptar diversas medidas en pro de retomar la hegemonía tanto educativa como científica. Los recursos económicos invertidos fueron muchos y se implementaron nuevas leyes (la más famosa la Elementary and Secondary Act, en 1965, en la que el gobierno federal otorgaba, como nunca, medios legales para intervenir directamente en las administraciones educativas locales, es decir, las subvencionaba en forma directa). Junto a lo anterior, comenzaron a desarrollarse una serie de acciones concretas, como por ejemplo, la promoción de grandes proyectos referidos al plan de estudios, el aumento de nuevos medios tecnológicos, en fin, un esfuerzo por mejorar la calidad de los programas escolares basado en la rendición de cuentas.

Como consecuencia de estos focos de influencia, se amplió considerablemente el fenómeno de la evaluación educativa. El sujeto directo de la evaluación siguió siendo el alumno, pero también todos aquellos factores que confluyen en el proceso educativo (el programa

educativo en un sentido amplio, profesor, medios, contenidos, experiencias de aprendizaje, organización, etc.), así como el propio producto educativo (Escudero, 2003: 179).

La evaluación de programas a la que hemos hecho mención es una nueva necesidad de la evaluación. En torno a esta concepción se inicia la época, con abundantes trabajos de reflexión y ensayos teóricos, se intenta así clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo.

En buena medida, es en estos años donde se acrecienta el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación lo que, junto el auge de la evaluación de programas, suponen una nueva forma de investigación aplicada, la conocida investigación evaluativa. Las aportaciones de Cronbach (Course improvement through evaluation; 1963), Glaser (1963) y Scriven (The methodology of evaluation; 1967) son consideradas las más famosas de la época. Hacemos mención a ellas en la siguiente tabla:

CRONBACH	GLASER	SCRIVEN
<ul style="list-style-type: none"> • Si la evaluación se convierte en una herramienta de ayuda para los planificadores de la enseñanza y del curriculum, ha de ponerse especial énfasis en la “toma de decisiones”. • La evaluación debe entenderse como un proceso interno al desarrollo de los programas sin esperar a que éstos se acaben. • La evaluación deberá centrarse más en las características estructurales y propias del programa concreto que en estudios de tipo comparativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Glaser mantiene la importancia que tienen los objetivos continuando en la estela de Tyler. • No obstante, cambia el foco de estudio incidiendo más en cómo medir dichos objetivos y no tanto en cómo éstos se establecen o formulan. • Establece un cambio de referente, en el sentido de que la evaluación no ha de regirse por criterios normativos (tanto referido a grandes muestras, como con relación al grupo clase o centro), sino que el referente debería ser criterial, es decir, con valor en sí mismo, como expresión de “calidad”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que evaluar es adjudicar valor o mérito a lo que se evalúa. En este sentido lo primero que debe determinar la evaluación es si los objetivos que se proponen tienen valor. • Distingue entre evaluación intrínseca en la que se valora el objeto en sí mismo para determinar el valor y evaluación extrínseca cuando lo que se pretende es evaluar los efectos que éste produce. • Introduce, también, unas claras distinciones entre las funciones de la evaluación y propone los términos de evaluación formativa, dirigida a los responsables educativos con la intención de modificar, cambiar, mejorar, en definitiva, el diseño y sumativa como modo de justificar los aprendizajes, servir de certificación de los mismos, dejando constancia tanto para los alumnos, como para la administración y los profesionales.

Tabla 3. Aportaciones de Cronbach, Glaser y Scriven.
Fuente: Ferreres & González Soto (2006: 150-151).

Como podemos ver, en esta época se introducen nuevos conceptos (Cronbach y Scriven) en la evaluación. *Valoración y juicio*: el evaluador no es considerado sólo un técnico que describe y analiza la realidad, ahora la juzga y valora según criterios determinados. Por su parte, *la toma de decisiones* surge de la reflexión propia de la evaluación que se realiza o la ya realizada, otorgando la posibilidad de dar alternativas que mejoran el objeto evaluado.

Glaser (1963), a su vez, mantiene una visión más técnica, su aporte radica en que desplaza la preocupación por establecer debidamente los objetivos a cómo han de ser medidos. Propone, además, la distinción básica entre la medición que hace referencia a la norma, centrada en detectar la posición relativa de un estudiante respecto a lo considerado normativo en su grupo, y aquella medición que hace referencia al criterio, y que se establece por comparación a “un nivel absoluto de calidad”.

1.1.5 Años 70': Desarrollo de los modelos evaluativos.

La evaluación en su acepción moderna es atribuida a Cronbach y Scriven, y su principal característica es el desarrollo de modelos que intentaban sistematizar la acción evaluadora. De esta forma, surgen varias aportaciones; algunas en la línea de los planteamientos hechos por Tyler, nos referimos a los *modelos de consecución de metas*. Por su parte, las hay de otro tipo, las que apoyan lo ideado por Cronbach, esto es, los *modelos que asocian el proceso evaluativo a la toma de decisiones*.

De hecho, toda la evaluación moderna acepta como algo axiomático la necesidad absoluta de establecer esta conexión. Plantear alternativas de acción justificadas a partir de la reflexión sobre la evaluación constituye la razón de fondo de la actividad evaluativa, ya que abre el camino a la operatividad para la mejora de la realidad educativa evaluada (Mateo & Martínez Olmo, 2008: 20).

Quien representa con máxima fidelidad esta línea fue Stufflebeam, puesto que definió la evaluación como “el proceso de delimitar, obtener y proveer la información útil para juzgar entre alternativas de decisión”. Este autor junto a Guba idea el modelo llamado **CIPP**, el más conocido y aplicado; sus siglas corresponden a los cuatro momentos de actuación de la evaluación: **C**ontexto, **I**nput, **P**roceso y **P**roducto. Las características de este modelo nos las presenta Tejada (1999) en la tabla que damos a conocer a continuación:

MODELO CIPP					
CONTEXTO		ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO	
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades. Identificar las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son suficientemente coherentes con las necesidades valoradas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o pronosticar durante el proceso los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización. Proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos de procedimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de los datos y el proceso, e interpretar su valor y su mérito. 	
	MÉTODO	<ul style="list-style-type: none"> Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiencias, las entrevistas, los test diagnósticos y la técnica Delphi. 	<ul style="list-style-type: none"> Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, la visita a empresas ejemplares, los grupos de asesores y ensayos pilotos. 	<ul style="list-style-type: none"> Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cuantitativos y cualitativos.
	RELACIÓN CON LA TOMA DE DECISIONES	<ul style="list-style-type: none"> Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de problemas, y proporcionar una base para juzgar los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimiento, esto es, estructurar las actividades de cambio, proporcionar una base para juzgar la realización. 	<ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar el control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

Tabla 4. Modelo CIPP.
Fuente: Tejada (1999: 268).

Con el surgimiento de este modelo (instalado en el paradigma racional-cuantitativo) se da un gran avance en el ámbito de la evaluación. Sus planteamientos han inspirado a una gran cantidad de modelos posteriores. Paralelo a él se sitúan el modelo CSE (California State Evaluation) y el UTO (Unidades, Tratamientos, Operaciones) de Cronbach.

Respecto a los modelos, Guba & Lincoln (1982) sostienen la existencia de más de cuarenta. Por su parte, Mateo et al. (1996) alude a ellos como la “eclosión de modelos”. En este sentido, y como la crisis de los planteamientos paradigmáticos no estuvo exenta dentro del área evaluativa, hay autores que clasifican estos modelos en dos grupos: cuantitativos y cualitativos (Guba & Lincoln, 1982; Pérez Gómez, 1983; House, 1989). Otros como Nevo (1983) y Cabrera (1986), en tanto, sostienen que la existencia de dichos modelos está dada por muchos más matices.

El modelo CIPP al que aludimos más arriba se encontraba inserto dentro del paradigma racional-positivista y, pese a que supuso un gran avance en el área, el enfoque que lo sustentaba pasó luego a ser muy criticado.

En general, las críticas a los modelos sustentados en la base racional cuantitativa están referidas, siguiendo a Mateo & Martínez Olmo (2008), a lo siguiente:

- Sólo se consideran los propósitos del grupo en el poder.
- Los métodos utilizados son monistas y dogmáticos.
- Los comportamientos observables son reducidos a indicadores que no reflejan su complejidad y riqueza.
- Plantean una visión teórica de la realidad.

Por su parte, quienes critican la corriente cuantitativa conciben la evaluación desde otra óptica, una óptica más cualitativa. Así, los modelos que adoptan este paradigma aportan en palabras de Ferreres & González Soto (2006), los siguientes aspectos:

- Una sistematización para el análisis de la realidad incorporando elementos, subsistemas, sistemas, suprasistemas, entradas, procesos, salidas, retroalimentación, etc.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

- La realidad no es única ni estática, aunque tienda hacia un equilibrio, provocada por el entorno que la envuelve y las dinámicas provocadas internamente por efecto de la interacción.
- Cualquier realidad, analizada desde esta perspectiva debe ser explicada a partir de: sus elementos constituyentes y el entorno que le rodea; sus mecanismos de adaptación a esa realidad; los objetivos que pretende alcanzar; las estrategias que se originen fruto de la equifinalidad; la retroalimentación entre los diferentes subsistemas y el mantenimiento del propio sistema.

Dentro de esta época, se habla de *modelos alternativos*. A continuación enunciamos los más representativos caracterizándolos de forma general, ya que en ellos existen formas diversas de concebir la evaluación y su metodología.

- *La evaluación democrática de McDonald (1971)*: concibe la evaluación como servicio de información.
- *La evaluación respondente de Stake (1975)*: asume que las intenciones pueden cambiar y pide comunicación continua entre evaluador y la audiencia. Concibe la evaluación como procesamiento de juicios dados por los implicados en el proceso. Incorpora antecedentes, proceso, normas y juicios, además de resultados.
- *La evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1977)*: considera el contexto y su incidencia en la enseñanza. No sólo engloba métodos cuantitativos y cualitativos, sino conceptos como sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje.
- *El modelo de Eisner de la crítica artística (1985)*: utiliza una metodología plural, naturalista. Crítica artística.

Estos modelos centran su atención en los participantes del programa, pues establecen que la evaluación debe ser de corte etnográfico.

Finalmente, como forma de sintetizar los modelos evaluativos que se han ido desarrollando a lo largo de los años, en la **Tabla 5** se resumen dichos modelos, con el fin de entregar una visión panorámica de los aspectos más importantes planteados en cada uno de ellos.

CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Modelo	Verificación de logros	Planificación educativa	Evaluación respondiente	Toma de decisiones	Sin referencia a metas	Evaluación iluminativa	Crítica artística	Retrato
Identificador	Objetivos.	Toma de decisiones.	Problemas localizados.	Situaciones decisivas.	Necesidades y valores sociales.	Problemas y necesidades localizados.	Efectos provocados.	Gestión y conducción del currículum.
Pioneros y representantes	Tyler, Popham.	Cronbach.	Stake, Guba y Alkin.	Stufflebeam.	Scriven.	Parlett y Hamilton.	Eisner.	Lightfoot.
Objetivo	Relacionar los resultados con los objetivos.	Mejora de los programas.	Ayudar a los clientes y facilitar la comprensión de las actividades educativas desde distintas perspectivas.	Proporcionar informaciones suficientes y fundamentadas como justificación en la toma de decisiones.	Juzgar los méritos relativos de las actividades educativas y sus consecuencias.	Ayudar al innovador para facilitar procedimientos que le permitan conseguir los resultados esperados.	Ofrecer un informe de experto educativo, artista, que facilite la comprensión, complejidad y valoración de la tarea educativa.	Facilitar a los responsables la evaluación del currículum.
Audiencia	Planificadores y responsables del currículum.	Responsables de la implantación de los currícula o programas y de la formación.	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales y expertos.	A todos aquellos que han de tomar decisiones en los distintos niveles.	Los consumidores, clientes, usuarios,	Innovadores y responsables de aplicar los currícula.	Comunidad educativa.	Responsables de evaluar el currículum.
Foco de interés principal	Los alumnos consiguen los objetivos.	Mejorar la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.	Conocer la historia del programa, las acciones que se llevan a cabo, las interacciones entre los elementos, los efectos secundarios, los logros accidentales y qué resultados se obtienen.	Cómo planificar, ejecutar, modificar y conseguir resultados adecuados a costos razonables.	Conocer el valor de un programa o desarrollo curricular con relación a las necesidades de los destinatarios y los valores de la sociedad.	Cómo opera un programa y cómo influyen en él los contextos en los que se aplica.	Dar a conocer las cualidades positivas y negativas que emergen tras el estudio de una clase o desarrollo de un programa.	Capturar la visión que se tiene del programa. Identificar lo nuclear, lo más significativo.
Metodología	Cuantitativa: planificación experimental y comparación entre grupos.	Cuantitativa: con diseños flexibles.	Cualitativa: descriptiva, narrativa y estudio de casos.	Cuantitativa: planificación experimental, valoración de necesidades, observación y estudios piloto.	Cuantitativa y cualitativa. Comparación – experimentación. Observación no sistemática. Análisis de costos.	Cualitativa: estudio de casos.	Cualitativa: estudio de casos.	Cualitativa: estudio de casos.
Técnicas e instrumentos	Pruebas objetivas, test estandarizados. Observación sistemática y preorientada.	Pruebas objetivas, test estandarizados, observación sistemática, informes y valoraciones de actitudes de profesores y alumnos.	Informes, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, debates, sociodrama.	Revisión de documentos, audiciones, entrevistas, test diagnósticos, visitas, escalas de valoración.	Listas de control, test diagnósticos, entrevistas, informes, etc.	Observación no sistemática, entrevistas.	Apreciaciones subjetivas basadas en la sensibilidad, la experiencia y el saber hacer artístico.	Observación no sistemática, entrevistas.
Finalidad	Prescribir.	Describir.	Describir.	Prescribir.	Prescribir.	Describir.	Transformar.	Informar.
¿Quién toma las decisiones?	Autoridades.	Responsables del currículum.	Patrocinadores, evaluador, cliente.	Autoridad.	Patrocinadores, evaluador, cliente.	Patrocinadores, evaluador, cliente.	Profesores, comunidad.	Profesores, comunidad.

Tabla 5. Síntesis de modelos evaluativos.
Fuente: Ferreres & González Soto (2006: 169-170).

Del cuadro anterior se desprende claramente una diversidad de formas de concebir la evaluación, así como los componentes que integran cada modelo evaluativo. Cada autor, en su afán de desarrollar su postura nos ofrece una visión propia del tema, así como las herramientas para poder llevar a cabo su modelo.

1.1.6 Década de los años 70' y 80': Época de la profesionalización.

Es llamada de esta forma puesto que aparece la figura del evaluador como un profesional, lo cual dota de importancia e interés el área de la evaluación. Surge en EE.UU., luego Reino Unido y Australia; con menos fuerza se deja ver en Francia y España. Aun así, lo que caracteriza a esta época es la diferenciación establecida entre el profesor evaluador y el científico que investiga, su ámbito de acción específico es la investigación evaluativa. Se da así un auge en cuanto a lo referido a la evaluación, aparecen revistas especializadas³, libros, seminarios, asociaciones que trabajan el tema y las universidades⁴ comienzan a impartir en todos sus ciclos cursos y programas con carácter evaluativos. La eclosión de los modelos evaluativos mencionados anteriormente es el punto generador del interés suscitado en esta fase, de la cual se debe destacar como principal hecho la creación, en el año 1975, del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Asamblea que tiene como uno de sus principales⁵ deberes orientar procesos de evaluación bajo principios previamente establecidos, uno de ellos tiene que ver con la ética profesional de los evaluadores.

1.1.7 Desde comienzos de los años 90'.

A partir de los años 90' surge una nueva forma de concebir la evaluación. Esta nueva conceptualización se basa en el *desarrollo de los planteamientos del paradigma constructivista-respondiente*, ya que integra tanto el enfoque de respuesta propuesto por Stake (1975) como el paradigma constructivista (fruto de la epistemología postmoderna) desarrollado por Russell y Willinsky (1997). Se destaca cierto consenso

³ Algunas de ellas son: Educational Evaluation and Policy Analysis, Studies in Evaluation, Evaluation Review, Evaluation News, entre otras.

⁴ Pioneras en esto son las Universidades de Stanford e Illinois.

⁵ Otros de sus deberes son: crear informes, realizar estudios teóricos que permitan afianzar conocimientos nuevos, facilitar información para realizar evaluaciones, etc.

respecto de los enfrentamientos paradigmáticos, esto es, se dan las condiciones de permeabilidad entre los paradigmas racionalista-positivista e interpretativo-hermenéutico.

La permeabilidad de los paradigmas como característica del método, en el sentido de que cada paradigma podría incorporar aquellos elementos que enriquecieran sus aplicaciones, y el hecho de que su utilización en la realidad educativa no dependiera de la ideología del investigador, sino del grado de estructuración y tipo de organización que presenta la realidad (Mateo & Martínez Olmo, 2008: 25).

De esta forma, el paradigma constructivista-respondente reúne una serie de características que lo diferencia de las anteriores formas de entender la evaluación. En este sentido, y retomando las ideas planteadas por Guba & Lincoln (1989), a continuación citamos tales características:

- La nueva evaluación debe considerar su anclaje sociopolítico.
- La evaluación debe surgir de estrategias que implican colaboración y compromiso entre las personas implicadas.
- La evaluación debe ser considerada como un instrumento de formación, por tanto, implica enseñanza y aprendizaje.
- La evaluación es un proceso continuo, en contraposición a acción puntual; recursiva, en tanto ha de permitir retomar aspectos, temas o aplicaciones una y otra vez; y divergente, ya que en sus actuaciones puede tomar muy distintas formas.
- La evaluación debe ser emergente, ya que muy difícilmente puede preverse una sola dirección, debe basarse en la realidad y proceder, fundamentalmente (Mateo, 1998a), de forma inductiva.
- Los resultados de una evaluación son difícilmente predecibles.

- La evaluación crea realidades, en tanto que genera cultura (cultura evaluativa) es un proceso de construcción de valores y hábitos que han de ser asumidos por las personas involucradas, por los grupos y por las instituciones.
- La evaluación, en tanto que facilita, fundamenta y justifica adecuadamente la toma de decisiones, debe originar cambios profundos.

De las características señaladas podemos concluir que la evaluación vista desde este paradigma persigue, principalmente, favorecer cambios que apelen a la cultura evaluativa y, en este sentido, a todo el entramado de valores contenidos en ella.

1.1.8 La evaluación y su panorama actual.

Actualmente, existen concepciones sobre la evaluación centradas en los resultados, pero también existen prácticas de evaluación que logran enfatizar el estudio de los procesos (Mateo, 1998a). En ese sentido, House (1993, citado en Mateo, 2006) sostiene que los cambios más importantes se están produciendo en los siguientes ámbitos: conceptuales, estructurales, metodológicos y en el uso.

Por otro lado, hay quienes en la actualidad siguen las recomendaciones hechas en la segunda mitad del siglo XX por un conocido autor en la disciplina. Se trata de Daniel Stufflebeam⁶, quien creó el reconocido modelo CIPP a finales de los años sesenta, el cual ya hemos comentado. Sus recomendaciones apuntan a las siguientes ideas y las exponemos en detalle en el apartado que hace referencia a los principios de la evaluación (1.2.4).

- Se parte de los cuatro principios del “Joint Committee on Standards for Educational Evaluation”. Los que apuntan a que una evaluación debe ser: útil, factible, legítima y precisa.

⁶ Su prestigio se debe tanto a la creación del modelo CIPP como a que desde los años 1975 a 1988 haya sido presidente del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. También, ha sido director del *Evaluation Center* de la Western Michigan University (lugar en donde se ubica la sede del Joint Committee) y del CREATE (Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation).

- Una segunda recomendación refiere a la responsabilidad del evaluador, la cual se deja ver en lo siguiente:
 - *Debe actuar:* de acuerdo a principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad.
 - *Debe emitir juicios:* sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado.
 - *Debe asistir a los implicados:* en la interpretación y utilización de su información y sus juicios.

No obstante, otro deber y a la vez derecho es mantenerse al margen de la lucha y la responsabilidad política por la toma de decisiones.

- La tercera recomendación señala que en la evaluación de la educación se deben tomar unos criterios básicos de referencia, tales como:
 - *Necesidades educativas:* es necesario preguntarse si la educación que se proporciona cubre las necesidades de los estudiantes y de sus familias en todos los terrenos a la vista de los derechos básicos, en este caso, dentro de una sociedad democrática.
 - *Equidad:* hay que preguntarse si el sistema es justo y equitativo a la hora de proporcionar servicios educativos, el acceso a los mismos, la consecución de metas, el desarrollo de aspiraciones y la cobertura para todos los sectores de la comunidad.
 - *Factibilidad:* hay que cuestionar la eficiencia en la utilización y distribución de recursos, la adecuación y viabilidad de las normas legales, el compromiso y participación de los implicados y todo lo que hace que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.

- *Excelencia*: hay que considerar la excelencia como un objetivo permanente de búsqueda. La mejora de la calidad, a partir del análisis de las prácticas pasadas y presentes es uno de los fundamentos de la investigación evaluativa.

Otras recomendaciones guardan relación con los siguientes aspectos:

- La evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, etc., según Scriven (1991), debe relacionarse siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales, etc. Quizás uno de los retos que deben abordar los sistemas educativos es la definición más clara y precisa de estos *deberes y responsabilidades*. Sin ello, la evaluación es problemática, incluso en el terreno formativo.
- Los estudios evaluativos deben valorar hasta qué medida los profesores y las instituciones educativas son responsables y rinden cuentas del cumplimiento de sus deberes y de sus obligaciones profesionales.
- Se deben proporcionar direcciones para la mejora, no basta sólo con emitir un juicio.
- La evaluación debe tener un componente formativo y otro sumativo.
- Se debe promover la autoevaluación profesional, proporcionando a los educadores las destrezas para ello y favoreciendo actitudes positivas hacia ella.
- Se debe realizar una evaluación del contexto.
- Los estudios evaluativos deben ser apoyados en la comunicación y en la inclusión sustantiva y funcional de los implicados con las cuestiones claves, criterios, hallazgos e implicaciones de la evaluación, así como en la promoción de la aceptación y el uso de los resultados.

Las recomendaciones anteriores orientan, hoy en día, un tipo de evaluación pluralista, pues los elementos que conforman el sistema educativo son complejos, por tanto, su funcionamiento también lo es. Asimismo, y retomando lo que señala House (1993

citado en Mateo, 2006), actualmente, se está reconociendo el carácter multidisciplinar de la evaluación, la que a su vez incluye métodos cualitativos que ya no son puestos en duda por su legitimidad, sino por su compatibilidad de acuerdo a la concepción evaluativa que lo contiene. Finalmente, el carácter instrumental de la evaluación ha sido desplazado y, en su lugar, se acepta su carácter cultural y político.

En definitiva, los espacios de tiempo definidos con relación al desarrollo conceptual de la evaluación educativa se establecen en *seis épocas*:

1. *Época de la Reforma (1800 – 1900).*
2. *Época de la eficiencia y del “testing” (1900 - 1930).*
3. *Época de Tyler (1930 - 1945).*
4. *Época de la inocencia (1946 - 1956).*
5. *Época de la expansión (1957 - 1972).*
6. *Época de la profesionalización (Desde 1973 a la actualidad).*

Po su parte, Cabrera (1986) señala que la evaluación ocurre sólo en *tres grandes épocas*, tal cual lo ilustramos en la siguiente figura:

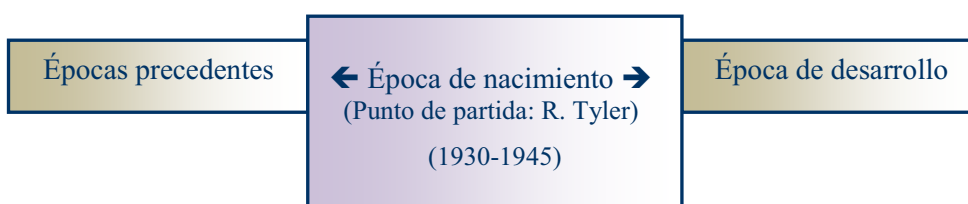


Figura 1. Épocas de evolución de la evaluación.
Fuente: Elaboración propia a partir de Cabrera (1986).

Por otro lado, Guba & Lincoln (1989) distinguen *cuatro generaciones* al momento de referirse a la evaluación:

1. *Generación de la medida.*
2. *Generación de la descripción.*

3. *Generación del juicio o de la valoración.*

4. *Generación respondiente-constructivista.*

Así pues, rescatamos el establecimiento de épocas o generaciones, ya que las consideramos un aporte que nos brinda la posibilidad de contextualizar, en el más amplio sentido del término, las diversas formas que se han propuesto para concebir la evaluación a lo largo de los años.

Con todo, otra forma de contextualizar la evolución del concepto de evaluación la ilustramos mediante la **Figura 2**:

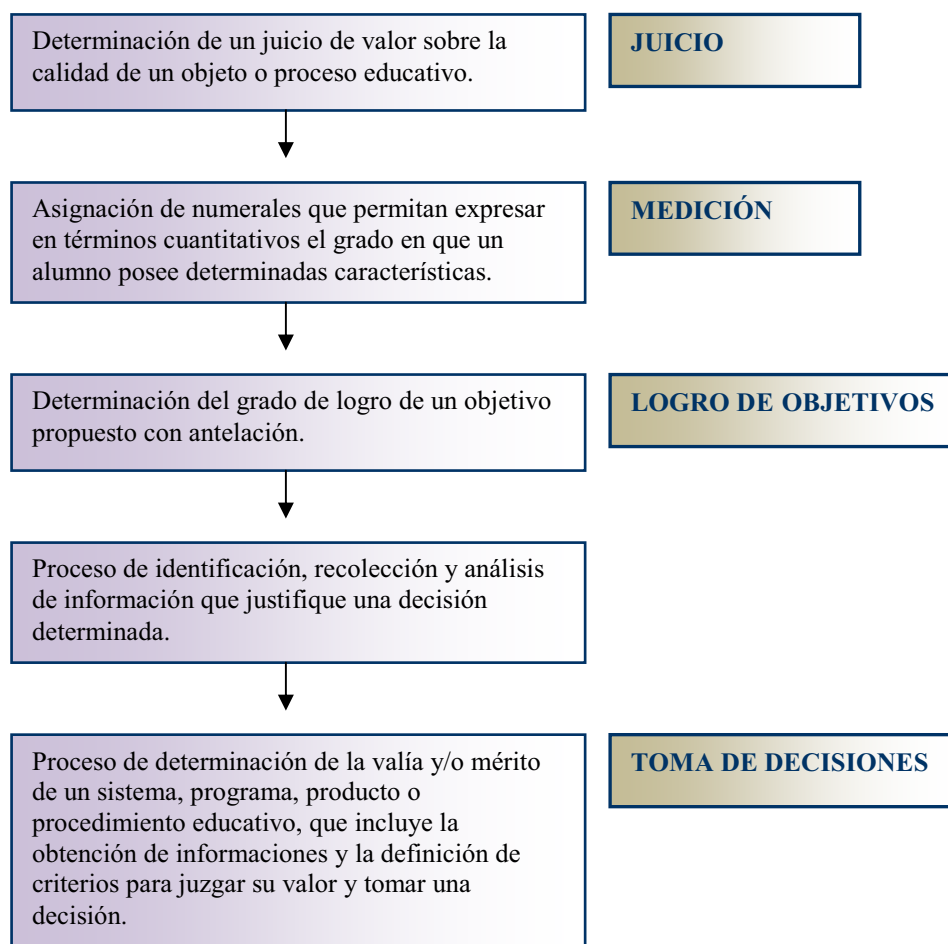


Figura 2. Evolución del concepto de evaluación.
Fuente: Ahumada (2005: 31).

La figura anterior ilustra de forma sucinta el desarrollo conceptual de la evaluación, según haya sido entendida ésta como juicio, medición, logro de objetivos u orientada a la toma de decisiones.

Ahora bien, otro aspecto que deseamos hacer saber en este apartado, hace mención a la identificación que realiza Scriven, en 1994, de seis visiones o enfoques alternativos de evaluación:

1. *La visión fuerte hacia la toma de decisiones:* concibe al evaluador investigando con el objetivo de llegar a conclusiones evaluativas que le ayuden al que debe tomar decisiones.

2. *La visión débil hacia la toma de decisiones:* concibe al evaluador proporcionando información relevante para la toma de decisiones, pero no le obliga a emitir conclusiones evaluativas o críticas a los objetivos de los programas.

3. *La visión relativista:* también mantiene la distancia de las conclusiones evaluativas, pero usando el marco de valores de los clientes, sin un juicio por parte del evaluador acerca de esos valores o alguna referencia a otros.

4. *La visión de la descripción fértil, rica, completa:* es la que entiende la evaluación como una tarea etnográfica o periodística, en la que el evaluador informa de lo que ve sin intentar emitir afirmaciones valorativas o inferir conclusiones evaluativas, ni aún en el marco de los valores del cliente como en la visión relativista.

5. *La visión del proceso social:* resta importancia a la orientación sumativa de la evaluación (decisiones externas sobre los programas y rendición de cuentas), enfatizando la comprensión, la planificación y la mejora de los programas sociales a los que sirve.

6. *La visión constructivista de la cuarta generación:* rechaza una evaluación orientada a la búsqueda de calidad, mérito, valor, etc. y favorece la idea de que es el resultado de la construcción por individuos y la negociación de grupos.

Tal como puede apreciarse, las formas de entender la evaluación, según Scriven (1994), van desde concebirla como guía en la toma de decisiones, como tarea etnográfica, con escasa orientación sumativa y como un proceso de construcción social que resta importancia a buscar la valía para alcanzar la calidad. Así pues, estas formas de entender la evaluación se encuentran apoyadas también en el rol que el evaluador debe desempeñar. Sea éste un rol de investigador concluyente o un mero informador que no se preocupa por llegar a unas conclusiones ni por atender los valores que subyacen a la evaluación realizada.

Finalmente, a continuación ilustramos, en la **Figura 3**, las dimensiones básicas de la evaluación educativa, dimensiones que trataremos con más detalle más adelante, pero que creemos oportuno incluir en este apartado de síntesis puesto que a algunas ya hemos aludido. Así pues, nos referimos a lo siguiente: *¿Para qué evaluar?* / Finalidad de la evaluación. *¿Qué evaluar?* / Objeto de la evaluación. *¿Cómo evaluar?* / Modelo de la evaluación. *¿Cuándo evaluar?* / Momento de la evaluación. *¿Con qué evaluar?* / El (los) instrumento(s) de la evaluación. *¿Quién evalúa?* / El evaluador.

DIMENSIONES BÁSICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

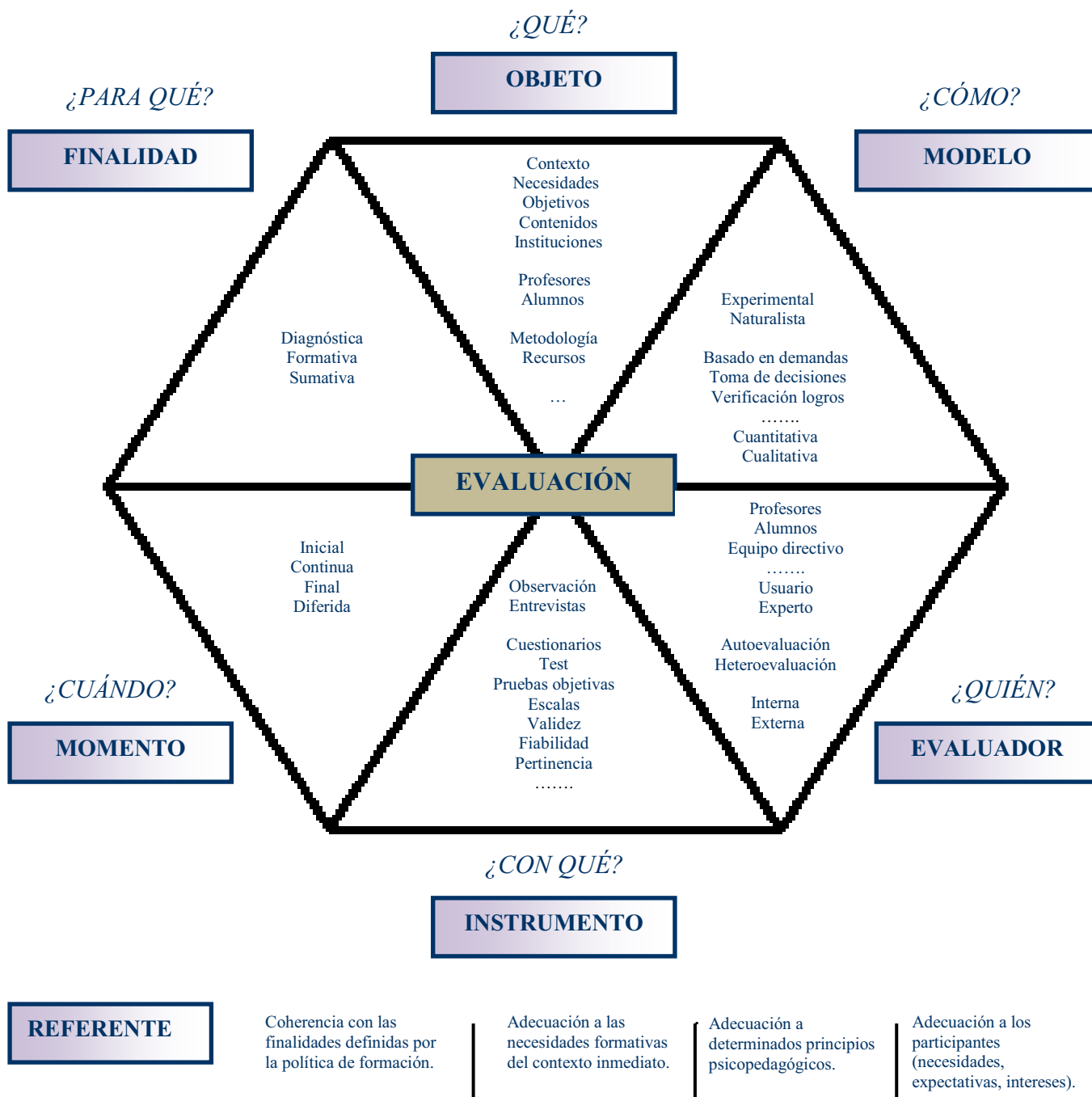


Figura 3. Dimensiones básicas de la evaluación educativa.
Fuente: Tejada (1991: 88).

1.2 Desarrollo del proceso evaluativo.

La aplicación de la evaluación requiere atender a un proceso y a una serie de elementos que deben ser planificados al momento de llevarla a cabo. Así mismo, para establecer el diseño de la evaluación a realizar se debe contemplar la naturaleza de lo que habrá de evaluarse. En este sentido, a continuación repasamos el desarrollo del proceso que abarca la evaluación educativa, así como también, los elementos que constituyen dicho proceso.

1.2.1 *El modelo evaluativo y sus componentes.*

Referirse a un modelo de evaluación es hacer alusión al marco conceptual que orienta el estudio de un determinado objeto y, al mismo tiempo, desde donde se realiza la lectura de la realidad educativa.

Un verdadero modelo requiere la fundamentación en una teoría sobre estructura y funcionamiento del objeto de evaluación, a través de variables debidamente relacionadas y operacionalizadas, con expresión de su validez empírica, criterios de eficacia y campo de aplicación (Escudero, 1993: 6).

No existe un modelo ideal de evaluación (Ferrerres & González Soto, 2006). Para argumentar tal afirmación, las razones que exponen estos autores son las que siguen:

- *Desde el punto de vista definatorio:* la evaluación es un proceso que debe ajustarse a múltiples situaciones de la actividad educativa, de ahí la imposibilidad de establecer un único modelo.
- *Desde el punto de vista del objeto:* son varios y muy distintos, de forma que no es lo mismo evaluar un centro que los aprendizajes de un determinado alumno, la metodología docente o la justificación de un programa.
- *Desde el punto de vista axiológico:* si bien la finalidad es la de alcanzar un perfeccionamiento o mejora de las acciones y de las personas involucradas, los

criterios, el referente o el valor que se persiga puede modificar el proceso de planificación y, por tanto, el desarrollo del mismo.

- *Desde el punto de vista epistemológico o conceptual:* considerando las perspectivas bajo las que se mueven las distintas *generaciones* de evaluación y sus modelos; así, y entre sus características, se advierte la flexibilidad en los diseños, la adaptación a los contextos y la integración metodológica.

En este sentido, Casanova (1999) sostiene que el concepto de evaluación del que se parta va a condicionar el modelo de desarrollo de la misma. Por su parte, Mateo (2000) plantea que un modelo evaluativo completo deberá considerar una serie de componentes mínimos sobre los que reflexionar para estimar así la manera en que ha de concretarse la participación y cuáles tienen que ser sus características. Por otro lado, Jiménez (1999) sugiere que a partir de ciertos elementos y preguntas clave, que él presenta ordenadamente por medio de una tabla (la cual presentamos a continuación), sea el evaluador quien al momento de diseñar un modelo evaluativo deba considerar los componentes que se ajusten de mejor manera a los aspectos relacionados con el origen de la evaluación, la finalidad, el objeto, los criterios, etc.

ELEMENTOS Y PREGUNTAS CLAVE DEL MODELO DE EVALUACIÓN		
1. El origen de la evaluación.	¿Quién solicita la evaluación?	Administración, sindicato, institución, departamento, seminario, grupo de profesores, alumno, comunidad, etc.
2. La finalidad.	¿Para qué?	Mejora de la docencia, contratación de profesores, acceso a formación, conocer necesidades, certificar, adaptar currícula, etc.
3. Objeto de la evaluación.	¿Qué evaluar?	<i>Generales.</i> Conocimientos, programación, relaciones personales, clima de aula, rendimientos por zonas territoriales, etc. <i>Particulares.</i> Uso de las NNTT en un centro, selección de materiales para una materia, un PCC, un alumno con NEE, etc.
4. Criterios.	¿Cuáles son los referentes? ¿Los valores perseguidos?	Criterios ideográficos, personales, con referencia a sí mismo. Criterios nomotéticos, normativos, buscando una posición respecto a un grupo más o menos amplio. Criterio de autoridad, previamente definido por su excelencia, científicidad, normativa legal, etc.

5. La metodología a emplear.	¿Qué paradigma nos ilumina teóricamente?	Los diferentes modelos analizados cuantitativamente, cualitativamente, de forma integrada.
6. Las técnicas e instrumentos.	¿Cómo recoger los datos y las informaciones?	Observación sistemática o no sistemática, pruebas objetivas, cuestionarios, documentos, diarios, materiales elaborados, el portafolios, etc.
7. La procedencia de la información.	¿A quién o dónde dirigirnos para recabar esa información?	a) Directores, profesores, alumnos, padres, compañeros, supervisores, asistentes sociales, etc. b) Documentos, actas, informes, exámenes, reuniones, asambleas, etc.
8. Ubicación temporal y espacial.	¿Cuándo y dónde realizar los procesos evaluativos?	a) Inicial, continua, final, diferida. b) En clase, en reuniones, en ambientes informales, en despachos, en entornos abiertos, etc.
9. La puesta en acción y la responsabilización.	¿Quién recoge la información, aplica los instrumentos o trata los datos e informaciones?	Coordinación, evaluadores (equipo) colaboradores, encuestadores observadores, etc.
10. Elaboración de materiales y tratamiento de la información.	¿Con qué conocimientos e infraestructura contamos?	Soportes informáticos y de comunicación: fotocopiadora, correo electrónico, grabadoras, equipo informático, programas: BMDP, AQUAD, SSPS, NUDIST, NVIVO, etc.
11. Los costos.	¿Con qué medios disponemos?	Presupuesto de material, de personal, viajes, tiempo, disponibilidad, ayudas, subvenciones. Presupuesto.
12. El informe.	¿Quién lo realiza y qué características ha de tener?	a) Un evaluador, un equipo evaluador, autoevaluación o evaluación colectiva interna. b) Compromisos, consensos, confidencialidad, propiedad, uso, etc. c) Elaboración de propuestas.
13. Destinatarios del informe.	¿Cuál es la naturaleza de la/s audiencia/s?	a) Profesores, colegas, etc. b) Directores, supervisores, etc. c) Administración, etc. d) Comunidad científica, etc. e) Sociedad, etc. f) Otros.
14. Consecuencias de la evaluación.	¿Qué consecuencias tiene la evaluación?	a) Laborales. b) Económicas. c) Personales. d) Profesionales. e) Legales. f) Sociales. g) Sumativas.
15. Toma de decisiones.	¿Quién debe tomarlas?	a) El propio evaluador. b) El equipo evaluador. c) El propio evaluador (autoevaluación). d) Otras personas o instituciones ajenas al evaluador.

Tabla 6. Elementos y preguntas clave del modelo.

Fuente: Jiménez (1999: 180-181).

Con todo, en seguida repasamos los principales componentes del modelo evaluativo atendiendo a sus características generales, recogiendo las ideas de Mateo (2000), principalmente, y las de varios otros autores.

➤ ***Objeto y fuentes de información.***

Puede ser objeto de evaluación cualquier componente del sistema educativo. Sin embargo, para realizar dicha evaluación es necesario someter el sistema a un proceso de contextualización y operativización, identificando para ello sus aspectos más relevantes, que serán los sometidos a los procesos evaluativos. Por su parte, las fuentes de información corresponden a todas aquellas entidades (documentos o personas) que puedan facilitar datos significativos para el proceso evaluativo.

➤ ***Estrategias e instrumentos.***

Al momento de recopilar la información se hace necesario determinar las técnicas, estrategias o instrumentos que se van a usar. Esta elección va a depender de la finalidad perseguida y del contexto. Es aconsejable, en general, la utilización de una amplia gama de procedimientos a fin de superar los posibles sesgos o limitaciones.

➤ ***Evaluador y agentes.***

Los agentes son quienes ejecutan el proceso de la evaluación, su rol dependerá del tipo de metodología que se utilice; en la positivista ha de desempeñarse, en la mayoría de los casos, en un doble rol, de evaluador y agente externo; en la metodología con enfoque cualitativo, por su parte, los participantes actúan como sujetos objetos de evaluación y como agentes. Así pues, según la persona que realiza la evaluación existen procesos de:

- ***Autoevaluación:*** cuando es el propio sujeto quien evalúa sus actuaciones, por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican.

- *Coevaluación*: cuando se realiza una evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado por varias personas.
- *Heteroevaluación*: cuando la evaluación la realiza una persona sobre otra; su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc.

➤ **Momento.**

En cuanto al momento o a los momentos evaluativos, se dice que vienen condicionados por la finalidad y el objeto, entre otros aspectos. Así pues, según sea el momento de realización de la evaluación, éste puede ser de tres tipos:

- *Evaluación inicial*: es la que se realiza al comienzo de un proceso evaluador con la finalidad de conocer el nivel de entrada⁷.
- *Evaluación procesual/continua*: consiste en la valoración continua del objeto de evaluación a través de la sistemática recogida de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso. Es absolutamente formativa.
- *Evaluación final*⁸: es la que se lleva a cabo con visión holística y global al terminar un proceso o un periodo para comprobar los resultados obtenidos. Puede adoptar las dos funcionalidades de la evaluación: sumativa y formativa.

Un cuarto tipo de evaluación, según el momento de su realización, lo recogemos en la obra de Ferreres & González Soto (2006: 180).

- *Evaluación diferida*: es aquella que se realiza pasado un tiempo que consideramos oportuno, tras la realización del programa o una actuación determinada. Se lleva a cabo para valorar el impacto. Sus resultados pueden

⁷ Coincide, hasta cierto punto, con la evaluación diagnóstica.

⁸ Puede o no coincidir con la evaluación sumativa. Dependerá si coexiste con la evaluación continua.

servir, a su vez, para iniciar o diagnosticar una situación, una institución o un estudiante, reiniciando otro ciclo evaluativo.

➤ ***Normotipo o juicio de valor.***

El normotipo, juicio de valor o criterio de valoración de la evaluación está relacionado con el referente que se considera para evaluar un objeto o un sujeto. De esta manera, si el referente es externo al objeto/sujeto hablamos de *evaluación nomotética*. Dentro de ella, podemos diferenciar dos tipos de referentes externos, que nos permiten considerar la evaluación normativa y la evaluación criterial.

La evaluación de referencia normativa: es la más común, ya que supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se haya inserto, es decir, el grupo establece la “norma”. El grupo de pruebas de referencia normativa mejor conocido lo constituyen las pruebas estandarizadas de rendimiento.

La evaluación de referencia criterial: surge para remediar las falencias que presenta la evaluación de referencia normativa, proponiendo fijar unos criterios⁹ externos, bien formulados, claros, precisos, etc. para proceder a evaluar un objeto/sujeto considerando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar. La especificación detallada de estos criterios sirve, evidentemente, para valorar de manera homogénea a todo un grupo y para determinar el grado de dominio que el sujeto evaluado tiene con relación al objetivo que se pretende. Entre sus características más importantes se destaca que:

- La interpretación de la ejecución individual se alcanza, básicamente, por contraste respecto a algún criterio fijado previamente y aceptado como valioso.
- De la ejecución individual importa la composición analítica del contenido objeto de evaluación y la especificación de los procesos implicados en la ejecución.

⁹ La palabra *criterio* procede del griego: juzgar, y es definida por el Diccionario de la Real Academia Española (1992) como: 1. “Norma para conocer la verdad”. // 2. “Juicio o discernimiento”. Por su parte, ésta es la primera acepción que el mismo Diccionario ofrece de “discernir”: “Distinguir una cosa de otra, señalando las diferencias que hay entre ellas”. (Nota al pie citado en Casanova, 1999: 78).

- Los resultados así obtenidos permitirán, después, poner en marcha estrategias de mejora a nivel individual o grupal.
- La selección de los elementos que integran las pruebas construidas de acuerdo al enfoque criterial se realiza sobre planteamientos de la validez de sus contenidos y no basadas en distribuciones teórico-matemáticas.

Por su parte, si el referente es interno al objeto/sujeto hablamos de *evaluación idiográfica*.

Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo (...). Evalúa, en síntesis, lo más importante, las actitudes. Pero choca con los planteamientos sociales de todo sistema educativo en los países del mundo desarrollado (capitalista y competitivo por definición) (Casanova, 1999: 80).

Cuando el referente evaluador lo componen las capacidades del sujeto y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada.

➤ ***Audiencias e informes.***

No sólo de su excelencia depende la utilidad de la evaluación, sino que también de que se logre establecer una buena comunicación entre los evaluadores y quienes están interesados en ella, sólo así se podrá asegurar su impacto. En este sentido, urge prestar atención a las potenciales audiencias a las que hay que llegar y a los informes que se les presentan. Así pues, se recomienda una comunicación que no sea excesivamente formal (aunque algunas así lo requieran), pero sí del todo precisa. Que responda a los interrogantes y a las necesidades evaluativas que se tenían planteados y que se comunique en un lenguaje claro y conciso. De modo que un informe de evaluación bueno deberá formular de forma clara los juicios valorativos respecto a los contenidos que han sido evaluados, aconsejar las posibles alternativas de decisión, fijar normas para

su elección y estrategias de seguimiento y posterior evaluación de la opción seleccionada.

Con todo, y volviendo a los elementos básicos que contempla el desarrollo de la evaluación, podemos señalar que gran parte de ellos constituyen, en palabras de Casanova (1999), la tipología de la evaluación, tal cual se ilustra en la figura siguiente:



Figura 4. Tipología de la evaluación.
Fuente: Casanova (1999: 68).

Aunque parezca redundante referirnos nuevamente a esta tipología, queremos hacer saber que la evaluación lleva implícitos conceptos y terminología (Casanova, 1999) a los que hay que prestar atención. Con este propósito, la tipología a la que nos referimos la hemos presentado en la figura anterior, en donde tal como se puede apreciar, se

presentan los tipos de evaluación de acuerdo a cuatro de sus elementos básicos: funcionalidad, normotipo, temporalización y agentes.

Finalmente, y volviendo a una de las primeras ideas desarrolladas en este apartado respecto de que no existe un modelo de evaluación ideal, sino que éste debe elaborarse a partir de ciertos elementos determinados por una situación evaluativa en particular, presentamos a continuación los componentes a considerar lineal y paralelamente que varios autores, entre ellos Jiménez (1999) y Mateo (2000), han coincidido en incorporar al momento de diseñar un modelo de evaluación. La información se reúne en la **Tabla 7**:

COMPONENTES DEL MODELO		
Componentes	Resultados	Acciones/Consideraciones
Centrar la evaluación	Esquema general	<ul style="list-style-type: none"> • Qué es evaluar. • Con qué propósito. • Condiciones, circunstancias. • Referentes y criterios básicos. • Viabilidad.
Diseñar la evaluación	Plan de actuación	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitar el objeto de evaluación. • Desarrollo conceptual. • Determinación de la metodología. • Planificación de acciones: fases. • Elementos de negociación.
Negociar	Acuerdos y compromisos	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de objetivos. • Análisis de la situación. • Presentación del diseño. • Intercambio, diálogo. • Acuerdos y compromisos o ruptura.
Recoger información	Aplicación metodológica (I)	<ul style="list-style-type: none"> • Qué información se precisa. • Determinación de fases. • Elección y/o elaboración de técnicas e instrumentos. • Selección de fuentes e informantes. • Organización y responsabilización.
Tratar la información	Aplicación metodológica (II)	<ul style="list-style-type: none"> • Datación y codificación. • Manejo de datos e informaciones. • Niveles de saturación, triangulación, pruebas de significación, etc. • Interpretación y discusión.
Contrastación	Emisión de juicios y valoraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de preinformes. • Presentación, discusión, consensos con audiencias (si es preciso). • Estructura del informe. • Presentación del informe definitivo a las audiencias.
Metaevaluación	Exigencias de rigor	<ul style="list-style-type: none"> • Pistas de revisión. • Evaluador externo. • Confirmar el cumplimiento de exigencias metodológicas. • Dimensión ética de la evaluación.
Seguimiento	Plan de actuación	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones. • Puesta en marcha de las mismas. • Nueva propuesta de evaluación transcurrido un tiempo.

Tabla 7. Los componentes del modelo.
Fuente: Ferreres & González Soto (2006: 190-191).

En síntesis, podemos señalar que cada componente de un modelo de evaluación junto con orientar un interrogante, va a llevar consigo un conjunto de acciones y consideraciones a tener presente al momento de planificar su estructura. En este sentido, se han de atender ciertas fases cuando se planifica el proceso evaluativo, tal cual lo describimos a continuación.

1.2.2 Fases de la evaluación.

Todo proceso evaluador debe contar con el desarrollo de determinadas fases (Casanova, 1999; Mateo, 2000; Ferreres & González Soto, 2006). Así pues, Mateo (2000) plantea cuatro: planificación, desarrollo, contrastación y metaevaluación. Explicamos cada una de ellas mediante la siguiente figura:

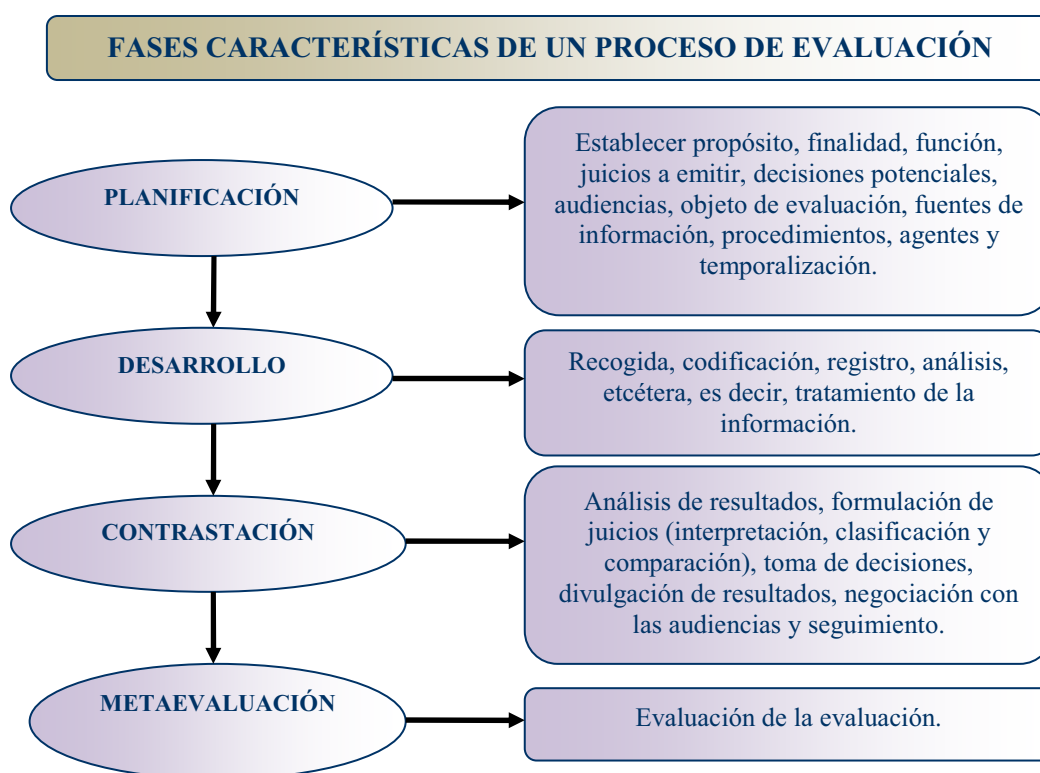


Figura 5. Fases del proceso de evaluación.
Fuente: Mateo (2000: 37).

Tal como puede apreciarse, las fases intrínsecas de un proceso evaluativo corresponden a las tres primeras: planificación, desarrollo y contrastación. Con relación a la fase

cuarta, esto es, la metaevaluación, es la referida a la evaluación que se hace de todo el proceso evaluativo llevado a cabo.

Dicho de otro modo, al referirnos a la *metaevaluación* estamos hablando de la “evaluación de la evaluación”, es decir, la incorporación de la reflexión respecto a la calidad de la propia evaluación realizada. En este sentido, la metaevaluación posee dos funciones principales: formativa y sumativa, según lo indicado en el año 1998 por el Joint Committe on Standards for Educational Evaluation:

- *Función formativa de la metaevaluación:* consiste en guiar la planificación y valorar la puesta en marcha de la evaluación, la metaevaluación formativa se desarrolla necesariamente durante la realización del proceso de evaluación y, en condiciones ideales, debería ser llevada a cabo por un evaluador externo a la propia evaluación con relación al equipo de investigación.
- *Función sumativa de la metaevaluación:* consiste en evaluar el valor y el mérito de una evaluación que ya ha tenido lugar.

El término metaevaluación fue acuñado por Scriven y, para poder desarrollarla, es preciso indicar tanto aquellos aspectos básicos que se han de evaluar como establecer unos criterios o normas que actúen como referencia (Mateo, 2000). Ahora bien, Ferreres & González Soto (2006) se refiere a ella de la siguiente manera:

La existencia de metaevaluación refuerza el rigor, la credibilidad y la calidad de las evaluaciones así como la credibilidad, confianza y profesionalidad del evaluador. Todas las ideas, principios y recomendaciones aplicables a la evaluación lo son a la metaevaluación (Ferreres & González Soto, 2006: 196).

Concordamos fielmente con lo señalado en este planteamiento, y aún más, con lo que al respecto Santos Guerra (1998) nos señala:

No es, pues, un proceso esencialmente técnico, sino que tiene naturaleza política y ética (Santos Guerra, 1998: 206).

Estas ideas sugieren, claramente, que todo proceso evaluativo “debe” contener una carga retroalimentativa, ya que su ausencia nos llevaría a desarrollar propuestas

evaluativas carentes de sentido. De ahí la necesidad de realizar un estudio que evalúe, desde la perspectiva de los implicados, el proceso de evaluación docente.

Con todo, lo esencial es planificar el *para qué* de la evaluación y *acabar* con medidas referidas a la toma de decisiones. No se trata de evaluar por evaluar, sino que debe haber un antes y un después de la evaluación, con la vista puesta en realizar acciones para *mejorar* lo evaluado.

1.2.3 *Funciones y tipos de evaluación.*

Clásicamente, se habla de *evaluación formativa* y *evaluación sumativa* cuando se refiere a la finalidad de la evaluación. Esta distinción, que ha sido acuñada por Scriven en 1967, durante el movimiento de evaluación de programas en EE. UU., hace que los términos formativo y sumativo sean bastante reconocibles. Aunque también lo es aquello referido a la *evaluación diagnóstica*. En definitiva:

- **La Evaluación Diagnóstica:** es la que se usa para abordar inicios de curso, de una planificación, diseñar nuevos programas, realizar ajustes presupuestarios, de personal o de infraestructura, etc.
- **La Evaluación Sumativa:** es la que se focaliza sobre los resultados y en la que se busca, fundamentalmente, el control de los mismos, dejándose para futuras intervenciones la acción mejoradora.
- **La Evaluación Formativa o Procesual:** es la que centra su intervención en los procesos de mejora, de manera que trata desde su inicio de incidir en ella.

Sin embargo, no siempre se les utiliza como lo fue originalmente. Incluso, hay quienes postulan que las finalidades formativa y sumativa se habrían convertido en tipos de evaluación, los que muchas veces son dados a conocer como opuestos (Álvarez & López 1999; Mateo, 2000).

La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad, adopta funciones diversas

(diagnóstica-formativa o sumativa). Lo que le confiere calidad no es el calificativo, sino la oportunidad del momento de aplicación, la adecuación de acuerdo al objetivo perseguido y muestra capacidad de utilizarlas complementariamente. Ambas funciones se necesitan mutuamente, y responden a un planteamiento totalmente obsoleto el pensarlas como excluyentes; así, desconocer el valor formativo de la evaluación sumativa nos parece una incongruencia e ignorar la aportación sumativa de la evaluación formativa un error (Mateo, 2000: 37).

Así pues, otra finalidad bien reconocida de la evaluación es la de impacto, que según Ferreres & González Soto (2006) se define de la siguiente manera:

- **La Evaluación de Impacto:** es la que se utiliza para conocer la persistencia, la permanencia o la repercusión de determinadas acciones formativas, una vez transcurrido un tiempo tras finalizar el proceso. También puede referirse a procesos de seguimiento de planes institucionales tratando de advertir las influencias de las acciones anteriormente realizadas.

Casanova (1999), por su parte, se adhiere a los planteamientos de Scriven respecto a la distinción de sólo dos funciones de la evaluación, ya que argumenta que las demás consideraciones que pudieran hacerse resultarían, sin lugar a dudas, aplicaciones concretas de una de las dos. En este sentido, recogemos de esta autora la tabla en la que explicita más sucintamente las características de la evaluación según sea su función: formativa o sumativa.

EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Tabla 8. Evaluación sumativa y formativa.
Fuente: Casanova (1999: 72).

A pesar de la distinción, la misma Casanova (1999) advierte del entrecruzamiento de ambas funciones al momento de llevar a la práctica un proceso de evaluación.

1.2.4 Principios de la evaluación.

La coherencia y el sentido, por tanto, la calidad de la evaluación está dada por los principios que ésta debe tener. Es así que, tomando en consideración el trabajo realizado por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1998), convenimos en que los principios están referidos con los siguientes aspectos:

- **Utilidad:** busca orientar las evaluaciones con el fin de que éstas sean informativas, oportunas e influyentes. Requieren que los evaluadores se familiaricen con sus audiencias, las definan claramente, averigüen cuáles son las necesidades de información de las audiencias, planifiquen las evaluaciones para responder a tales necesidades y den cuenta de informaciones relevantes de un modo claro y oportuno en el tiempo. Las normas “implícitas” de este principio son:

Normas implícitas

- Identificación de la audiencia.
 - Confianza en el evaluador.
 - Selección y alcance de la información.
 - Interpretación valorativa.
 - Claridad, difusión y oportunidad del informe.
 - Trascendencia de la evaluación.
- **Viabilidad y factibilidad:** para que sea una evaluación hecha en un contexto real, económico en tiempo, recursos humanos y esfuerzo tanto del evaluador como del evaluado o informante. Las normas de este principio son:

Normas

- Procedimientos prácticos.
- Viabilidad política.
- Relación coste/producto ajustada.

Es decir, que su desarrollo sea razonable en función de los propósitos, esto es, una evaluación real, prudente, diplomática y económica.

- **Conveniencia y oportunidad:** que respete la individualidad, la legalidad y la ética. En cuanto a los aspectos éticos que deben estar presentes en los procesos de evaluación nos encontramos con:

a) **La legitimidad:** debe abarcar normas que reflejen el hecho de que las evaluaciones afectan a las persona de distintas formas. Las normas de este principio, pensadas para proteger a las personas afectadas por la evaluación, son:

Normas

- Obligación formal.
- Conflicto de intereses.
- Exposición total y sincera.
- Derecho a la información pública.
- Derechos del sujeto.
- Interacciones entre personas.
- Equilibrio del informe.
- Responsabilidad económica.

b) **Claridad:** que esté dada tanto en la redacción, como en el léxico o la simbología que se utilice.

c) **Sencillez:** de esta forma se logra que sea inteligible y asequible.

d) **Exactitud y precisión técnica:** que en ella se integren terminologías cuantitativas y cualitativas sobre las características del sujeto u objeto evaluado, contexto de realización, fuentes de información, instrumentos utilizados, propósitos, extractos de datos y cualificaciones, conclusiones, informe razonado, etc. Las normas de este principio son:

Normas

- Identificación del objeto.
- Análisis del contexto.
- Propósitos y procedimientos descritos.
- Fuentes de información confiables.
- Mediciones válidas.
- Mediciones fiables.
- Control sistemático de los datos.
- Análisis de la información cuantitativa.
- Análisis de la información cualitativa.
- Conclusiones fundamentales.
- Informe objetivo.

Es decir, que la evaluación debe prestar atención a aquellos elementos que determinan si una evaluación ha producido la información adecuada.

- **Autonomía, responsabilidad y homogeneidad:** importa favorecer técnicas e instrumentos y criterios de evaluación consensuados para evitar así la subjetividad; dando cabida a la intersubjetividad (para datos cualitativos) y la objetividad (para datos cuantitativos).
- **Racionalidad:** para concebir la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993), lo cual significa también comunidad de intereses e implicar estrategias de convicción, negociación y búsqueda de conocimiento y de intereses comunes por encima de las tendencias exclusivamente personales.

En cuanto a las estrategias de negociación, es preciso de antemano que haya entre los implicados en la evaluación (evaluador o equipo evaluador y objeto evaluado) una cultura evaluativa, o bien, se pretenda alcanzar una. Además, la evaluación no debe ser impuesta.

En este sentido, la **Tabla 9** da cuenta de los aspectos a considerar en un proceso de negociación de la evaluación. Aspectos que abarcan, como se puede ver, la totalidad del desarrollo de la evaluación que se debe llevar a cabo.

No se debe olvidar que, previo a estos procesos de negociación, se hace necesario sensibilizar, es decir, dar a conocer la funcionalidad y la finalidad de la evaluación que se va a poner en marcha, aspecto especialmente importante en la evaluación docente.

SANTOS GUERRA (1990)	MCCORMICK Y JAMES (1996)
<ul style="list-style-type: none"> · La naturaleza del trabajo que se va a realizar. · Los fines que se persiguen. · Los métodos que se van a utilizar. · El tipo de colaboración que se requiere. · La confidencialidad de los datos. · El calendario de trabajo. · El momento y la forma de entregar los informes. · El contenido de los informes. · La utilización de los informes por otras personas ajenas al centro. · El equipo que va a realizar el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Los roles de los agentes externos e internos. · La duración aproximada prevista de la actividad y el compromiso de dedicación temporal de todos los participantes. · Una estrategia general aceptada por todos y, si parece pertinente un resumen de los métodos a emplear. · Normas respecto a los recursos. · Procedimientos para salvaguardar la confidencialidad, imparcialidad y el control sobre el acceso a la información y su divulgación.

Tabla 9. Los compromisos en la negociación.
 Fuente: Ferreres & González Soto (2006: 189).

Por otro lado, resulta interesante también atender a los principios que rigen la actuación del evaluador, pues su figura, como agente implicado en el proceso evaluativo, debe contemplar una serie de aspectos éticos que deben ponerse de manifiesto a la hora de desempeñarse como tal. En este sentido, Care (1978 citado en Santos Guerra, 1998: 292-293) establece un conjunto de criterios de carácter axiológico a tener en cuenta:

- *Ausencia de coerción:* ni hacia los evaluadores por parte de quien sea, ni de ellos sobre los evaluados.
- *Racionalidad:* el discurso y el proceso de evaluación deben estar regidos por la argumentación y la evidencia, no por los caprichos y los intereses.
- *Aceptación de términos:* las partes implicadas, mediante la negociación -intensa, sincera, transparente- deben comprometerse a asumir los compromisos.

- *Desinterés*: los intereses particulares deben someterse a las preocupaciones y necesidades de la causa común (acuerdos).
- *Universidades*: la normativa debe afectar a todos por igual, incluidos los evaluadores.
- *Interés comunitario*: la finalidad es conseguir el máximo beneficio.
- *Información igual y completa*: nadie debe tener acceso a información privilegiada.
- *Ausencia de riesgos*: no se han de derivar riesgos para quien se someta a evaluación, o que éstos se reduzcan al mínimo.
- *Viabilidad*: debe poder llevarse a cabo; los evaluadores no deben prometer actividades que no puedan llevar a cabo por deseables que fueran.
- *Contar con todas las opiniones*: todos los implicados deben tener la oportunidad de hacer constar aquello que deseen.
- *Participación*: todos deben tener voz.

En definitiva, el evaluador afronta dudas y presencia dificultades, por ello, debe esclarecer su actuación con respuestas bien justificadas, bajo coordenadas éticas bien definidas.

1.3 Ámbitos de acción de la evaluación educativa.

Se plantea que son cinco los ámbitos de acción de la evaluación educativa, tal como lo ilustramos en la figura siguiente:



Figura 6. Ámbitos fundamentales de la evaluación educativa.
Fuente: Mateo et al. (1998b: 552).

La figura anterior muestra que en forma global la evaluación educativa abarca cinco ámbitos (Mateo, 1998b), siendo tres de ellos los pioneros en valorarse desde la óptica individual: la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la evaluación de los programas educativos y la evaluación de los profesores. Los que más recientemente han sido promovidos a ser evaluados desde una óptica intra e interrelacionados, dentro de la esfera global de la institución escolar.

Ahora bien, a continuación repasamos brevemente, los cinco ámbitos de acción de la evaluación educativa antes expuestos:

1. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Es aquella que, desde un principio, se realiza en el ámbito educativo. Así pues, valorar el aprendizaje de los alumnos ha resultado ser una práctica fundamental en el marco de

los avances experimentales relacionados con la psicometría y la pedagogía experimental.

2. Evaluación de los programas educativos.

Los programas educativos, siguiendo a Stake (1976), corresponden a todas aquellas actividades organizadas que son prolongadas a través del tiempo, buscando conseguir unos objetivos. Un programa está compuesto por un sistema de gestión y financiación, está dirigido hacia un grupo de individuos y despierta el interés de otros tantos.

3. Evaluación del profesorado.

La figura del profesor constituye, individual y más aún, colectivamente, una de las principales aristas en donde recae la calidad de la enseñanza. Por tanto, su evaluación se está convirtiendo en los últimos años en un tema de vital importancia en las sociedades occidentales.

4. Evaluación de los centros docentes.

Interesa poner atención en la escuela, como unidad de análisis funcional en la que operan e interaccionan el conjunto de elementos del sistema educativo. En ese sentido, resulta fundamental su análisis para comprender los procesos educativos y la plataforma ideal para activar la evaluación del conjunto del sistema y de muchos de sus componentes.

5. Evaluación de los sistemas educativos.

Ha sido descrita como una costosa y compleja iniciativa, pero necesaria, puesto que la sociedad exige conocer cuál es la situación del sistema educativo y cuál es el impacto que éste ejerce sobre ella.

Con todo, uno de los aspectos a destacar es que la evaluación educativa impacte en la calidad del sistema educativo. En este sentido, se ha redescubierto que la evaluación resulta ser uno de los instrumentos más importantes para gestionar de forma eficiente y racional la calidad en la educación (Mateo, 1998b). Sin embargo, somos conscientes de que el simple hecho de evaluar no conlleva a la calidad, pues existen múltiples aspectos a ser considerados para alcanzar mejoras, como por ejemplo, planificar el proceso educativo de manera contextualizada.

Así pues, la evaluación debe ser planteada con propósitos claros. Se realizará para rendir cuentas, es decir, para constatar si se está cumpliendo con los propósitos, pero también se llevará a cabo para atender los procesos en los cuales las personas se encuentran implicadas orientando así mejoras de aquello que sea deficiente. En otras palabras, se ha de evaluar para diversos fines, pero siempre con miras a alcanzar una mejora. En este sentido, la conceptualización que se haga de la evaluación debe considerar ciertos aspectos clave. Aspectos que, según Tejada (1997) definan la evaluación de la siguiente manera:

Un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc. En cualquier caso, desde planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnicas y métodos, así como agentes. Que implica un juicio de valor, que significa, a su vez, que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ésta ha de valorarse, explicando su bondad. Téngase en cuenta que la adjudicación de un valor no significa tomar decisiones, por cuanto los evaluadores pueden realizar esta tarea y otras personas, ajenos a ellos, pueden tomar las decisiones. Queremos decir, que la función principal del evaluador está en la valoración, pero no necesariamente en la toma de decisiones que puede corresponder a los responsables del programa o de los objetivos a evaluar, políticos, u otros. Orientada hacia la toma de decisiones. El proceso evaluativo ha de tener una utilidad, en este sentido apuntamos entre otros a la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. Esto significa además, que la evaluación ha de ser un medio pero no un fin en sí misma (Tejada, 1997: 244).

En la presente investigación coincidimos fielmente con esta forma de entender la evaluación, pues la concebimos desde la óptica que orienta la mejora. Así pues, apostamos por desarrollar la evaluación educativa en cada uno de sus ámbitos de acción para mejorarlos y, en su conjunto, lograr la tan ansiada calidad de la educación.

Pero, ¿Qué se entiende por calidad educativa? Son múltiples los significados que la sociedad otorga respecto a qué se entiende por calidad educativa (OCDE, 1991; Casanova, 1992; Wilson, 1992; Cano, 1998; Escudero, 1999; Álvarez & López, 1999; Gairín, 1999). Un concepto bastante tradicional de lo que se entiende por calidad educativa lo recogemos de Álvarez & López (1999), quienes nos dicen que:

Calidad en educación hace referencia a la consecución de los objetivos propuestos, a la satisfacción de los usuarios, al clima escolar que potencia y facilita el aprendizaje, a la eficacia y motivación por el logro del profesorado (Álvarez & López, 1999: 22).

Lejos de esta visión, existen muchas otras que, como sostiene Cano (1998) muestran que la calidad educativa posee un carácter multidireccional y poliédrico y tiene una dimensión ideológica, de modo que puede ir ligada a la aspiración de satisfacción de las necesidades individuales (en una lógica más mercantilista) o indefectiblemente vinculada al alcance de objetivos colectivos, sociales. Pese a esta divergencia, existe una serie de aspectos que coinciden como referentes.

En esta misma línea, el estudio clásico de la OCDE (1991), considera que la calidad educativa puede definirse en base a cuatro indicadores:

1. El currículo: planificación y evaluación.
2. El papel vital de los profesores.
3. La organización de la escuela.
4. Los resultados y la evaluación.

Cada uno de los aspectos mencionados resulta de gran importancia para alcanzar mejoras en la calidad educativa. Sin embargo, por ser el objeto de estudio de la presente investigación vamos a centrarnos en el profesorado. En ese sentido, en el capítulo que sigue se aborda la temática del papel del profesorado como uno de los referentes de la calidad educativa. En aquel apartado se aborda también, y como tema central, la evaluación del profesorado con todos los aspectos que contiene este ámbito de acción de la evaluación educativa.

No se pueden dejar las cosas como están; urgen la transformación personal del educador y la de quienes pretenden evaluar su desempeño, para de esta manera brindarle al docente la oportunidad de desarrollar su capacidad y su personalidad. Para muchos el desarrollo personal puede resultar insulso y ajeno a lo académico; sin embargo, el instrumento más importante que posee un profesor es su persona (Ardoino, 2000:106).

Capítulo 2.

La evaluación del profesorado

2.1 Surgimiento y desarrollo conceptual.

Hablar de la historia de la evaluación docente es remontarse a principios del siglo veinte (Kleinhenz & Ingvarson, 2004). En aquella época supervisar o inspeccionar la labor del profesorado y las escuelas se consideraba una obligación para constatar si se estaba llevando a buen término el trabajo educativo, entendido éste en un sentido más bien burocrático (aún existen países que se sirven de la inspección o supervisión para valorar el funcionamiento de sus sistemas educativos solamente en términos estrictamente de medición). En ese momento, evaluar la calidad de la docencia no se consideraba una actividad relevante, ya que no se la veía como un aspecto clave en la mejora de la calidad de la enseñanza (Darling-Hammond, 1997).

Los orígenes de la supervisión de las instituciones educativas y del trabajo docente se establecen en los sistemas de evaluación del área empresarial e industrial. Se intenta transferir así unos modelos evaluativos cuyos propósitos apuntaban a satisfacer necesidades del mundo del desarrollo organizacional meramente empresarial, no confiriéndole el sentido valorativo procesal que merece toda institución que ponga énfasis en la enseñanza. Quizá este primer acercamiento de intentar relacionar lo educativo con lo empresarial diera pie a no considerar positivamente la forma en que se supervisaba el trabajo docente. Así pues, se dejaban ver incoherencias en el uso de las estrategias para evaluar y, en este sentido, los cuestionamientos se fueron haciendo cada vez más recurrentes. De esta manera es que la temática adquiere cierta relevancia para estudiosos e investigadores, quienes la consideran un área de estudio de interés social más allá que técnico. En este sentido, numerosos trabajos, informes e investigaciones refieren que la evaluación de la docencia ha sido, es y será un tema altamente conflictivo, tal como lo veremos más adelante.

Ahora bien, si de aspectos históricos sobre evaluación docente se trata, debemos emprender un viaje a través del tiempo. El recorrido cronológico a partir del cual hemos de ir caracterizando el proceso evaluativo docente lo iremos marcando a través de variados autores, los más destacados por supuesto, con el fin de presentar una mirada que nos oriente hasta hacer frente a lo que actualmente se entiende por evaluación de la docencia.

Así pues, considerando los trabajos de Salazar (2008), algunos autores pioneros en estudiar la temática fueron Boyce (1915), Emans (1930) y Barr (1935). Sin embargo, la sistematización de los estudios sobre el tema se inicia, con mayor fuerza y profundidad en la década de los sesenta, principalmente en el mundo anglosajón. A continuación, recogemos del autor especificado, la apreciación que realiza en torno a la evolución histórica de la evaluación del profesorado.

En primer lugar, Salazar (2008) cita a Renmers (1963), quien demuestra en una investigación que si se obtiene la media de las calificaciones otorgada por 25 o más alumnos a sus profesores, utilizando una escala de calificación, dicha medida es tan fiable o más que los mejores “test” que puedan emplearse para predecir el éxito de los profesores. Por su parte, señala que Simpson (1965) en su libro “Teacher self-evaluation” considera que la autoevaluación es el factor principal del perfeccionamiento docente. En aquella obra da a conocer estrategias de autoevaluación, así como áreas de comportamiento docente sobre las que dichas estrategias pueden incidir con una mayor eficacia. También sostiene que Valdman y Peck (1970) dan a conocer en una investigación que las características que los alumnos perciben de sus profesores pueden agruparse de la siguiente forma: cordialidad y optimismo, equilibrio emocional y dominio de la materia, actividad y dinamismo, firme control (disciplina) y actitud democrática. Además, Salazar (2008) dice que Dornbusch (1973) argumenta la importancia de la evaluación entre profesores, pues no existe amenaza punitiva alguna, al no participar los directores ni los supervisores. A su vez, menciona a Brophy (1974), quien a través de varias investigaciones establece relaciones entre comportamientos docentes y aprendizajes de los alumnos. Por su parte, cita a Glass (1974) y su obra “Evaluating Educational Performance”, en donde se realiza la siguiente propuesta: “la observación de la conducta docente como núcleo esencial de la evaluación del profesor”. De Doyle (1975), recoge que en su obra “Student evaluation of instruction” se

ofrece una cuidadosa selección de las mejores escalas de evaluación de profesores por parte de los alumnos, otorgando fiabilidad y validez a las evaluaciones de los profesores realizadas por los alumnos. Finalmente, el autor citado nos indica que Landsheere (1975) realiza una serie de consideraciones sobre las dificultades de saber lo que ocurre realmente en la sala de clase y por qué es necesario saberlo.

Con todo, la puesta en práctica de la evaluación del profesorado en las décadas pasadas ha sido una actividad a la que se ha dedicado poco interés organizativo y escasos recursos. En cambio, en los años recientes, según un gran número de estudios e investigaciones (Peirano, 2006) los esfuerzos de algunos países de América Latina y de Europa se han centrado en implementar modelos evaluativos de la docencia que buscan potenciar mejoras en la calidad de los sistemas educativos.

En las últimas décadas, los sistemas educativos de la OCDE y algunos países de América Latina han dado un fuerte impulso a la evaluación, con la instrumentación de nuevos mecanismos institucionales, la creación de diversos organismos, el desarrollo de planes sistemáticos y la elaboración de indicadores. Los avances en materia de evaluación coinciden con el desarrollo de nuevos modelos de gestión, y con la idea de que para una adecuada “conducción” de los sistemas educativos, resulta imprescindible evaluar (Vaillant, 2008: 9).

Si bien los resultados no son del todo alentadores (ya que la puesta en práctica de estos modelos resulta un tanto dificultosa, como veremos más adelante) la dedicación prestada y los recursos invertidos nos muestran que el viaje ya ha comenzado. Pero ¿Qué se puede evaluar del profesorado? Tradicionalmente, la actividad profesional de todos los individuos, y por supuesto la de los profesores, puede ser evaluada, principalmente, desde dos puntos de vista¹⁰: desde sus destrezas y desde los resultados de su trabajo (Mateo et al., 1996). A partir de esto, el proceso evaluador del profesorado, según la perspectiva de la que se realice, lo compone una serie de aspectos que lo caracterizan. Aspectos que trataremos más adelante.

La evaluación del profesorado, y más específicamente la evaluación del desempeño docente, (el tipo de evaluación que se manifiesta en el sistema evaluativo sobre el cual gira nuestra investigación) considera la docencia como uno de los principales aspectos a

¹⁰ Actualmente, se propone la posibilidad de evaluarlo también a través de las aptitudes, competencia, actuación y efectividad.

evaluar. En este sentido, nos importa hacer saber que coincidimos fielmente con lo ya explicitado por un autor, por ello, acudidos textualmente a sus palabras:

Evaluar al profesorado se ha hecho sinónimo de evaluar su docencia. Sin embargo, el profesor desempeña funciones diversas y complementarias que constituyen también el núcleo de la acción profesional. Planificar la actividad, coordinarse con los compañeros, relacionarse con los padres (en el caso de la Enseñanza Infantil, Primaria y Media), atender la tutoría, participar en el proyecto colectivo, etc. son tareas que forman parte de la actividad del profesor. La forma de relacionarse con los alumnos, con los compañeros, con los directivos tiene su importancia, ya que cuando hablo de evaluación me refiero no tanto a indicadores cuantificables de rendimiento cuanto a valores educativos que se practican (Santos Guerra, 1996: 52).

A partir de lo expuesto en la cita anterior se puede advertir que evaluar al profesorado resulta un proceso complejo y difícil (Stodolsky, 1997). En este sentido, recogemos las palabras de Mateo et al. (1996) cuando se refiere a lo siguiente:

*En general, cuando se habla de evaluación de profesores, se enfatiza especialmente la evaluación relativa a la que hemos denominado **área de la práctica profesional**, sin embargo, es importante dejar en claro que, en conjunto, la evaluación de profesores es mucho más que la evaluación de su práctica y que también incide en su formación previa y en su perfeccionamiento y formación continuada (Mateo et al., 1996: 26).*

Así pues, abarcar todas las dimensiones de la actuación de un profesor en una sola evaluación resulta complejo, lo que sí se puede hacer es evaluarlo en diversos ámbitos de actuación y enfatizando ciertos aspectos. En este sentido, el énfasis puesto en un aspecto y no en otro lo condiciona el modelo de evaluación que subyace, como ya veremos más adelante.

En definitiva, y con vistas a repasar el desarrollo conceptual de la evaluación del profesorado en las décadas recientes, a continuación entregamos algunas concepciones dadas por ciertos autores que nos resultan de especial interés.

De la Orden (1982) define la evaluación de un profesor como un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante de la labor docente y la

formulación de un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón, como base para la toma de decisiones acerca de tal faceta.

Por su parte, González Muñoz et al. (1995) nos señalan que la evaluación cuyo objeto es el profesorado se perfila como un proceso continuo y sistemático que debe tener unos objetivos claramente definidos, en el que intervienen muchas y complejas variables que deben ser exploradas desde diferentes fuentes, con procedimientos prefijados, utilizando instrumentos diseñados al efecto y con resultados claros formalizados en soportes específicos.

Para Stufflebeam (1997) la evaluación del profesorado es un proceso que permite identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de los objetivos, la planificación, la realización y el impacto con el fin de servir de ayuda para la toma de decisiones, para solucionar problemas de responsabilidad y promover la solución de los fenómenos implicados.

Según Darling-Hammond (1997) la concepción más tradicional que se tiene sobre la evaluación del desempeño docente hace referencia casi totalmente a aquellos procesos de tipo valorativo que están ligados a la selección inicial, a la evaluación que se hace del profesorado que se encuentra en prácticas y a la certificación o selección de los docente en el momento de su contratación laboral.

Finalmente, Valdés (2002), conceptualiza la evaluación docente como una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente.

De modo que para nosotros, la forma en que entendemos la evaluación del profesorado parte desde el objetivo fundamental al cual esté ligado y creemos que éste debe basarse en una lógica evaluativa de iniciativa interna en base a la autoevaluación. Sostenemos así, que todo modelo de evaluación del profesorado debe tener como norte el fortalecimiento del desarrollo profesional. Por otro lado, si la evaluación es de iniciativa externa, los implicados en el proceso evaluativo deben conocer en todo momento y a fondo los aspectos establecidos con que se aplica la evaluación. Así como también, debe existir un real apoyo a sus protagonistas durante el desarrollo del proceso evaluativo.

Sólo de esta forma se podrá impulsar un desarrollo profesional verdadero y, al mismo tiempo, generar un sistema que contribuya a fortalecer el protagonismo y la corresponsabilidad en los cambios educativos.

2.2 Funciones y tipos de evaluación del profesorado.

Resulta pertinente y como condición necesaria (pero no la única) para alcanzar cualquier propósito, atender a las funciones que debe cumplir la evaluación del profesorado (Valdés, 2002). Estas funciones son:

- **Función de diagnóstico:** la evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del profesor en un período determinado, constituyéndose en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de área y a él mismo de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.
- **Función instructiva:** el proceso de evaluación en sí mismo debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del profesor. Por tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.
- **Función educativa:** existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el profesor conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.
- **Función desarrolladora:** esta función se cumple, principalmente, cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y, consecuentemente, la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica. Por tanto, el profesor se vuelve capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no temiendo a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor

todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de auto perfeccionamiento. El carácter desarrollador de la evaluación del profesor se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. Así pues, el carácter desarrollador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad.

Ahora bien, más explícitamente, si nos detenemos en los tipos de evaluación según su función (formativa y sumativa) a la que hace referencia la clásica definición propuesta en el año 1967 por Michael Scriven, nos encontramos con que varios autores la recogen y aplican al ámbito de la evaluación del profesorado.

Así, Álvarez & López (1999) hablan de modalidades formativa y sumativa, señalando que la modalidad formativa persigue el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de su práctica, al identificar fortalezas y debilidades, en tanto que la modalidad sumativa se ocupa de la selección y promoción de los mismos, aun cuando realmente las dos forman parte de un mismo proceso. En este sentido, estos autores plantean que la evaluación del profesorado debe ser útil en función de:

- Favorecer la formación y el desarrollo profesional.
- Facilitar la promoción de los docentes que la superen positivamente.
- Validar los sistemas institucionales de selección y de formación permanente.
- Introducir elementos de mejora en los procesos de enseñanza - aprendizaje de los alumnos.
- Proteger al alumnado de profesionales incompetentes.
- Mejorar la calidad del sistema educativo, como finalidad última.

Por su parte, otros autores realzan ciertos aspectos de los tipos de evaluación que hacen la diferencia entre la función sumativa y la función formativa presentes en la evaluación del profesorado. Así lo dejamos ver en la tabla que sigue, la cual hemos adaptado para ilustrar de mejor forma las ideas expuestas.

	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
Uso fundamental y propósito	<ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo personal. · Recoger información específica acerca de las cualidades y defectos de un profesor concreto. 	<ul style="list-style-type: none"> · Responsabilidad institucional. · Recoger una amplia muestra de información extraída de la actuación general del profesor.
Audiencia a la que va dirigida, principalmente	<ul style="list-style-type: none"> · Miembro del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Persona que toma decisiones.
Otras personas implicadas	<ul style="list-style-type: none"> · Colegas de confianza. 	<ul style="list-style-type: none"> · Administrador a cargo de una unidad.
Tipo de información que aporta	<ul style="list-style-type: none"> · Descripciones de conducta. · Diagnósis especialmente detallada. · Baja inferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> · Juicio de calidad. · Valoración global. · Alta inferencia.
Proceso evaluativo	<ul style="list-style-type: none"> · Informal. · Diagnóstico. · Frecuente. · Instruccional. 	<ul style="list-style-type: none"> · Formal. · Estandarizado. · Legal.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> · Conferencias. · Listas. · Narraciones. · Vídeos. · Observación. 	<ul style="list-style-type: none"> · Semejantes a los anteriores, pero con un uso distinto.
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> · Sugerencias para caminos alternativos. · Mejorar la actuación individual. · Entrenamiento y reentrenamiento. · Progreso aproximativo continuo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Juicio sobre el mérito y valor desde la perspectiva de la institución. · Decisiones administrativas: promoción, retención.

Tabla 10. Tipos de evaluación del profesorado según su función.

Fuente: Adaptado de Lewis, A. C. (1982) y Braskamp, Branderburg y Ory (1984 citados en Blanco, 1996: 84-85).

Así pues, los aspectos que se destacan de acuerdo al tipo de evaluación según su función serían: propósito, audiencia, personas implicadas, tipología de la información que se aporta, proceso evaluativo, instrumentos y resultados.

2.3 El papel del profesorado y de su evaluación como referentes que orientan la calidad educativa.

Tal como lo enunciáramos en el capítulo anterior, uno de los principales elementos que orienta la calidad educativa es el profesorado. Justificamos, entonces, que nuestra investigación centra la atención en estudiar su figura porque creemos firmemente en su importancia.

La importancia de valorar al profesorado en todos los ámbitos de actuación en los que debe implicarse en la actualidad radica en que, en definitiva, es el eje sobre el que giran los procesos de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, el agente principal de la calidad educativa que ofrezcan los centros escolares (Álvarez & López, 1999: 177).

Así pues, asumimos que uno de los factores clave en la calidad educativa se encuentra relacionado, a su vez, con la calidad del desempeño de sus docentes. Entendiendo por *desempeño*: el grado en el cumplimiento de las obligaciones propias de la actividad profesional de acuerdo a unos estándares previamente establecidos por un sistema (Abdón, 2003).

Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes (Valdés, 2002: 1).

La idea anterior es manifestada, de modo análogo y más recientemente, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pues señala que:

Tanto la experiencia como la investigación han confirmado que el factor clave para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de calidad. Desde esa perspectiva, una de las prioridades de los sistemas educativos ha de ser el mantener e incrementar la calidad de sus docentes (UNESCO, 2007: 15).

Ahora bien, y como hemos explicado, el profesorado no es el único referente a considerar en términos de calidad educativa, pero es preciso centrarnos en él porque, evidentemente, existe una opinión generalizada respecto a que es quien juega un rol preponderante al momento en que se juzga la calidad y, de esta manera, se le atribuye la

mayoría de las veces toda o gran parte de la responsabilidad de las incoherencias que se dan en el sistema educativo (Carr & Kemmis, 1988).

Pero ¿Qué ha hecho que la opinión generalizada se centre preferentemente en esta figura y no en otra cuando pensamos en medir la calidad educativa? En esta investigación creemos que como el docente es la “cara visible” que guía y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje (o aprendizaje-enseñanza, esto es discutible) es en quien recaen todas las miradas.

Sin embargo, esta mirada puede ser injusta, ya que se piensa que el profesorado trabaja solo, sin un contexto que determina su acción. Y cuando nos referimos a contexto lo hacemos refiriéndonos a aquellas instancias en donde se desarrolla la tarea docente, la cual en la mayoría de los casos no brinda las “condiciones” que requiere el profesorado para impartir una enseñanza de calidad (como por ejemplo, las condiciones institucionales). Del mismo modo, y sólo a modo de ejemplo, muchas veces la propia formación inicial del profesorado no está acorde con las demandas que exige esa misma sociedad que posteriormente le juzga.

Con relación a lo anterior ¿Qué estrategia es posible desarrollar para lograr mejoras en la calidad educativa y, más concretamente, para que esa mejora se vea impulsada a través de la figura del profesor? En este sentido, uno de los temas recurrentes en la literatura consultada refiere a la *evaluación* como estrategia que orienta la mejora de la calidad de la docencia (Mateo et al. (1996) y Escudero (1999), entre otros). De esta forma, aun cuando pretendamos tratar al profesorado como elemento que orienta la calidad educativa y, por tanto, hablar de calidad de la docencia, la revisión bibliográfica realizada da cuenta que la evaluación del desempeño docente se erige como una práctica imprescindible.

En los últimos años se está extendiendo el desarrollo del sistema de evaluación del desempeño docente, fundamentalmente en América Latina, como instrumento para impulsar una mejora de la calidad de la docencia (UNESCO, 2007: 33).

De modo que en la presente investigación entendemos la evaluación del profesorado como uno de los elementos que orienta la calidad educativa, obviamente no el único,

pero sí uno de los más importantes. Como hemos dejado ver en citas previas, entre las aristas en que nos apoyamos para situar y avalar esta idea citamos los argumentos señalados por uno de los organismos internacionales cuya voz resulta ineludible al momento de tomar decisiones dentro del área educativa en muchos países del mundo.

2.4 Modelos de evaluación del profesorado.

La evaluación del profesorado, considerada como un factor esencial de mejora del sistema educativo, sólo tendrá una verdadera relevancia en la medida en que su plasmación práctica sea adecuada (Mateo et al., 1996). En este sentido, la evaluación del docente es un proceso que requiere una precisa definición en sus modelos de partida, así como una adecuada sistematización a través de la investigación (Álvarez, 1997).

Para describir los diversos modelos (que surgen desde la investigación) sobre la evaluación del profesorado, se hace preciso conocer, primeramente, qué sustentos teóricos o enfoques los definen. Cada modelo ha surgido dentro de un contexto determinado y siendo parte de una concepción educativa particular. Sin embargo, cada uno de ellos contiene las dimensiones que forman un proceso evaluativo.

Así pues, resulta básico partir explicando lo que se entiende por enfoque. De esta manera, situarnos en la esfera del enfoque de evaluación nos insta a referirnos a lo que, a juicio de Meliá (1993) lo constituye. Este autor sostiene que el enfoque de evaluación comprende el nivel en el cual se pretende abordar la realidad educativa. Lo que quiere decir, que el enfoque designa al campo de acción en que la evaluación tiene lugar. De esta manera, puede basarse en modelos de evaluación que le aportan el marco teórico desde donde se identifica al objeto y sus variables de estudio. Estos enfoques se encuentran definidos, fundamentalmente, por la finalidad que se pretende alcanzar con la evaluación. Por ejemplo, se evalúa al profesorado para que logre un ascenso, para que reciba incentivos económicos, etc.

Por otro lado, un modelo de evaluación docente plantea la necesidad de partir conociendo qué se está evaluando. Pues, más allá de los criterios utilizados, los

instrumentos, los evaluadores, etc. resulta difícil apreciar la valía de algo si no sabemos a lo que nos enfrentamos o no sabemos qué queremos de él, aunque esto sólo sea como referente. Así pues, un modelo de evaluación resulta ser un marco referencial que explica la naturaleza del objeto de estudio, sus características y los niveles en los cuales operan dichas características. Por ejemplo, con relación al profesorado, nos encontramos con que algunos modelos están apoyados en el carácter subjetivo de las aptitudes docentes. Y otros, por su parte, en el carácter conductual de las habilidades prácticas, la facticidad de las tareas académicas, etc. (De Miguel, 1995).

En cualquier caso, se debe entender que un modelo de evaluación se encuentra relacionado directamente con el tipo de evaluación y, por tanto, con su propósito, aunque existen otros aspectos a considerar.

También es cierto que cada forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, y por tanto el cómo entender o definir el profesional de la enseñanza, determinan un modelo de evaluación de profesorado, en el que, por encima de las formas o de las metodologías (la aplicación de determinadas técnicas e instrumentos al uso), lo que suele prevalecer son los criterios y las ponderaciones que sobre ellos se hacen (Ferrerres & González Soto, 2006: 292).

En este sentido, resulta interesante focalizar la atención en aquellos paradigmas didácticos relacionados con la evaluación docente que han existido desde antaño. Tales paradigmas dependen del papel del profesor en el proceso de enseñanza – aprendizaje y han sido conocidos como: paradigma presagio-producto; proceso-producto; mediacional y paradigma ecológico (Pérez Gómez, 1983).

El *paradigma presagio-producto* se centra en la búsqueda de las características que debería tener el profesor para lograr el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, el *paradigma proceso-producto* se interesa por la observación del comportamiento del profesor en el aula y la relación de dicho comportamiento con el rendimiento académico de sus alumnos.

Por otro lado, los *paradigmas mediacional y ecológico* orientan al descubrimiento de las interrelaciones entre profesor, proceso de aprendizaje, alumnos y entorno. Se plantea que estos dos paradigmas han sido mucho más adecuados que los otros, ya que resultan

más acordes con las necesidades actuales del sistema educativo. A su vez, son los que han propiciado orientaciones para basar modelos de evaluación más coherentes con las actuales formas de entender la enseñanza. Por su parte, los paradigmas presagio-producto y proceso-producto han sido fuertemente criticados por la ambigüedad que presentan los indicadores para evaluar al profesor derivados de tales paradigmas.

En definitiva, la **Tabla 11** muestra cada uno de los paradigmas señalados, con sus características, variables e indicadores.

CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Paradigma	Características	Variables consideradas	Indicadores para evaluación docente derivados del paradigma
Presagio-Producto	<ul style="list-style-type: none"> · La eficacia de la enseñanza es efecto directo de las características físicas y psicológicas de la personalidad del profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> · Características del profesor. · Rendimiento del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> · Entusiasmo. · Compromiso. · Dominio de la materia. · Habilidad de comunicación. · Claridad expositiva. · Pensamiento lógico. · Capacidad pedagógica.
Proceso-Producto	<ul style="list-style-type: none"> · El método es el elemento central en el proceso de aprendizaje. Se basa en la identificación de patrones estables de comportamiento en el establecimiento de correlaciones entre éstos y el rendimiento académico. 	<ul style="list-style-type: none"> · Comportamiento del docente en el proceso de enseñanza. · Rendimiento académico. · Complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> · Orden en la exposición de temas. · Seguimiento de una secuencia lógica en el orden del temario. · Vinculación de los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente. · Elaboración de síntesis o resúmenes de lo revisado y de lo que se va a explicar. · Verificación del nivel de comprensión alcanzado por los alumnos al término de las sesiones. · Uso de medios variados de apoyo al aprendizaje. · Trato respetuoso a todos los estudiantes.
Mediacional	<ul style="list-style-type: none"> · Paradigma de la enseñanza y el aprendizaje. Reconoce y utiliza dimensiones adicionales como la formación previa y las experiencias personales del profesor y del alumno, el contexto escolar y social y el contexto del aula, como esenciales para determinar el comportamiento de los actores del proceso educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Características personales del alumno y del profesor. · Experiencia del alumno y del profesor. · Actividades y estrategias implicadas en el procesamiento de la información. · Contexto escolar, social y en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cultura general del profesor. · Conciencia de la potencialidad de la educación para transformar a los individuos y a la sociedad. · Altas expectativas respecto de la potencialidad de aprendizaje de los estudiantes. · Capacidad para el diagnóstico de conocimientos y/o destrezas de los estudiantes mediante tests de diagnóstico, observación directa y el análisis de los expedientes de los estudiantes. · Capacidad para seleccionar, adaptar y/o elaborar materiales de enseñanza. · Capacidad para seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje apropiadas para el logro de los objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje. · Dominio de los conocimientos relativos a los diferentes estilos cognitivos. · Dominio de destrezas que propicien el desarrollo del autoconcepto positivo y la interacción constructiva con otros. · Dominio de destrezas didácticas que propicien el desarrollo de valores, aptitudes, actitudes positivas así como la autonomía para el aprendizaje.
Ecológico	<ul style="list-style-type: none"> · Visualiza todas las acciones recíprocas del proceso enseñanza-aprendizaje. El aula es un complejo sistema de relaciones e intercambios. Pondera la eficacia del profesor respecto a sus alumnos, en el contexto específico 	<ul style="list-style-type: none"> · Proceso de enseñanza-aprendizaje. · Comportamiento del alumno y del grupo. · El aula. · El contexto. · Eficacia del profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> · Pautas de desarrollo físico, psicológico y social de los estudiantes. · Habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo. · Utilización de estrategias orientadas a la solución de problemas. · Capacidad para estimular el diálogo y el análisis crítico. · Habilidad para lograr la participación de los alumnos. · Apertura para tomar en cuenta la opinión de los alumnos. · Uso de evaluaciones orientadas a verificar la comprensión y no la memorización.

Tabla 11. Paradigmas didácticos y evaluación docente.
Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez Gómez (1983: 95-135).

Pasamos ahora a tratar en detalle los modelos de evaluación del profesorado cuyos enfoques o paradigmas resultan más actuales. Así pues, retomamos la idea que hace referencia a que un modelo es la forma de configurar el proceso evaluativo, más concretamente un modelo de evaluación docente es:

Un diagrama de la realidad, que representa y jerarquiza aquellos elementos sobre los que se requiere información. Constituye un marco conceptual que tiene un valor ordenador e interpretativo de una cierta realidad en estudio. Permite hacer explícitas las perspectivas desde las cuales el evaluador constituye su objeto de estudio, de allí su carácter selectivo (Rodríguez, 2002 citado en Marcelo & Vaillant, 2009: 96).

Revisamos a continuación, el planteamiento que sobre los modelos de evaluación del profesor realizan algunos autores.

- Marzely (1992 citada en Mateo et al., 1996: 20-24) plantea siete *modelos de evaluación de profesores*, especificados por su fundamentación teórica y las formas y procedimientos específicos con los que se trasladan a la práctica:

1. El modelo centrado en los rasgos del profesor: alude a la enseñanza efectiva por la presencia de determinados rasgos aislables y distinguibles en el profesor. El instrumento evaluativo recoge conductas específicas que se relacionan con la buena instrucción y con una serie de características personales de un buen profesor, como por ejemplo: entusiasmo, creatividad, equidad, etc.

2. El modelo de escala de valoración: mide el grado en el que un rasgo o una conducta deseada se encuentran presentes.

3. El modelo centrado en los objetivos de rendimiento: le da al profesor y al administrador la oportunidad de establecer y evaluar conjuntamente la consecución de objetivos relacionados tanto con la mejora profesional como con el rendimiento de la clase. Requiere que ambos implicados establezcan con anterioridad los objetivos y las metas en los que se basará el proceso de evaluación.

4. El modelo centrado en los objetivos instruccionales: centra su evaluación en la consecución de los objetivos instruccionales por parte de los alumnos. La medida del

rendimiento es esencial en este modelo para evaluar la efectividad del profesor. Son muy utilizados los tests de competencia y las tasas de fracaso escolar.

5. El modelo orientado hacia el proceso: se basa en la evaluación del proceso de enseñanza, con relación a lo que se ha ido tratando en la literatura como enseñanza efectiva: preparación, diseño, objetivos, métodos, control de aprendizaje, etc.

6. El modelo centrado en las preocupaciones del profesor: resulta ser una oportunidad para que los profesores analicen su propio progreso como profesionales y busquen apoyo para la mejora. Los profesores evalúan su propio rendimiento y establecen sus propios objetivos a partir de ello. La autoevaluación es un elemento clave de este modelo.

7. El modelo ecléctico: se genera cuando existe una combinación de dos o más modelos de los seis expuestos anteriormente. Por ejemplo, un programa de evaluación puede apoyarse en la evaluación de rasgos a través de una escala utilizada por expertos externos y, a la vez, usarla como procedimiento de autoevaluación.

Así pues, de los siete modelos descritos, los dos primeros son los más frecuentemente utilizados, aunque no ayudan al profesor. Por su parte, el que se utiliza en menor medida es el cuarto modelo, que está referido a los objetivos instructivos, ya que como bien se sabe, el profesor no puede controlar globalmente el rendimiento de sus alumnos, por lo que este criterio evaluador no es muy bien considerado, pues genera ciertas controversias.

- Una de las aportaciones que, a nuestro juicio, resulta clásica y a la vez muy clara respecto a los modelos evaluativos del profesorado, es la que sostiene Stufflebeam en el año 1992. Este autor, categoriza los modelos de la evaluación del profesorado de la siguiente forma:

1. Modelo centrado en la mejora de la enseñanza en el aula: ve la enseñanza como un oficio o profesión con una base teórica. El continuo de la práctica va desde el principiante hasta el experto. La evaluación se centra en la conducta docente en el aula. Observadores entrenados proporcionan feedback para mejorar las destrezas

docentes del profesor y su actuación. Se enfatiza el desarrollo regular del personal. Las evaluaciones son sobre todo formativas, pero en ocasiones sumativas. Los proponentes principales son los líderes de la enseñanza y el currículum y los especialistas de la educación (profesores elegidos para funciones de evaluación).

2. Modelo centrado en el desarrollo y la rendición de cuentas profesional: ve la enseñanza como una profesión que requiere que los profesores presenten datos del grado y la calidad de su servicio y que se impliquen en una autoevaluación continua para mejorar. Los profesores o sus asociaciones profesionales recopilan pruebas relevantes y las presentan a las autoridades educativas. Se pone el énfasis tanto en la rendición de cuentas como en la mejora conseguida. Sobre estos supuestos los profesores están al tanto y controlan su propia situación y se esfuerzan continuamente para mejorar su servicio a los alumnos. Los proponentes principales son los profesores y sus asociaciones profesionales.

3. Modelo centrado en el control administrativo: ve la enseñanza como un trabajo en una burocracia que debe ser supervisada y controlada regularmente. Los directores evalúan la actuación del profesor para asegurarse de que se cumplimentan los informes anuales. Frecuentemente, las evaluaciones se basan en visitas a la clase y en observaciones informales. El énfasis está en asegurar que el profesor no es negligente. Las evaluaciones que siguen este enfoque pueden proporcionar una base legalmente viable para despedir a los profesores ineficaces. Los proponentes principales son los administradores de los centros.

4. Modelo centrado en los indicadores basados en la investigación para la mejora de los resultados de los alumnos: ve la enseñanza como un conjunto de variables independientes que tienen un impacto sobre el logro del alumno. Las evaluaciones se centran en fomentar y evaluar las conductas docentes que la investigación muestra que se correlacionan con los logros de los alumnos. Tiende a identificar y enfatizar las variables de estilo sobre las responsabilidades en el trabajo. Las correlaciones de la enseñanza con el aprendizaje de los alumnos frecuentemente son evaluadas mediante observaciones de baja inferencia. Los proponentes principales son los investigadores educativos del ámbito universitario.

5. Modelo centrado en la protección del consumidor y la sensibilidad de la comunidad: ve la enseñanza como un servicio público vital y demanda una enseñanza eficaz junto con la protección del bienestar del alumno. Requiere evaluaciones independientes. Se centra en el logro del alumno y en la responsabilidad de la enseñanza. Pone de relieve la disposición y accesibilidad a la enseñanza. Obtiene feedback de los alumnos y de los padres y se espera que los profesores mantengan datos de la ejecución eficaz de las responsabilidades docentes. Enfatiza la importancia de fijar altos estándares para la actuación del profesor. Los proponentes principales son el público, las empresas y la educación superior.

6. Modelo centrado en el pago por méritos: ve a los profesores como personas que necesitan reconocimiento y recompensas. Parte de que el pago por la actuación provocará mejoras en la enseñanza. Las evaluaciones se basan en el logro de los alumnos y los juicios de los supervisores. Puede requerirse al profesor que proporcione una documentación con pruebas sobre su actuación y logros. Algunos autores defienden los centros con mérito en lugar de los profesores con mérito como medio para reducir la competición estéril. Los proponentes principales son el público más los administradores estatales y locales que deben mantener la credibilidad de cara al público.

A partir de los autores citados podemos concluir que la panorámica de posibles modelos engloba varias alternativas y que, en definitiva, situándonos en la actualidad, nos encontramos con que existen cuatro modelos de evaluación del profesorado reconocidos, los cuales están estrechamente relacionados con los modelos de enseñanza que subyacen en los sistemas educativos. Así pues, los modelos a los que hacemos mención tienen que ver con: el perfil del docente, los resultados alcanzados por los estudiantes, el comportamiento del profesor en el aula y las prácticas reflexivas. La **Tabla 12** reúne estos modelos con sus elementos a observar.

FOCO DEL MODELO	ELEMENTOS A OBSERVAR
Perfil del docente	Formación de base y experiencia.
Resultados obtenidos por los estudiantes	Vínculos con el alumnado y con los conocimientos.
Comportamientos del aula	Estrategias utilizadas para promover la motivación de los estudiantes.
Prácticas reflexivas	Tipo de vínculo establecido entre colegas.

Tabla 12. Modelos de evaluación posibles.
Fuente: Marcelo & Vaillant (2009: 96).

En cualquier caso, para planificar un modelo de evaluación del profesorado se deben tener en cuenta ciertas consideraciones, las que estarían referidas, según Ferreres & González Soto (2006: 297), a los siguientes aspectos:

- Los tiempos y las formas, pero sobre todo las finalidades, deben ser conocidas, con especial referencia las relativas a la responsabilidad, la mejora, la comprensión y el conocimiento.
- Contar con el conocimiento, participación y consentimiento del profesorado, en cualquier proceso de evaluación del profesorado.
- Se deben combinar elementos cuantitativos y cualitativos, tratando de llegar a cierta exhaustividad en los datos.

Así pues, podemos terminar señalando que para elaborar un modelo de evaluación del profesorado acorde a las exigencias actuales, se hace necesario, en primer lugar, determinar el perfil del profesor ideal, con el propósito de describir y considerar las características que debe tener. Con relación a esto, Jiménez (1999) propone confrontar las cualidades de este profesor deseado con aquellas encontradas en el profesor real a evaluar, a fin de no elevar de sobremanera el perfil de profesor ideal, aunque obviamente en la realidad algunas

características serían iguales, similares o inferiores que aquellas propuestas en el profesor ideal. Luego, establecer los procedimientos para recabar la información. A partir de allí, y desde el plano axiológico, se propone una toma de decisiones encaminada a la mejora y la transformación, combinando diversas estrategias y relacionando positivamente los costos con los beneficios.

Siendo esto así, resulta conveniente respetar algunas fases en el proceso del diseño de un modelo de evaluación del profesorado, tal como lo señaláramos en el capítulo anterior. En este sentido, un autor que plantea una propuesta interesante a este respecto es Mateo (2000), por tanto, a ella nos referiremos. Así pues, según el autor citado, las fases que contiene un modelo de evaluación docente son cuatro:

1. La fase de ideación: se plantea en primer lugar una identificación del sistema de necesidades. Luego, se establece una derivación de los objetivos institucionales y, por último, se define con el modelo de calidad para la docencia.

2. La fase de desarrollo: comienza con la determinación de las funciones y responsabilidades del profesorado. Luego, se desarrollan los criterios de evaluación y sus indicadores. Finalmente, se fijan “estándares” para la valoración de la actividad docente del profesor.

3. La fase de implementación: esta fase busca documentar la actividad profesional del profesor. También se desarrolla la emisión de los juicios de valor respecto de la docencia y se hace un uso intensivo y extensivo de la información evaluativa: la derivación de las propuestas de mejora.

4. La fase metaevaluativa: a través de ella se pretende valorar si una evaluación está bien fundamentada o no. Para ello, se establecen cuatro categorías: propiedad, utilidad, fiabilidad y precisión,

De este modo, las fases descritas plantean, principalmente, que un modelo de evaluación del profesorado debe estar basado en la mejora y en la participación, abarcando una metodología integradora.

2.5 Elementos que componen un modelo de evaluación del profesorado.

2.5.1 Iniciativa de la evaluación y metodología empleada.

Atendiendo a la iniciativa de la evaluación se puede destacar el rol que el profesorado debe desempeñar en el proceso evaluativo. En este sentido, la **Tabla 13** reúne los posibles roles, señalando a su vez, el tipo de iniciativa de la evaluación, los agentes evaluadores y la postura metodológica que sirven de trasfondo según sea la forma en que se origina un modelo de evaluación.

INICIATIVA	AGENTES EVALUADORES	ROL DEL PROFESOR	POSTURA METODOLÓGICA
EXTERNA	<ul style="list-style-type: none"> · Administración entendida jerárquicamente. · Poderes públicos u organizaciones con autoridad acreditadora. · Corporaciones, sindicatos. · Agencias evaluadoras. · Instituciones acreditadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> · No vinculado. · Informante. · Escasamente motivado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cuantitativa en mayor grado.
INTERNA	<ul style="list-style-type: none"> · Profesor individual, grupo de profesores, colegas, compañeros. · Evaluación interna, autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> · Muy vinculado, participante en todos los aspectos, integrante del equipo evaluador. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cualitativa fundamentalmente. · Puede estar ligada a procesos de investigación acción.
INTERNA	<ul style="list-style-type: none"> · Grupo de profesores, colegas, compañeros, directores (líderes). · Evaluación interna. 	<ul style="list-style-type: none"> · Muy vinculado, participante en todos los aspectos, integrante del equipo evaluador. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cualitativa fundamentalmente. · Puede estar ligada a procesos de investigación acción.
INTERNA	<ul style="list-style-type: none"> · Grupo de profesores, colegas, compañeros, directores (líderes). · Evaluación interna, con ayuda y/o asesoramiento de investigadores externos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Vinculado, participante en todos los aspectos o solamente informante, integrante, o no, en el equipo evaluador. 	<ul style="list-style-type: none"> · Cualitativa fundamentalmente, modelo colaborativo o interinstitucional.

Tabla 13. Rol del profesor ante distintos tipos de evaluación.
Fuente: Adaptada de Ferreres & González Soto (2006: 316).

Según sea el rol del profesorado ante la evaluación, así como la iniciativa, los agentes evaluadores y la postura metodológica dentro del proceso evaluativo, variarán las dimensiones a ser evaluadas.

2.5.2 Finalidades de la evaluación.

Las ideas expuestas en la literatura plantean que la evaluación del profesorado debe definir en un primer momento qué finalidades o propósitos pretende conseguir.

Los propósitos son aquellas razones por las que se pone en marcha la evaluación (Natriello, 1997: 49).

Los propósitos perseguidos variarán según sea el tipo de iniciativa: externa o interna. En la primera, se busca el *control*, en la segunda la *mejora*. Obviamente, ambas formas de plantear la evaluación del profesorado no son opuestas, pueden ir a la par, pero en ningún caso llegarán a buen puerto si sólo se busca el control desde una iniciativa externa (Vroeijensti & Acherman, 1991).

El tipo de evaluación que se utilice se basará por tanto en los objetivos que se pretenden conseguir, que parten a su vez de demandas internas o externas tanto de control como de mejora (Laffitte, 1994: 62).

- **Propósitos orientados al control del rendimiento:** implica la reunión de datos para determinar el grado en el que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia y definido los estándares que deben perseguir para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.
- **Propósitos orientados a la mejora:** en cuanto a los propósitos orientados a la mejora respecto de la realización de la evaluación del profesorado, Dean (1991) nos señala que, fundamentalmente, se evalúa para la mejora cuando se enfatiza en:
 - Ayudar a los profesores a identificar vías que realcen sus destrezas profesionales.

- Ayudar a la planificación del perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores, individual y colectivamente.
- Ayudar a cada profesor, a los directivos y a los gobernantes a ver dónde se puede intervenir con una nueva o modificada iniciativa.
- Identificar el potencial de los profesores para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles, cuando fuera posible, con el entrenamiento en la práctica.
- Proporcionar ayuda a los profesores con dificultades en su tarea a través de la orientación adecuada y el ejercicio pertinente.
- Informar a los responsables para que tengan referencias de los profesores.

En definitiva, se evalúa con propósitos orientados a la mejora cuando interesa *mejorar* la propia práctica de los profesores identificando sus fortalezas y debilidades con vistas al desarrollo profesional.

Ahora bien, nos parece oportuno destacar que los propósitos con los que se evalúa al profesorado pueden recaer a nivel de: individuo, centro o sistema. A medida que avancemos en el desarrollo de los apartados, iremos centrándonos en unos o en otros. Sin embargo, no perderemos de vista la *evaluación del profesorado a nivel de sistema*, que es la forma en que se evalúa a los docentes a partir del modelo de evaluación sobre el cual gira nuestra investigación.

Volviendo a los propósitos de la evaluación del profesorado, y en consonancia con lo descrito en la distinción realizada, encontramos en la literatura consultada que, de

manera más concreta, los propósitos en la evaluación de profesores serían tres, y tres serían también, los niveles de sus efectos¹¹ (Natriello, 1997).

1. Influir en el rendimiento de los profesores en su actual puesto profesional (persigue la mejora).

La evaluación se puede utilizar para controlar el rendimiento de los individuos dentro de unas posiciones determinadas o para influir sobre las mismas. Tales procesos de evaluación están diseñados para mantener el rendimiento actual o para crear algún cambio en el mismo sin que cambie el estatus del interesado (Kearney, 1978 citado en Natriello, 1997: 50).

2. Controlar y conducir el movimiento de los profesores entre un puesto profesional y otro, entre una situación administrativa y otra (persigue la incentivación, la promoción).

La evaluación puede utilizarse para controlar el movimiento que tiene lugar dentro de los puestos docentes. La evaluación puede servir para detectar a los individuos que tratan de acceder a un puesto, para retener a aquellos que pudieran abandonar la plaza que ocupan, o para forzar la salida de otros. Tales procesos de evaluación están diseñados para modificar el rendimiento de un individuo en particular mediante el cambio de las tareas desarrolladas por él o para modificar el rendimiento de un sistema cambiando los individuos a los que se ha asignado una tarea determinada (Tenopyr y Oeltje, 1982 citado en Natriello, 1997: 51).

3. Legitimar el procedimiento de control del propio sistema, proporcionado un sentimiento de justicia y equidad en la gestión de los derechos y deberes de todos los implicados (persigue el control).

La evaluación puede utilizarse para legitimar el sistema de control administrativo en sí mismo. La evaluación puede servir para transmitir un sentido de justicia y equidad tanto acerca de la organización como de su ejercicio de control. Dichos procesos de evaluación están diseñados para influir sobre los sujetos convenciéndolos de que los dictados del proceso de evaluación, bien sea para un cambio en el rendimiento de un individuo dentro de un puesto, bien para un cambio en el puesto de un individuo, son legítimos y merecen tomarse en consideración (Natriello, 1997: 52).

¹¹ Estos efectos pueden incidir a tres niveles: individual, organizativo y contextual.

Ligado a lo anterior, Haertel (1991) plantea que la evaluación de los profesores debe ser un elemento importante para mejorar la competencia, la actividad y el reconocimiento del profesorado y, a través de ella, incidir de manera positiva en el sistema educativo y su funcionamiento, pero ello requiere el compromiso, la aceptación y la participación de buen grado del profesorado en el proceso.

De modo análogo, González Muñoz et al. (1995) señalan que la evaluación de profesores puede tener diversas finalidades, según los distintos tipos de evaluación. Estas finalidades se relacionan también con el control y la mejora, es decir, con lo que postulan otros autores ya citados y, además agrega como tercera finalidad, la informativa.

Con todo, a partir de las modalidades evaluativas del profesorado (formativa – sumativa) se apunta esencialmente a dos propósitos: control (rendimiento de cuentas o responsabilidad de los resultados, relacionado con la evaluación de la eficiencia que tienen los “servicios educacionales”) y mejora (fortalecimiento del desarrollo profesional mediante la entrega de oportunidades de formación continua y retroalimentación).

PRINCIPALES FINALIDADES DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	
FINES FORMATIVOS	<ul style="list-style-type: none">· Detectar necesidades.· Perfeccionamiento del profesorado.· Elección de materias y tareas.· Programas de desarrollo profesional.· Proyectos de innovación educativa.· Mejora de la calidad de la enseñanza.
FINES SUMATIVOS	<ul style="list-style-type: none">· Promoción profesional.· Revisión salarial.· Distinciones/sanciones.· Dotación de medios.· Control del profesorado.

Tabla 14. Principales finalidades de la evaluación del profesorado.
Fuente: Mateo (1998: 553).

La diversidad de propósitos de la evaluación del profesorado contiene, a su vez, diferentes elementos, según sea el nivel en el cual se evalúe (a nivel individual, a nivel de centro o a nivel del sistema).

Por otro lado, las modalidades sumativa y formativa de la evaluación del profesorado descritas bien pueden darse de forma única y ser identificadas a través de múltiples elementos que las contengan, tal como lo ilustra la **Tabla 14**. No obstante, existen autores como Bolam (1991), Villa, (1993), Meliá (1993) y Mateo (2000) que optan por apoyar la idea de desarrollar modelos de evaluación del profesorado con propósitos o finalidades mixtas, aunque son ellos mismos quienes plantean que esta idea no está exenta de dificultades. A pesar de ello, sostienen que tanto la contextualización como el consenso son ideas clave en este sentido.

Así pues, Bolam (1991) señala que el principal dilema es la dificultad, precisamente, de poder cumplir con sus dos finalidades básicas de mejora y control dentro de un mismo sistema de evaluación. Lo básico consiste en intentar armonizar las modalidades de evaluación (formativa y sumativa) y las dos finalidades de control (rendimiento de cuentas) y mejora (desarrollo institucional y personal), aun reconociendo la dificultad que dicho intento supone. Con todo, nos encontramos con que esta idea se ha llevado a la práctica:

Los aspectos sumativos y formativos de la evaluación del desempeño docente suelen ser propósitos conflictivos, pero no necesariamente incompatibles. En la práctica, los países rara vez utilizan una forma pura de modelo de evaluación docente, sino que más bien aplican una combinación singular que integra propósitos y metodologías múltiples (Stronge y Tucker, 2003 citados en Isoré, 2010: 7).

Por el contrario, hay autores como Escudero (1993), que se oponen a la idea de complementar los propósitos de la evaluación del profesorado.

Es esencial la separación de la evaluación para el desarrollo-mejora y la rendición de cuentas, porque es la única manera de no confundir al profesorado y evitar que los responsables (administradores) terminen excluyendo la orientación para el desarrollo-mejora (Duke, 1990 citado en Escudero, 1993: 16).

A partir de lo anterior, asumimos en nuestra investigación que el propósito fundamental de la evaluación del profesorado debe ser el formativo, el cual contribuye

necesariamente a la mejora de la calidad de la enseñanza, la que creemos debe ser controlada desde la administración, pero no con fines administrativos. El foco de atención debe estar puesto en un sistema de evaluación que haya surgido de mutuo acuerdo, es decir, con propósitos acordados previamente. Así pues, pensamos que hoy en día interesa orientar la evaluación del profesorado en una línea que va mucho más allá de la rendición de cuentas.

Se hace necesario, entonces, clarificar los diversos propósitos que pueda tener la evaluación del profesorado, advirtiendo en todo momento que los resultados de la evaluación deben considerarse en el conjunto del sistema (con los recursos y el currículum disponible, con el colectivo de alumnos a los que educa, etc.), contextualizando dichos procesos para que no resulten injustos. Defendemos la idea que señala que los propósitos de la evaluación deben atender tanto a las necesidades del profesorado como a las necesidades de la institución y del sistema. En este punto concordamos con Mateo (2000), quien propone un modelo comprensivo de la evaluación del profesorado. Dicho modelo surgiría de dos propósitos muy amplios: *orientado a los resultados* (contribuyendo a la consecución de los objetivos personales del profesor y a los de la misión del programa, del centro y de la organización educativa en su totalidad. Debería también proveer de información clara y fiable para la petición de responsabilidades por la actuación docente en función de esos objetivos) y *orientado a la mejora* (contribuyendo al desarrollo personal y profesional del profesor así como a la mejora del centro). Sin embargo, lo anteriormente planteado no resulta del todo fácil. Se debe llegar al consenso de diversos intereses, adoptar múltiples estrategias de evaluación y un largo etcétera que no está carente de dificultades.

En cualquier caso, podemos concluir que lo más importante es establecer, desde un primer momento, la finalidad perseguida en el modelo de evaluación del profesorado a desarrollar.

Posiblemente la cuestión clave de la evaluación del desempeño docente sea el “para qué” de la misma, es decir, la finalidad de la evaluación. En ese sentido parece claro que, en primer término, la evaluación tiene como finalidad básica mejorar la educación a través de la optimización de la calidad de la enseñanza. Y, para ello, como se ha señalado, se ha de centrar en el desarrollo profesional del docente, entendido como tal el proceso o procesos mediante los cuales los docentes mínimamente competentes alcanzan niveles más altos de idoneidad profesional y

amplían su comprensión de sí mismos, de los papeles que juegan, de los contextos y de la carrera profesional (UNESCO, 2007: 91).

En definitiva, se espera que en los procesos de evaluación del profesorado los propósitos a alcanzar sean la mejora y el desarrollo profesional. Por tanto, se deberá definir claramente el significado de efectividad docente y su posición ante ella, así como también se debe proporcionar información de carácter diagnóstico y que sirva para el cumplimiento de dichos propósitos. De modo que, frente a las múltiples finalidades que se pueden alcanzar desarrollando procesos de evaluación del profesorado, consideramos que éstos deben ir orientados a partir de las funciones y los tipos de evaluación vinculados a tales propósitos. Un diseño de evaluación coherente, por tanto, no dejará pasar por alto tales aspectos.

2.5.3 Objeto de la evaluación.

Existe un gran número de investigaciones que recogen los contenidos a considerar en la evaluación del profesorado. En este sentido, la primera aportación la recuperamos de Schalock (1993 citado en Mateo et al., 1996). En ella, se definen los contenidos que se tienen en cuenta en la evaluación del profesorado de la siguiente manera:

- **Conocimiento docente:** corresponde a la preparación en aquellas materias relacionadas con su profesión. Materia a enseñar, pedagogía, psicología del desarrollo, etc. Se muestra con el rendimiento de test, ensayos, entrevistas y otro tipo de pruebas.
- **Destrezas docentes:** están relacionadas con los medios que utilizan los profesores para aplicar su preparación para la docencia; métodos y técnicas didácticas, estímulos, etc. Se evalúa observando la conducta en el aula o en situaciones simuladas.
- **Competencia docente:** corresponde a aquella preparación específica para cumplir de manera adecuada con las responsabilidades y las funciones profesionales tales como diseño y planificación docente, motivación, orientación

y control del progreso de los estudiantes, trabajo realizado con los colegas, administradores y padres. Se evalúa observando a los profesores y a sus alumnos en el contexto escolar y con entrevistas a colegas, directivos, padres y estudiantes.

- **Efectividad docente:** se la relaciona con la contribución que hace el profesor a las ganancias de los estudiantes dentro de un área concreta de contenidos, en un determinado periodo de tiempo. Se evalúa con distintas medidas del aprendizaje, analizando las ganancias, debidamente contextualizadas e interpretadas.
- **Productividad docente:** tiene que ver con la contribución del profesor a las ganancias de los estudiantes en todo el ámbito formativo, en un determinado periodo de tiempo. Se evalúa con distintas medidas de la formación de los alumnos, analizando las ganancias, debidamente contextualizadas e interpretadas.
- **Profesionalidad docente:** corresponde al seguimiento de una conducta propia de un verdadero profesional de la docencia: cumplimiento profesional, trabajo con colegas, directivos, padres, servicios a la comunidad escolar, integración en actividades de perfeccionamiento profesional, autocrítica profesional, etc. Se evalúa a partir de documentos, entrevistas e informes de diversas fuentes.

Por su parte, una segunda aportación (considerada una de las más clásicas) que hace referencia a qué valorar en la evaluación del profesorado la recogemos de Scriven (1994), quien teniendo como punto de referencia la *profesión del profesor*, esto es, *el rol profesional de los profesores*, realiza un análisis detallado de cuáles son los *deberes* del profesor que dan cuenta de su trabajo y su profesión, y que deben ser el contenido básico en la evaluación del profesorado. Damos a conocer estos contenidos en la **Tabla 15**.

CONTENIDOS DE LA FUNCIÓN DOCENTE	
Conocimiento de la materia	<ul style="list-style-type: none"> · En las áreas de su competencia. · En las materias transversales del curriculum.
Competencias instruccionales	<ul style="list-style-type: none"> · Destrezas comunicativas. · Destrezas de gestión. <ul style="list-style-type: none"> · Gestión del proceso. · Gestión del progreso. · Gestión de las emergencias. · Destrezas de programación y desarrollo. <ul style="list-style-type: none"> · Planificación del curso. · Selección y creación de materias. · Utilización de los recursos disponibles. · Evaluación del curso, de la enseñanza, de los materiales y del curriculum.
Competencias evaluativas	<ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento sobre la evaluación de los estudiantes. · Destrezas de construcción y administración de pruebas. · Clasificación, puntuación y calificación. <ul style="list-style-type: none"> · Proceso. · Producto. · Registro e informe del rendimiento de los estudiantes. · Conocimiento sobre informes de rendimientos.
Profesionalidad	<ul style="list-style-type: none"> · Ética. · De actitud. · De mejora. · De servicio. <ul style="list-style-type: none"> · Conocimiento acerca de la profesión. · Ayuda a los docentes noveles y colegas. · Trabajo para las organizaciones profesionales. · Investigación sobre la enseñanza. · Conocimiento de los deberes. · Conocimiento de la escuela y sus deberes.

Tabla 15. Contenidos de la función docente, según Scriven.
Fuente: Scriven (1994 citado en Mateo, 2000: 102).

Así pues, la **Tabla 15** deja ver que los deberes del profesor¹² obedecen a los conocimientos de la materia, las competencias instruccionales, las competencias de evaluación y la profesionalidad.

¹² Mateo (2000) propone incluir estos deberes que recoge la propuesta de Scriven (1994) como material a considerar en cualquier modelo de evaluación del profesorado.

Una tercera aportación señala que hoy en día las dimensiones a considerar en la evaluación del profesorado se sistematizan constituyendo un conjunto de competencias y responsabilidades previamente establecidas:

Deben determinarse las competencias y responsabilidades de los docentes con el fin de concebir una definición integral de lo que los maestros deberían saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión (Isoré, 2010: 10).

Así pues, y de acuerdo a lo anterior, recogemos de Danielson (2007 citado en Isoré 2010: 10-11) este tercer aporte, el cual consiste en un marco referencial para la enseñanza, que orienta las responsabilidades del profesorado a evaluar de acuerdo a cuatro grandes dominios:

- 1) **Planificación y preparación:** poder demostrar conocimientos de los contenidos y de pedagogía, demostrar conocimiento de los estudiantes, establecer los objetivos pedagógicos, diseñar una instrucción coherente, evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
- 2) **El ambiente del aula:** ser capaz de crear un ambiente de respeto e interacción, establecer una cultura propicia para el aprendizaje, manejar los procedimientos de aula y la conducta de los estudiantes, organizar el espacio físico.
- 3) **Instrucción:** poder comunicarse con los estudiantes en forma clara y precisa, utilizar técnicas de interrogación y debate, comprometer a los estudiantes en el aprendizaje y entregarles retroalimentación, demostrar flexibilidad y sensibilidad.
- 4) **Responsabilidades profesionales:** ser capaz de reflexionar sobre la enseñanza, mantener registros rigurosos, comunicarse con las familias, participar activamente en el establecimiento educativo y el distrito escolar, realizar actividades de perfeccionamiento y desarrollo profesional, mostrar profesionalismo.

Estos cuatro dominios contienen elementos que deben ser evaluados¹³ (por ejemplo, comunicarse con los estudiantes de forma clara supone conocer las características de los grupos etarios a los que se dirige), a su vez, cada elemento a evaluar se encuentra asociado a cuatro niveles de desempeño: destacado, competente, básico e insatisfactorio.

De acuerdo a las ideas anteriores, podemos señalar que en nuestra investigación el sistema de evaluación del profesorado que atendemos considera la competencia docente en el aula, es decir, la preparación que el profesor tiene para cumplir de manera adecuada sus responsabilidades y funciones profesionales.

2.5.4 Criterios de evaluación.

Un *criterio* es un referente para juzgar, estimar o conocer la calidad de lo que es evaluado, en nuestro caso, el profesorado. En este sentido, la necesidad de establecer un criterio resulta porque:

Una variable criterio nos provee de una dimensión general dentro de la que será posible valorar o juzgar el nivel de realización alcanzado por el sujeto (Wheeler y Haertel, 1993 citado en Mateo, 2000: 103).

Por otro lado, si la evaluación busca medir el desempeño docente resulta necesario además, incluir indicadores y estándares que permitan medir dicho desempeño. En ese sentido, un *indicador* es la parte cuantificable del criterio que se quiere alcanzar y que nos informa por dónde vamos. Por su parte, un *estándar* es el nivel deseable que se debe lograr con relación al indicador para considerar que el criterio se ha logrado. Así pues, la **Tabla 16** ejemplifica cada uno de los aspectos descritos.

¹³ Tal como es el caso del sistema de evaluación del desempeño docente que estudiamos en nuestra investigación, en el que existe un marco referencial, llamado el Marco de la Buena Enseñanza, que sirve como criterio de la evaluación.

CRITERIO	DEFINICIÓN	EJEMPLO
INDICADOR	Condición que debe cumplir una determinada actividad, actuación o proceso para ser considerada de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> · Participación del profesorado en los procesos de negociación de un sistema de evaluación docente.
ESTÁNDAR	Grado de cumplimiento exigible a un criterio de calidad.	<ul style="list-style-type: none"> · Porcentaje de reuniones que asiste. · Aportación de ideas propias.
	Medida cuantitativa que puede usarse como guía para controlar y valorar la calidad de las diferentes actividades.	<ul style="list-style-type: none"> · Asistencia a siete de las diez reuniones programadas. · Aporta una idea en cada reunión.

Tabla 16. Definición y ejemplo de un criterio, un indicador y un estándar.
Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreres & González Soto (2006).

Se plantea la necesidad de partir estableciendo una serie de criterios con sus indicadores y fijar estándares al momento de considerar qué contenidos de la función docente evaluar. En este sentido, identificar qué dimensiones evaluar en la figura del profesorado resulta una tarea especialmente compleja desde los puntos de vista conceptual y empírico (Dwyer, 1994). La falta de un único criterio para focalizar perfectamente la evaluación de manera válida y creíble sea quizá el aspecto central de dicha complejidad (Mateo et al., 1996).

De manera tal que se sugiere que los criterios y estándares para evaluar al profesorado deben estar relacionados con lo que se considera una *buena enseñanza*, ya que sólo de esta manera se conseguirá desarrollar evaluaciones docentes confiables.

Por otra parte, Hammond, Wise y Pease (1983 citados en Mateo et al., 1996) señalan que para que un programa de evaluación del profesorado pudiera tener éxito, deben existir dos condiciones referidas a los criterios de evaluación. Por un lado, que todos los implicados en el sistema compartan y comprendan los criterios y procesos para evaluar a los profesores. Y, por otro lado, que todos los implicados comprendan la relación de esos criterios y procesos con los temas dominantes de la organización. Esto es, que exista una sensación compartida de que tienen en cuenta los aspectos más importantes

de la enseñanza y del sistema de evaluación en consonancia con los objetivos educativos y las concepciones del trabajo docente.

Asimismo, Danielson (2007) plantea, con relación a los criterios de evaluación, que si bien pueden haber sido diseñados para atender cualquier situación pedagógica, es probable que resulten inadecuados, por tanto, hay que ser cuidadoso, pues los diversos contextos en los que se manifiestan son diferentes.

Por último, se ha destacado en la literatura que establecer estándares para evaluar el desempeño docente resulta esencial. Puesto que la ausencia de estándares que especifiquen adecuadamente el trabajo de la docencia (qué es lo que se puede esperar que los profesores sepan y sean capaces de hacer) en dominios de práctica específicos (Kleinhenz & Ingvarson, 2004) llevaría a un uso insuficiente de los dominios planteados. Aun así, en la actualidad, el modelo de evaluación basado en estándares ha concentrado fuertes críticas (Stake, 2006; Cassasus, 2010; Espínola & Claro, 2010), críticas a las que adherimos por parecernos sustanciales.

2.5.5 Técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación.

Casanova (1999) plantea que uno de los pasos fundamentales del proceso de evaluación es la estructuración de la recogida de la información. Por tanto, las técnicas que se utilicen deben corresponderse y ser, a la vez, absolutamente congruentes con el modelo y el método de evaluación aplicados, con los demás elementos utilizados durante el proceso evaluador y con los propósitos que se persigan. Sea cual sea el tipo de evaluación desarrollada, lo que interesa es que las técnicas empleadas favorezcan en la evaluación su sentido riguroso, sistemático, controlado y completo. Para ello, se insiste en la idea que apunta a que la información que pronto será evaluada debe provenir, necesariamente, de varias fuentes.

En consonancia con lo anterior, a continuación damos a conocer las técnicas y los instrumentos que han resultado ser mayormente utilizados en la evaluación del profesorado.

2.5.5.1 La observación en el aula.

La observación en el aula es un proceso que posibilita observar si el profesor adopta prácticas adecuadas en su lugar de trabajo más usual: el aula. La premisa del uso de esta metodología apunta a que observar al profesor en acción es la mejor manera de reunir información acerca de su efectividad docente. En este sentido, la pregunta ¿Cómo se puede evaluar a los profesores sin verlos en acción? de Stodolsky (1997) viene a confirmar la razón del uso de esta forma de evaluar.

Se plantea la observación en el aula para analizar la conducta de los profesores en el aula y las estrategias que utiliza para su preparación, selección de materiales, programación de unidades, elección de métodos, etc. (Schulman, 1986). También, cuando los propósitos son de mejora, ya que proporciona una base de discusión sobre la enseñanza real que tiene lugar en cada aula en particular. Siempre cuando se confirme la idea de que se puede *ver* el objeto de la evaluación, y que se puede ver durante una clase (Stodolsky, 1997).

Así pues, y a partir de la caracterización dada y de los propósitos perseguidos, la observación en el aula puede realizarse, de acuerdo a Mateo et al. (1996), de diversas maneras:

- Formal: preparada de antemano.
- Informal: sin planificación previa.
- Apoyada en un protocolo más o menos cerrado.
- Centrada en competencias docentes específicas o abierta a todo tipo de ellas.
- La llevan a cabo autoridades académicas, expertos externos, los compañeros.

Una de las principales fortalezas de la observación en el aula radica, según Everston y Holley (1981 citado en Mateo, 2000) en que la visita al aula aporta evidencias muy difíciles de conseguir de otra forma, como por ejemplo, el clima en el aula, la naturaleza y calidad de las interacciones alumnos-profesor, lo cual permite observar los procesos de instrucción directamente, así como el funcionamiento general de la clase.

Alejada de las fortalezas de la observación en el aula, se encuentran aquellas debilidades que esta técnica de recogida de información presenta. Nos referimos a que la aplicación práctica de dicho instrumento no está exenta de dificultades. Cada formato de desarrollo (en directo, vídeo-grabación, circuitos de TV cerrados) genera ciertas limitaciones. En este sentido, Scriven (1981) menciona algunas:

- El limitado número de observaciones y la brevedad de su duración no permiten la generalización.
- Hay un evidente peligro de que el evaluador focalice su atención guiado por sus intereses, reflejando, consecuentemente, más sus propios puntos de vista que la realidad del aula.
- La pobreza de los sistemas de registro propicia que la mayoría de evaluadores se dejen influir por sus preconcepciones.
- Cualquier interrelación entre observador y observado introduce factores de confusión.
- La propia visita altera el comportamiento del profesor y de los estudiantes de forma que reduce la posibilidad de que el evaluador realmente observe una muestra representativa de la docencia.

Al respecto, Shulman (1986) sostiene que en la observación en el aula existen limitaciones que se relacionan con valorar el pensamiento, el conocimiento y los sentimientos de los profesores.

Otras limitaciones más recientemente descritas, pero muy relacionadas con las de antaño, las sostiene Stronge (1997), y están referidas a la naturaleza artificial que entraña toda observación programada; las imitaciones por causa de la focalización en cualquier observación; la infrecuencia de las observaciones; el hecho de que sólo una porción del repertorio total de las responsabilidades propias del profesor pueden ser observadas en una sola o en pocas observaciones y la realidad de que existen muchas responsabilidades del profesor que se ejecutan fuera del aula.

Por su parte, Nieto (1996) señala que son muy pocos los profesores que aceptan gustosos la visita y presencia, más o menos prolongada, de un observador. Y, si éste

toma notas, la presión aumenta. La mayoría de los profesores rechazan la presencia de extraños en la clase¹⁴.

La raíz del problema que subyace a la observación en el aula, según Stodolsky (1997), es la concepción que se tiene de lo que es la enseñanza, y más específicamente, una concepción de lo que es una enseñanza buena o eficaz. Es decir, el criterio desde el cual se evalúa. Las categorías incorporadas a un sistema de observación centran la atención en algunos aspectos de la actividad pedagógica y excluyen otros, por ello, se hace preciso reconocer de forma explícita la concepción desde la cual se observa. Así pues, quien observa acepta implícita o explícitamente ciertas asunciones sobre las características de los profesores y de la enseñanza objeto de evaluación. La misma autora sostiene que las observaciones pueden o no aportar algo al proceso de evaluación.

Otro grupo de debilidades de la observación en el aula refiere a que puede sugerir algunas ideas que causan controversia. Tal es el caso de la conveniencia del uso de la observación en el aula anunciada o no anunciada. Hay quienes defienden el uso de una u otra forma o bien de ambas. En este sentido, Murphy (1987 citado en Mateo et al., 1996) señala la necesidad de utilizar ambos tipos (formal e informal). Este autor se queja de la escasa utilidad otorgada a la observación en el aula de tipo formal para los profesores para mejorar su docencia, ya que las visitas no se suelen planificar con el detalle que merecen, con entrevistas con el profesor antes y después de realizada la observación y concretando en todo momento cuál es el objeto básico de análisis. La observación informal, para el mismo Murphy debería suceder de forma regular, en algunos casos sin previa planificación o con una muy flexible. El profesor debe saber que le pueden visitar en un amplio número de ocasiones, para ciertos propósitos y en determinados momentos. Sin embargo, no conocerá de antemano los detalles precisos de dichas visitas.

La polémica cuando se observa a un profesor como parte de una evaluación surge, en primer lugar, porque se debe decidir si se ha de informar previamente o no al profesor. Bajo esta información, en muchas ocasiones, subyace una obligación contractual.

¹⁴ Para más detalle, remitimos al texto “La vida en las aulas” de P. W. Jackson (1991), que aunque data desde algún tiempo atrás, entrega claros ejemplos del rechazo del profesorado a ser observado en el aula.

Anunciar la observación permite una conversación sobre la misma, concretar las expectativas que se tienen de ella y posibilita la selección del tipo de clases que se va a observar. Por su parte, las observaciones en el aula carentes de planificación o informales pueden detectar a profesores que suelen no preparar sus clases o que no están motivados y a quienes alteran su comportamiento habitual cuando están en conocimiento de que van a ser observados y, a partir de ello, evaluados. En este mismo sentido, resulta aún discutible si un profesor debería o no conocer los estándares y las expectativas de la evaluación (Stodolsky, 1997).

Resulta también como foco de controversia la identidad y la preparación de los observadores: es preciso que quienes observen posean competencia y credibilidad a la vez, cuestión no fácil de encontrar. Del mismo modo, la preparación técnica de los observadores deberá ser tanto mayor cuanto más elevado sea el nivel de inferencias necesario para rellenar los protocolos de observación (Mateo et al., 1996).

Ahora bien, en cuanto a los sistemas de observación, se sabe que en un principio sólo se utilizaba la observación en el aula de tipo informal o *ad lib*, es decir, los procedimientos seguidos no requerían un formato especial. El observador reflexionaba acerca de lo visto y/o bien emitía un juicio sobre el profesor, o bien realizaba sugerencias de posibles mejoras pedagógicas. Actualmente, aunque no siempre, pero sí en un sistema nacional, los sistemas de observación implican procedimientos de observación sistemática a través de instrumentos específicos: listas de comportamientos, sistemas de categorías, informes escritos, resúmenes y sistemas de calificación. Dichos procedimientos varían de acuerdo al grado de inferencia dado al momento de categorizar los comportamientos observados. Con todo, y siguiendo con los sistemas de observación, encontramos que existe una diferencia entre los métodos de observación abiertos y los métodos de observación cerrados.

- **Métodos de observación abiertos:** en ellos se describe detalladamente y por medio del lenguaje ordinario, todo el acontecer del comportamiento de forma secuencial, intentando no dar lugar a las posibles interpretaciones. Se incluyen notas, narraciones, películas, etc., y pueden ser usados para hacer evaluaciones ya sea entre colegas o bien, entre el evaluador y el profesor.

- **Métodos de observación cerrados:** en ellos se enfatiza la reunión de datos. Centran la atención en aspectos o tipos específicos del comportamiento, incluyendo sistemas de categorías y signos, así como listas de comportamiento y escalas de clasificación.

Otra forma de diferenciar los sistemas de observación tiene que ver con la alta y la baja inferencia que se debe realizar en cada uno de ellos. Dicha diferencia radica en la especificidad (y normalmente estrechez) de las definiciones de comportamiento del sistema de observación (Stodolsky, 1997).

- **Sistemas de observación de baja inferencia:** en ellos se codifican comportamientos específicos y fácilmente identificados. Se observa para conocer la frecuencia de comportamientos pedagógicos y son altamente fiables.
- **Sistemas de observación de alta inferencia:** en ellos se requiere un mayor razonamiento por parte de quien observa, por tanto, la formación del evaluador suele ser mayor. Estos sistemas guardan relación con modelos de comportamiento y eventos más generales que los atendidos en los sistemas de baja inferencia. Pueden resultar menos fiables.

Como puede apreciarse, los sistemas de observación en el aula son variados y no están exentos de controversias. Para poder superarlas, es preciso seguir algunas consideraciones. En este sentido, Stodolsky (1997) ha encontrado en la literatura, fruto de investigaciones al respecto, algunas ideas que nos señalan que para obtener un procedimiento de observación en el aula fiable y válido se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Las visitas de observación deben ser de poca duración, pero frecuentes. Aunque no se recomienda aumentar el número de *per se* para atender simplemente a la estabilidad, puesto que la enseñanza es variable.
- Sobre quienes realizan la observación: inspectores, supervisores, directivos y otros colegas. Se recomienda la mezcla de supervisores y colegas. Con relación

a los evaluadores, tanto el tipo específico de observación como el propósito de la misma y de la evaluación resultan esenciales a la hora de decidir quién va a realizar las observaciones y quién va a extraer las conclusiones pertinentes. Cuando se quiera retroalimentar al profesor en una práctica de la enseñanza que sea específica es deseable que el observador tenga una experiencia similar a la que el contexto pedagógico requiera. De no ser así, quizá importe menos que el observador-evaluador presente características pedagógicas semejantes al sujeto observado. Lo que no deja de ser importante, de todos modos, es que quien observa tenga un antecedente en el campo de la educación. En este sentido, se señala que en la formación del observador se puede entrenar a través de cintas de vídeo, seleccionando comportamientos y situaciones que se desean observar. No obstante, la importancia de asistir a las aulas en vivo y en directo resulta esencial para que puedan familiarizarse con el proceso de centrar su atención sobre los sucesos relevantes en el contexto global de una clase.

Una problemática frecuente en el proceso de formación de los observadores-evaluadores es la especificación de los medios por los cuales se van a traducir los datos obtenidos de la observación realizada a una conclusión. Para ello, resulta de vital importancia el ejercicio del juicio y la experiencia profesional. De la misma forma, cuando los observadores utilizan ciertos instrumentos deben discutir las expectativas aceptables de la enseñanza desarrollando así enfoques comunes hacia el proceso de evaluación. En cualquier caso, estándares y expectativas deberían ser explícitos y conocidos por los profesores y así permitírseles articularlos.

- Las condiciones en que tienen lugar la medida y los factores contextuales influyen sobre las observaciones. Para ello, se hace preciso tener en cuenta la formación y la experiencia del observador, así como la constancia de los comportamientos de los profesores, de la cual se debe considerar el que varíe según la materia impartida, el nivel del curso, los objetivos, etc. Lo anterior, imposibilita realizar generalizaciones y lleva a contextualizar la observación.

- Tanto el instrumento como el plan de muestra que se utilice deben reflejar adecuadamente la definición de enseñanza adoptada por el centro o por la entidad evaluadora.
- Pedir a un profesor que prepare una clase de muestra equivale a una prueba de su competencia pedagógica. Es decir, una clase de muestra no dice a quienes observan lo que suele hacer un profesor, pero sí demuestra lo que es capaz de hacer. Para ciertos propósitos, el rendimiento de un profesor bajo estas condiciones puede proporcionar datos útiles.
- Resulta insuficiente por sí sola.

En definitiva, tal como lo señala la cita que presentamos a continuación, creemos que la observación en el aula como instrumento utilizado en la evaluación del profesorado, no debe ser el único.

Mucho de lo que hace un profesor competente lo hace lejos de la mirada del público. Si se utiliza la observación como enfoque único hacia la evaluación del profesorado, habrá ciertos aspectos de su trabajo que no se revisen. Cuando se utiliza la observación, debe asumirse que la muestra de comportamiento obtenida indica competencia en dominios que no se han observado, que las pruebas con respecto a los mismos no es crucial para evaluar, o que las pruebas concernientes a competencias sin observar se obtendrá por otros medios (Stodolsky, 1997: 248).

Además, en los procesos de observación se debe concebir la enseñanza desde un punto de vista no simplista. Sólo así resultará coherente lo evaluable con la visión de quienes deben evaluar. De igual forma, el propósito perseguido debe guiar el tipo de observación, su frecuencia y quienes observan. Por último, recalamos la importancia de las entrevistas con el profesor evaluado antes y después de la observación realizada, para retroalimentar y así poder contribuir a mejorar sus prácticas pedagógicas, pero también para completar la imagen que el profesor ha proyectado en la observación, por ejemplo, preguntando las razones de por qué enseña de esa forma y no de otra.

2.5.5.2 *La entrevista al profesor.*

La entrevista consiste en una conversación en la que dos personas, o más de dos, interactúan de forma verbal y no verbal con el propósito de cumplir un objetivo previamente definido (Padilla, 2002). En cuanto a sus características, encontramos las siguientes:

- Es una relación, lo que implica que la entrevista tiene que ser algo más que la aplicación mecánica de una técnica.
- Es una técnica, por lo que en ella se operativizan contenidos teóricos con la finalidad de estudiar situaciones.
- Es un proceso con diferentes fases.

Mateo & Martínez Olmo (2008) sostienen que la entrevista, en el ámbito de la educación, es un recurso muy utilizado, ya que facilita la comunicación humana, la exploración y la obtención de información sobre temas que de otra forma no se podrían tratar. Existen ciertos problemas personales, dudas o conflictos que no resultan fáciles de dar a conocer por escrito o que no son susceptibles de ser observados de forma directa.

En este sentido, la entrevista como instrumento de evaluación supone ciertas ventajas. Primero, implica una relación interpersonal. Segundo, su existencia es flexible, pues permite al entrevistador adaptarse sobre la marcha a las peculiaridades del entrevistado. Tercero, posibilita la observación del comportamiento del entrevistado, tanto a nivel verbal como no verbal. Y cuarto, permite registrar grandes cantidades de información de carácter subjetivo (por ejemplo, emociones) y de tipo biográfico.

La entrevista al profesor como técnica de evaluación es útil, siguiendo lo que sostiene Isoré (2010), para formular juicios directos acerca de las competencias y habilidades de un profesor, pero es más adecuada aún para fines de desarrollo profesional, al preguntarles a los profesores qué actividades de perfeccionamiento quisieran o necesitarían realizar.

Por el contrario, la principal limitación de la entrevista al profesor radica en que puede que éste se sienta poco propenso a revelar sus verdaderas deficiencias y temores durante el desarrollo de una entrevista que posteriormente será evaluada. Del mismo modo, la información que entregue el docente tendrá que ver con la confianza que le tenga a su entrevistador y de sus percepciones de la posibilidad real de recibir una retroalimentación constructiva y, a la vez pertinente, derivada de dicho proceso.

Otras limitaciones de la entrevista se relacionan con los costos elevados de tiempo que supone su realización, así como el esfuerzo que requiere por parte del entrevistador y la interferencia de sesgos de variada procedencia (del entrevistador, del entrevistado, de la relación y de la situación).

De igual manera, Casanova (1999) plantea una serie de condicionamientos referidos al entrevistado, los cuales serían:

- El afán de ser bien valorado, que puede llevar a contestaciones poco veraces, pero acomodadas a la respuesta que sabe que espera el entrevistador.
- La influencia de su visión personal del problema.
- La ausencia de anonimato.

Las limitaciones de la entrevista supondrían un aspecto no significativo si se atiende con claridad al propósito perseguido con su desarrollo, así como al tipo de información precisa que se desea obtener.

Otras consideraciones a tener en cuenta para favorecer el desarrollo de una entrevista, siguiendo con Casanova (1999), refieren al conocimiento previo del tipo de relación que mantienen entrevistador y entrevistado; la garantía para el entrevistado de reserva y confidencialidad absolutas en cuanto a la información que transmite durante la entrevista y el registro de la conversación mantenida o de sus datos más destacados.

Por último, se hace evidente que la mejor forma de registrar una entrevista es la grabación (por audio o en vídeo). Sin embargo, existen personas que se inhiben al verse grabadas y eso puede causar sesgos en sus respuestas. La opción de completar un instrumento escrito también resulta adecuada en estos casos.

2.5.5.3 *El portafolios preparado por el profesor.*

El portafolios¹⁵ o “carpeta” es un archivo personal del profesor donde almacena sus materiales, documentos y apoyos didácticos de todo tipo (Mateo et al., 1996). Es, en su forma más elemental, una simple colección de informaciones acerca de la práctica docente del profesor (Mateo, 2000).

Una definición más completa, aunque abordada desde la perspectiva del portafolios del profesor universitario, la recogemos de Cano (2005), pues engloba las formas más conocidas en que ha sido definido el portafolios por varios autores, entre ellos, Bird (1997); Shulman (1999) y Martin-Kniep (2001). Esta autora conceptualiza el portafolios de la siguiente manera:

Es, pues, una colección de materiales seleccionados con la intención de mostrar el aprendizaje o rendimiento realizado, reflexionando sobre él y sobre la evolución sufrida. Recoge muestras o ejemplos de la forma en que se desarrolla la labor pedagógica e investigativa para ejemplificar las competencias docentes y/o investigadoras que se poseen. Es decir, la colección de documentos que se presentan han de estar relacionados con la actuación del profesor/a (por ejemplo, informes de resultados de aprendizaje de los alumnos, muestras de trabajo de los alumnos...) y, de algún modo, demostrar el mérito de su actuación (por ejemplo, a través de un plan de clase, una crítica de un libro de texto, una unidad didáctica, un examen...) (Cano, 2005: 56-57).

Ahora bien, nos quedaremos con la idea de que un portafolios exige al profesor una recopilación de la documentación sobre su trabajo, independiente del propósito que se persiga. En este sentido, se admiten en general, tres grandes propósitos para el portafolios: dirigido a cumplimentar requerimientos evaluativos, para orientar el desarrollo profesional y como ayuda en la búsqueda de empleo. De entre estos propósitos, el más usado ha sido el dirigido a cumplimentar requerimientos evaluativos. En esta línea, hay quienes señalan desde la perspectiva reflexiva, que los contenidos almacenados en el portafolios como instrumento de evaluación ayudarían también a orientar el desarrollo profesional del profesor. Sin lugar a dudas, esto es discutible, pues

¹⁵ En los años recientes, el uso de los portafolios se ha masificado y extendido. Los orígenes de este uso en el área de la enseñanza no los trataremos aquí, tampoco describiremos cada uno de los soportes o formatos en que puede ser desarrollado un portafolios (papel, electrónico y on-line). Para fines de esta investigación, nos centraremos sólo en su definición, características, propósitos, fortalezas, limitaciones y en algunas orientaciones para superar dichas limitaciones.

creemos que no cualquier contenido almacenado en un portafolios es sinónimo de ayuda en la mejora profesional del profesor. Al respecto, Mateo et al. (1996) señalan que como instrumento para la evaluación el portafolios puede generar ciertas controversias, ya que hay quien opina que los procedimientos desarrollados en él son en la práctica un ejercicio de “amontonar papeles” (Olson, 1988 citado en Mateo et al., 1996: 63).

De manera más reciente, nos encontramos con otra forma de organizar los propósitos del portafolios. Así pues, Cano (2005) señala que los propósitos de su uso están relacionados con la función sumativa y la función formativa. La tabla que sigue así nos lo muestra:

Propósito	La hace	La evalúa	Momento	Consideraciones
<i>Sumativo</i>	El profesor.	Agentes externos individuales o colegiados.	Puntual/final. Se entrega puntualmente para intentar superar una promoción, ganar una plaza, o al final de un proceso de formación, para obtener una acreditación.	A veces se ajusta a unos estándares o especificaciones previamente determinados.
<i>Formativo</i>	El profesor.	El profesor junto con colegas.	Procesual. Se elabora a lo largo del proceso y, si procede, se va entregando y comentando con un mentor o un colega.	Posee mayor grado de libertad en su elaboración y permite mayor autonomía y creatividad.

Tabla 17. Propósitos del portafolios.
Fuente: Cano (2005: 63).

Como puede apreciarse en la tabla anterior, tanto el propósito sumativo como el formativo están relacionados con quien está a cargo de la elaboración del portafolios, con quien lo evalúa, con el momento de su realización y con algunas especificaciones al respecto.

Por su parte, las características generales de un portafolios, tal como sostiene Cano (2005), son las siguientes:

- Es un documento personal.
- Acumula documentación con relación al ejercicio de la función docente.

- Se basa en datos y opiniones sistemáticas, debidamente contrastadas, acreditando todo aquello que se dice con evidencias.
- Potencia la organización del conocimiento pedagógico de forma integral.
- Documenta un proceso, aportando mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de aprendizaje.
- Fomenta la reflexión sobre la docencia y el pensamiento crítico, así como la implicación responsable en el propio proceso formativo.
- Permite demostrar los propios méritos y el desarrollo profesional como docente durante un periodo de tiempo concreto.

Con relación a la estructura, existen formas muy diferentes de organizar un portafolios y, por tanto, de evaluar su contenido. En este sentido, recogemos de Bird (1997) la idea sobre la cual serían nueve los compartimentos, e irían éstos desde el origen de los documentos (del propio profesor, del profesor junto a otras personas y de otras personas) al tipo de los mismos (informal, mixto y formal). La tabla que sigue refiere a ello:

PARTICIPACIÓN	NORMAS INFORMALES	PAUTAS FUENTES	PRESCRIPCIONES FORMALES
Entradas realizadas por el profesor.	<i>Entradas electivas:</i> borradores, hojas trabajo, tests, resultados de tests que interpretar, informes sobre un proyecto especial.	<i>Entradas dirigidas:</i> presentación escrita de una clase y materiales, una reunión de evaluaciones de alumnos.	<i>Entradas requeridas:</i> Solicitud de empleo; cuestionario sobre participación en formación continua.
Entradas realizadas por el profesor y otros.	<i>Productos colegiales:</i> notas sobre un asesor, una clase preparada con un colega, intercambio de notas sobre un problema pedagógico dado.	<i>Entradas negociadas:</i> documentación conjunta de prácticas pedagógicas y revisión productos de los estudiantes, planes de desarrollo.	<i>Entradas censuradas:</i> evaluaciones de rendimiento como construcción de tests, preguntas, calificaciones.
Entradas realizadas por otros, fundamentalmente.	<i>Comentario:</i> cartas de recomendación, notas observación informal, elogios escritos de padres.	<i>Testimonios:</i> informes estructurados o calificación observaciones, estudios sobre estudiantes o padres, informes sobre entrevistas.	<i>Informes oficiales:</i> diplomas, licenciaturas empleo, informes formación continua.

Tabla 18. Nueve modos de construcción de un portafolios.
Fuente: Bird (1997: 338).

Dentro del contenido del portafolios, y continuando con Bird (1997), nos referimos ahora a las actividades que podrían mostrarse en un portafolios. Para ello, remitimos a la **Tabla 19**.

TAREAS	INTERESES			
	<i>Responsabilidad del profesor</i>	<i>Materia</i>	<i>Alumnos individuales</i>	<i>Organización de clase</i>
Dar una clase	Modelar curiosidad; justificar una tarea, un procedimiento o norma.	Enseñar a escribir una frase sencilla; presentar una teoría.	Comprobar que los alumnos han comprendido.	Enseñar una norma o rutina de clase o mantenerla.
Planificar o preparar	Establecer objetivos académicos y sociales.	Seleccionar y secuenciar temas.	Adaptar material a las clases.	Seleccionar o diseñar procedimientos.
Evaluación de alumnos	Usar resultados evaluación para rediseñar instrucción.	Componer preguntas, tareas, tests, deberes.	Hacer comentarios sobre el trabajo de un alumno.	Evaluar los progresos de una clase en civismo, cooperación.
Intercambio profesional	Debatir objetivos y medios de disciplina con otros.	Pedir a un colega información.	Hablar con un asesor escolar sobre un alumno.	Asesorar a un colega sobre una unidad que utiliza el debate de clase.
Intercambio con la comunidad	Explicar objetivos de la escuela.	Preparar charla de un miembro de la comunidad, pedir materiales.	Reunirse con un padre o un asistente social.	Dirigir una salida a un museo, parque.

Tabla 19. Algunas actividades que podría mostrar un portafolios.
Fuente: Bird (1997: 345).

Así pues, tal como lo muestra la tabla citada, las actividades que podrían darse a conocer en un portafolios van desde aquellas relacionadas con la enseñanza en clase hasta los intercambios realizados con otros colectivos profesionales. A su vez, los intereses varían desde los relacionados con la propia responsabilidad del profesor, la materia, los alumnos como entes individuales y la organización de la clase.

Ahora bien, el portafolios del profesor como instrumento posee ciertas ventajas, las que Cano (2005) sintetiza siguiendo la propuesta que al respecto realizan Crispín & Caudillo (1998). Dichas ventajas estarían relacionadas con los niveles personales, departamentales, institucionales y de los evaluadores.

- Personales:

Si tiene una finalidad formativa: permite reflexionar acerca de la evolución profesional, supone un ejercicio de autoevaluación e induce a cambiar las relaciones profesorado-alumnado.

Si tiene una finalidad acreditativa y de promoción: puede constituir un mecanismo para la promoción y es una vía para la mejora constante.

- Departamentales:

Si tiene una finalidad formativa: proporciona ejemplos para la docencia desde un contexto concreto, puede constituir una fuente de inspiración para el profesorado experimentado y recoge el legado pedagógico.

Si tiene una finalidad acreditativa y de promoción: ayuda a las comisiones a tomar decisiones sobre los candidatos a nuevas plazas o a plazas de promoción.

- Institucionales:

Si tiene una finalidad formativa: favorece el desarrollo de los profesores y profesionalización de la docencia. Además, favorece el fortalecimiento de una verdadera comunidad educativa.

- De los evaluadores:

Si tiene una finalidad formativa: representa un espacio para intercambiar y aprender sobre la práctica docente. Fomenta una cultura de profesionalismo en la docencia.

Si tiene una finalidad acreditativa y de promoción: las instancias evaluadoras podrán establecer los estándares de logro de acuerdo con las características propias de cada área de formación universitaria.

Por su parte, Mateo (2000) señala que el principal aporte del portafolios es que incluye evidencias de la actividad profesional que en sí mismas no constituyen necesariamente información objeto de evaluación, pero que el valor añadido se da precisamente en dar a luz otras informaciones que lo son. He aquí el carácter adicional que aporta.

En definitiva, y a partir de las ideas expuestas, podemos señalar que los aspectos fuertes del portafolios están dados según el propósito con el cual se desarrolla. En este sentido, el límite de fortalezas se encuentra mucho más definido si el propósito de la elaboración de un portafolios es considerarlo como un instrumento evaluativo.

Por otro lado, existen también problemas que subyacen en el desarrollo de un portafolios y son, según varios autores, inherentes a él. Así pues, y siguiendo con Cano (2005: 155), entre las limitaciones del uso del portafolios se encuentran:

- El factor tiempo.
- La excesiva acumulación de material.
- Tener que acomodarse a los valores predominantes.
- La falta de plataformas y de cultura institucional para facilitar la difusión y el intercambio.
- El uso para la promoción profesional en lugar de para la mejora.
- No entender en qué consiste verdaderamente la carpeta docente.
- La dificultad para hallar evidencias, especialmente falta de materiales provenientes de otros.
- La angustia y desorientación en su elaboración.
- La dificultad para plasmar todo tipo de conocimientos.

- La dificultad para reflejar verdaderamente la capacidad para resolver problemas docentes y para plasmar la filosofía docente.

Con todo, las limitaciones del portafolio resultan ser una serie de dificultades que mayormente en la práctica podrían solucionarse con la ayuda de una oportuna orientación. Coincidimos con que estas limitaciones, tal como sostiene Cano (2005), no invalidan su razón de ser. En este sentido, la literatura existente cuenta con una serie de sugerencias para intentar superar los obstáculos que se pudieran presentar al momento de desarrollar un portafolios.

Así, Mateo et al. (1996) sugieren que la utilización del uso de este procedimiento en los procesos de evaluación del profesorado sólo será útil y aconsejable si en su análisis y valoración se enfatizan aspectos y contenidos relevantes para la calidad docente. Por el contrario, si no se es riguroso y selectivo en este sentido, puede convertirse en un ejercicio estéril de almacenamiento de todo tipo de materiales y documentos sin relevancia alguna.

Por su parte, Shulman (1998) plantea que el portafolios debería contemplar los siguientes aspectos para evitar que carezca de significación al orientar el proceso de mejora:

- El portafolios debería estructurarse alrededor de contenidos profesionales y de los objetivos institucionales del centro.
- Debería contener ejemplos cuidadosamente seleccionados del trabajo del profesor y de los alumnos de forma que ilustrara adecuadamente hechos o situaciones clave de la práctica docente.
- Los contenidos del portafolio deberían ir acompañados de comentarios escritos, que explicaran e interpretaran el significado e importancia de los mismos.
- El portafolios tendría que constituir una colección de experiencias vividas que sirvieran de base para discutir con los colegas elementos de desarrollo profesional.

Sin lugar a dudas, apoyamos estas ideas. Inclinándonos hacia un portafolios elaborado desde la perspectiva de la reflexión, desarrollado para mejorar la práctica docente,

creativo, útil para quien lo elabora. Así pues, si se realiza para ser evaluado, creemos firmemente en que debe ser algo más que un cúmulo de papeles organizados, bien justificado, garantizando que el tiempo invertido en su realización no es en vano.

2.5.5.4 *La autoevaluación*¹⁶.

La autoevaluación¹⁷ se refiere a procesos autoreflexivos del profesorado sobre sus creencias educativas, sus prácticas y sus logros escolares (Airasian & Gullickson, 1999). Considerando que la autoevaluación no es un único concepto, sino que se compone de muchos elementos a menudo combinados de diversas formas, con el fin de producir juicios sobre la propia enseñanza, su propósito es la mejora de ésta (Barber, 1997).

La principal característica de la autoevaluación, según Barber (1997), es que se la utiliza como una importante técnica para procesos de evaluación formativa, en la cual se asume una actitud profesional hacia los profesores individuales, permitiéndoles elegir de qué modo desean mejorar su comportamiento. En este sentido, este tipo de evaluación se apoya en la creencia de que los profesores que están en una permanente búsqueda de la excelencia se evaluarán a sí mismos y modificarán su rendimiento, siempre y cuando se les proporcione suficiente información y los procedimientos de evaluación provean retroalimentación diseñada para ayudar a los profesores a emitir juicios acerca de cómo pueden mejorar su enseñanza.

Otra de las características de la autoevaluación es su habitual uso combinado con la evaluación realizada por colegas, pero no para emitir juicios, sino para ayudar al profesor a retroalimentarse.

¹⁶ La autoevaluación podría ser explicada también dentro del ámbito de quienes evalúan al profesorado (por situar al profesor en la posición de su propio agente evaluador, en este caso, formativo), en nuestro trabajo estamos conscientes de ello. Sin embargo, hemos optado por incluirla dentro de las “estrategias” de obtención de información en la evaluación del profesorado.

¹⁷ Cuando hablamos de autoevaluación nos estamos refiriendo también a aquellas técnicas e instrumentos que desarrollan los diferentes procedimientos básicos de la autoevaluación, las cuales serían por ejemplo, según Carroll (1981), las escalas de autovaloración, los autoinformes, los materiales de autoestudio, la observación de la docencia de colegas y la retroalimentación proporcionada a través del vídeo/audio de la propia práctica docente.

Un tercer aspecto que caracteriza la autoevaluación como metodología de evaluación del profesorado, se relaciona con las diversas técnicas que pueden desarrollarse y que tienen como fin efectuar una autoevaluación. Así pues, estas técnicas, siguiendo a Barber (1997: 304-310), son las siguientes:

- **Confrontación con uno mismo:** esta técnica implica la grabación de un episodio pedagógico, en soportes de vídeo y audio, para que el profesor pueda verse a sí mismo y la manera en que lo ven los demás. Se sugiere instalar dos cámaras para captar tanto la reacción del profesor como la de los alumnos de forma simultánea. De igual modo, en esta técnica se suele usar algún tipo de instrumento de observación dirigida (por ejemplo, hojas de autoclasificación o informes elaborados por uno mismo) para ayudar a la objetividad y aclarar lo que realmente se desea observar.
- **Hojas de autoclasificación:** corresponden a un instrumento escrito en donde el profesor debe puntuarse (a través de frecuencias y secuencias) a sí mismo respecto a múltiples capacidades pedagógicas propuestas. Para ello, se puede hacer uso de escalas cuantitativas (numéricas) o cualitativas (verbales).
- **Informes elaborados por el propio profesor:** es un tipo de instrumento similar a las hojas de autoclasificación, sin embargo, su formato es normalmente abierto. Consiste en dar respuestas a preguntas que se relacionan con la instrucción. Estos informes sirven al mismo profesor como mecanismos de revisión periódica de los objetivos, considerando a su vez, sus logros y deficiencias.
- **Materiales de autoestudio:** refieren a programas diseñados de manera tal que el propio profesor pueda valorar y a la vez analizar su estilo de enseñanza y, del mismo modo, investigar técnicas y materiales alternativos.
- **Modelaje:** corresponde a la observación de ejemplos de enseñanza de alta calidad con el propósito de imitarla. De esta manera, el profesor puede comparar sus técnicas propias con aquellas que usa el profesor experto. Una forma de observación puede ser a través de grabaciones de clases del colega recomendado.

- ***Observación realizada por una persona ajena u observación sistemática:*** consiste en que un observador reúne y registra los datos de forma objetiva para luego entregárselos al profesor y sea éste quien los analice y a partir de ello se autoevalúe.
- ***Cuestionarios de los estudiantes:*** vista la autoevaluación como formativa los cuestionarios son considerados sólo como una fuente más de información. Los cumplimentan generalmente los alumnos y lo que importa es que el propio profesor analice los datos obtenidos.
- ***Entrevistas:*** el profesor puede obtener datos para autoevaluarse a partir de procedimientos en que deba entrevistarse con personas que considere adecuadas, por ejemplo, con alumnos antiguos o actuales. Estas entrevistas pueden ser abiertas o tratar algún tema determinado de forma previa.
- ***Uso de un asesor, un experto o un colega:*** se trata de que el profesor implicado en la evaluación solicita la ayuda de un asesor o un experto, pero no para que le evalúe, sino para que le ayude a establecer de qué forma se va a realizar el proceso y a ponerlo en práctica.
- ***Comparación de estándares:*** al autoevaluarse el profesor debe comparar estándares previamente establecidos respecto a una serie de sus responsabilidades. Por ejemplo, la descripción de su trabajo, los objetivos establecidos, etc. De todas formas, la comparación de estándares previamente establecidos está implícita en toda forma de evaluación.

Por su parte, Nieto (1996) al referirse a las técnicas de autoevaluación propone tres tipos: individual, entre compañeros y en equipo. Este autor enfatiza que la autoevaluación no debe realizarse en solitario. En este sentido, y refiriéndose a las técnicas de colaboración entre profesores para realizar una autoevaluación señala lo siguiente:

Los comentarios de otro profesional, que tiene parecidos cometidos y problemas podrán, sin duda, rectificar la subjetividad que implica toda autoevaluación (Nieto, 1996: 71).

En este sentido, las técnicas desarrolladas entre compañeros para orientar una autoevaluación son la microenseñanza y la supervisión clínica. *La microenseñanza* ofrece la oportunidad de enseñar en una mini clase (con no más de seis alumnos y en un periodo de tiempo no superior a los quince minutos) las conductas, hábitos o rutinas que el profesor debe ir incorporando a su repertorio de práctica docente habitual. Para ello, un tutor y un observador aconsejan modos prácticos de introducir los cambios necesarios. Ahora bien, puede parecer un tanto conductista esta forma de proceder, sin embargo, si se la combina con otras técnicas no tendría por qué resultar perjudicial. Por su parte, *la supervisión clínica realizada entre y por compañeros*, se centra en procesos de observación, análisis y retroinformación que los profesores reciben de un compañero en papel de mentor, tutor o supervisor.

Junto a este par de técnicas, el mismo autor citado más arriba propone la *autoevaluación colectiva del profesorado* como el procedimiento más efectivo, ya que en él se involucra todo el claustro y, por tanto, es el más completo, pues busca abarcar la mejora de todos los profesores del centro.

Ahora bien, en cuanto al uso de una técnica que sólo sea llevada a cabo por el profesor, Nieto (1996) propone el uso del diario del profesor como mecanismo para mejorar la práctica docente y a la vez autoevaluarse.

El diario profesional del profesor: en él se recogerían tanto las estimaciones que el profesor ha hecho sobre su práctica pedagógica como aquellas decisiones que ha tomado para su mejora, comentando a la vez, cuáles han sido los resultados y los cambios producidos al llevar a cabo las decisiones tomadas. Lo anterior le permite comprobar sus propias posibilidades de cambio e innovación, y creará, al mismo tiempo, su autoconciencia y la confianza en sí mismo. En este sentido, dará a su trabajo profesional un carácter de investigador sobre su propia capacidad de modificación y perfeccionamiento.

Como puede verse, el conjunto de las técnicas expuestas son similares en su desarrollo. Así pues, ir contrastando las ideas que se van citando nos permite ir definiendo nuestra propia visión del uso de las técnicas que posibilitan al profesor realizar una autoevaluación.

En cuanto a las fortalezas de la autoevaluación como técnica utilizada en la evaluación del profesorado, nos referimos, en primer lugar, a las aportaciones realizadas por Mateo (2000), quien afirma que las ventajas de la autoevaluación se encuentran relacionadas con lo que a continuación se especifica:

- Es un acto de responsabilidad profesional.
- Es una actividad que permite focalizar el desarrollo profesional y la mejora al nivel del aula y del centro, ámbitos donde realmente el profesor es un gran experto.
- Supone un reconocimiento que el cambio en la organización exige también cambios en los procesos personales.
- Implica también el reconocimiento que el profesor mantiene el control sobre su propia práctica.
- Facilita que el profesor sea consciente respecto de las fortalezas y debilidades de su propia práctica.
- Motiva actitudes proactivas de cambio y de desarrollo profesional.
- Trata a los profesores como profesionales con capacidad de automejora.
- Favorece la interacción y el debate en el marco escolar, acerca de la calidad de la docencia.

En segundo lugar, acudimos a Peterson (2000) y Kennedy (2005), quienes plantean que la principal fortaleza de la autoevaluación está puesta en que los profesores participan en “evaluaciones de empoderamiento”, lo que resulta esencial tanto para obtener la aceptación del proceso de evaluación por parte de los profesores como para mejorar el desempeño docente.

Por el contrario, las limitaciones de la autoevaluación, según Mateo et al. (1996), son claramente técnicas. Por su parte, Nieto (1996) señala que la “pura y dura” autoevaluación del profesor aplicada, valorada por él mismo, en completo aislamiento, presenta una serie de importantes limitaciones y riesgos. En base a lo señalado por estos autores, a continuación resumimos las limitaciones de la autoevaluación en las siguientes:

- Uno mismo suele ser poco objetivo a la hora de valorar las propias actuaciones en el aula.
- Falta de precisión y de fiabilidad; falta de una medida significativa de competencia o rendimiento.
- Los individuos tienden a considerarse buenos profesionales; la evaluación honesta y objetiva es difícil, algunos la consideran imposible.
- La evaluación puede convertirse en una forma de autojustificación (por ejemplo, una persona incompetente tal vez no se dé cuenta de que su rendimiento es deficiente).
- Los profesores mediocres tienden a ser menos exactos en su autoevaluación que los profesores competentes.
- Tendencia a depender del asesor, si se utiliza, en lo que a la realización de la evaluación se refiere.
- Potencial inherente de autoinculpción si los resultados se utilizan sumativamente.
- Dificultad para cuantificar la evaluación.
- Tendencia a centrar la atención en los aspectos externos (peinado, manerismos, etc.) cuando se utiliza el vídeo, en vez de centrarla en cuestiones de interés.

Ahora bien, creemos que varias de las limitaciones antes expuestas pueden ser tratadas específicamente a fin de convertirlas en oportunidades. Un trabajo constante y riguroso nos acercará a plantear a la vez que desarrollar la autoevaluación con propósitos formativos, debiendo complementarla con otros procedimientos. En este sentido, Bailey (1981 citado en Barber, 1997: 302) ha identificado siete pasos para desarrollar una autoevaluación eficaz:

1. Una visión global filosófica que examina los mitos que rodean la autoevaluación.
2. La necesidad absoluta de utilizar cintas de audio y vídeo.
3. Identificar capacidades y comportamientos pedagógicos básicos para su posterior análisis.
4. Identificar marcas verbales.
5. Identificar marcas no-verbales.
6. Aprender a planificar y evaluar los comportamientos pedagógicos identificados.
7. Utilizar hojas de observación.

Así pues, estos pasos se resumen en tres grandes: reunión de datos, modificación de comportamiento y reevaluación.

En definitiva, la autoevaluación permite “repensar” la práctica docente, un bien escaso en estos tiempos que corren tan de prisa. Lograr la instauración de una cultura autoevaluativa sería, a nuestro juicio, el mejor camino.

2.5.5.5 *El rendimiento escolar.*

Considerar el rendimiento académico de los alumnos para evaluar al profesorado ha sido motivo de controversias, ya que presenta una serie de dificultades de orden teórico y práctico. Los resultados del rendimiento no dependen únicamente de la enseñanza, existen muchos otros factores personales del estudiante, como por ejemplo, su procedencia sociocultural y las condiciones del funcionamiento del centro escolar que mediatizan los aprendizajes de los alumnos (Nieto, 1996; Mateo & Martínez Olmo, 2008).

Los datos sobre el rendimiento del alumno no pueden indicar al profesor cómo debe enseñar; dichos datos no pueden precisar la distinción entre los buenos y los malos profesores; y los datos, una vez reunidos, tienden a ser utilizados (Glass, 1997: 329).

Se plantea que los indicadores de rendimiento escolar constituyen una atractiva medida para evaluar al profesorado, ya que el objetivo de la enseñanza es mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Así pues, muchas son las investigaciones que tratan la evaluación del profesorado por medio del rendimiento alcanzado por los alumnos. En este sentido, Braun (2005) sostiene que la consideración de los resultados de los estudiantes es un enfoque prometedor debido a dos razones: traslada el debate acerca de la calidad de los profesores hacia el aprendizaje de sus estudiantes como el principal objetivo de la enseñanza e incorpora una medida cuantitativa (por ende objetiva y equitativa) del desempeño de los docentes. Asimismo, se han desarrollado modelos de *valor agregado*, cuyo propósito es controlar los puntajes obtenidos con anterioridad en las pruebas

realizadas por cada uno de los estudiantes para así identificar el aporte de un profesor en particular al rendimiento académico de los alumnos.

Ahora bien, si nos remitimos a las limitaciones de este tipo de evidencia para evaluar el desempeño del profesorado (Isoré, 2010), nos encontramos con las siguientes. Primero, una correlación estadística no es una relación casual, que los docentes sean importantes para el aprendizaje de los estudiantes no apunta necesariamente a que el aprendizaje de los estudiantes sea el resultado de una buena enseñanza. Segundo, las pruebas estandarizadas con que se evalúan a los estudiantes no han sido diseñadas específicamente para efectos de evaluar al profesorado. Tercero, el uso de los puntajes alcanzados por los estudiantes en las pruebas para evaluar a los profesores podría inducir distorsiones y construcciones no esperadas en el comportamiento de los docentes. Al respecto, se puede incitar a que los docentes centren de forma exclusiva su atención a atender sólo las áreas evaluadas en las pruebas, reduciendo el currículo a las habilidades básicas generalmente evaluadas. Cuarto, los resultados de las pruebas no permiten saber con claridad qué docentes son más o menos eficientes y qué tipo de perfeccionamiento se debe realizar para mejorar a los ineficientes. Y quinto, es posible que se responsabilice a los profesores por todo el desempeño de los estudiantes y no se reconozca que una enseñanza exitosa es responsabilidad compartida entre varios agentes.

Así pues, se advierte de forma generalizada en la literatura que considerar el rendimiento escolar en la evaluación del profesorado no debiera ser la única vía para conocer el desempeño de los docentes, ni menos para orientar decisiones relativas a la carrera profesional y, con ello, considerar incrementos salariales.

2.5.5.6 Los tests de competencias y las pruebas de rendimiento del profesorado.

En los tests y en las pruebas escritas se evalúan las destrezas, las habilidades y los conocimientos pedagógicos y académicos básicos de los profesores (Mateo et al., 1996). Con relación a los tests, un ejemplo de ello lo son los tests de acreditación, los cuales

han crecido en popularidad, durante el pasado siglo, en los Estados Unidos. Su forma es básica y convencional, en la gran mayoría de los casos son de tipo de elección múltiple.

En cuanto a las pruebas de rendimiento, podemos señalar que simulan las tareas que el profesor se ve obligado a realizar en su trabajo. Pueden consistir en hacer una crítica a un libro, programar un tema, analizar alguna clase filmada, etc. Es decir, desarrollar destrezas que se consideran importantes para enseñar bien.

La mayor fortaleza de estas técnicas de recogida de información es que resultan muy eficientes para medir ciertos niveles del conocimiento. Por su parte, la limitación está dada en que no posibilitan valorar determinadas destrezas relevantes para definir la potencial competencia de un docente.

Con todo, una forma de asegurar el éxito de estas técnicas es acompañarlas siempre de los resultados obtenidos a través de la aplicación de otras formas de recogida de información.

En definitiva, y ya para finalizar el apartado de las estrategias e instrumentos de recopilación de datos para documentar la actividad profesional del profesorado y evaluarla, podemos señalar que adherimos a una pluralidad metodológica. Pensamos que sólo así se podrán suplir las deficiencias de unas con las fortalezas de otras estrategias, técnicas e instrumentos. En este sentido, deben desarrollarse desde una perspectiva formativa con vistas a conseguir la mejora de la enseñanza en pro del desarrollo profesional del profesor evaluado, pero ante todo:

El propósito es dar al profesor evaluado un cierto grado de comodidad y seguridad en lo que respecta a la mejora de su enseñanza y al mismo tiempo satisfacer las demandas de objetividad planteadas por administradores y público (Barber, 1997: 310).

Así pues, sabemos que procesar y establecer las bases de un sistema evaluativo para el profesorado no es tarea sencilla (Mateo, 2000). La posibilidad de adoptar unas técnicas de evaluación nos abre también el mundo de los propósitos a los cuales se desea llegar

evaluando al profesorado. Evaluemos para saber con qué tipo de profesores contamos, pero evaluamos también para mejorar las debilidades detectadas.

2.5.6 Procedencia de la información evaluada.

Una forma indirecta de obtener información sobre la enseñanza del profesor es dirigiéndose a otros agentes. En este sentido, una herramienta clásica la componen los cuestionarios y las encuestas, lo que supone que pueden utilizarse los cuestionarios de ambiente o clima de clase de los estudiantes o encuestas a padres y apoderados (Nieto, 1996).

Los cuestionarios con respecto a la práctica de los docentes podrían ser respondidos por el director del establecimiento, por los padres o por los estudiantes, es decir, por quienes podrían dar testimonio de la calidad de la enseñanza como resultado de una interacción permanente con el maestro y no sólo durante el proceso de evaluación (Peterson, 2000 citado en Isoré, 2010: 13).

Las respuestas a cuestionarios o encuestas por parte de los estudiantes, los apoderados, los pares o el Director, aportan una información adicional muy valiosa, aunque con una limitación, pues se hace necesario tener en cuenta que los evaluadores no son expertos en docencia, por tanto, no valoran necesariamente los mismos aspectos que se supone favorecen el aprendizaje de los estudiantes. En cualquier caso, son escasas las investigaciones relacionadas con la confiabilidad de esta forma de evaluar al profesorado.

2.5.7 Ubicación temporal de la evaluación.

Los momentos en los que puede ser evaluado el profesorado son muchos, lo que puede generar, en cierta medida, una gran complejidad relacionada con la toma de decisiones que se debe seguir (Mateo et al., 1996). Al respecto, Stufflebeam (1991 citado en Mateo et al., 1996) describe por medio de tres tablas estos momentos y se refiere a ellos como los ámbitos de actuación posibles en la evaluación del profesorado, los cuales tienen que ver con la preparación, la práctica y el perfeccionamiento profesional de los profesores. Asimismo, dentro de cada uno de ellos, presenta los aspectos que se relacionan con la

selección, la participación y los resultados de los planes específicos de cada caso. Así pues, a continuación exponemos las tablas a las que nos hemos referido, las cuales reúnen información precisa de cada uno de los ámbitos de actuación de la evaluación del profesorado.

a) *Área de la preparación de profesores.*

	EVALUACIÓN DE	DECISIÓN
Entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitantes. • Programas de selección y reclutamiento. • Oferta y demanda de programas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de estudiantes. • Cambios o mejoras en programas. • Prioridades de financiación.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Situación de entrada. • Luego de los requerimientos del curso. • Revisión del progreso acumulado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación de los programas. • Calificación de los estudiantes. • Recuperación de estudiantes. • Revisión del programa.
Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Cualificación para la práctica. • Satisfacción y realización de su programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Certificación, licencia. • Decisiones sobre la graduación.

Tabla 20. La preparación de profesores como ámbito de actuación de la evaluación.
Fuente: Stufflebeam (1991 citado en Mateo et al., 1996: 25).

b) *Área de la práctica profesional.*

	EVALUACIÓN DE	DECISIÓN
Entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitantes. • Programas de selección y reclutamiento. • Necesidades de profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de profesores. • Cambios o mejoras en programas. • Definición de puestos, decisiones para cubrirlos.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia entre requerimientos del trabajo y cualidades de los implicados. • Revisión del rendimiento en el trabajo y logros especiales. • Incidencias, quejas y protestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización de las características del trabajo. • Permanencia en el trabajo, despido. • Estabilidad en el empleo. • Promoción. • Incentivo salarial. • Sugerencia de perfeccionamiento. • Premios, honores. • Solución de los problemas relacionados.
Salida	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzas, necesidades de profesores, experiencia del profesorado. • Rendimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambios, aumentos y reducciones. • Finalización de contratos, retirada de licencias o certificados.

Tabla 21. La práctica profesional como ámbito de actuación de la evaluación.
Fuente: Stufflebeam (1991 citado en Mateo et al., 1996: 25).

c) *Área del perfeccionamiento profesional.*

	EVALUACIÓN DE	DECISIÓN
Entrada	<ul style="list-style-type: none"> · Evaluación de necesidades y rendimiento de profesores individuales. · Evaluación conjunta de necesidades institucionales y del profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Aprobación de licencias para estudio, sabáticos o ayudas especiales. · Oferta y oportunidades de perfeccionamiento y formación continuada.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> · Situación de entrada. · Progreso del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> · Diseño de programas individualizadas de perfeccionamiento y formación continuada. · Retroalimentación para conducir el proceso.
Salida	<ul style="list-style-type: none"> · Rendimiento de los participantes en los programas. · Cualificación para determinadas prácticas y roles. 	<ul style="list-style-type: none"> · Recompensas futuras a los participantes. · Certificación, licencias y nuevas tareas.

Tabla 22. El perfeccionamiento profesional como ámbito de actuación de la evaluación.
Fuente: Stufflebeam (1991 citado en Mateo et al., 1996: 26).

Como se desprende de las tablas expuestas, los ámbitos de actuación presentes en ellas corresponden a los *momentos* en que un profesor puede ser evaluado. Los ámbitos expuestos son lo más importantes, aunque es evidente que el valor de cada uno de ellos varía según el significado que se le otorgue desde la planificación educativa. Al dar a conocer los ámbitos de actuación de la evaluación del profesorado hemos querido enfatizar la idea de que evaluar al profesorado va más allá de evaluar sólo su práctica profesional, ya que existe una preparación previa que incide en ella y que debe considerarse, tanto así, como el perfeccionamiento que se realiza en el desarrollo de dicha práctica profesional.

2.5.8 *Puesta en acción y responsabilización de la evaluación.*

Un aspecto relacionado con que las opiniones de los sistemas de evaluación del profesorado varíen tiene que ver con el grado en que los profesores perciben la coherencia de la evaluación cuando ésta la ponen en práctica distintos evaluadores (Natriello, 1997). En este sentido, según sea la iniciativa de la evaluación (externa – interna) los evaluadores tendrán un papel u otro. Así pues, la *iniciativa externa*, es aquella que surge de la preocupación de responsables públicos de la educación o de los destinatarios de los servicios que la escuela presta. Por su parte, la *iniciativa interna*

surge de la inquietud de los profesionales por comprender y transformar sus actividades. La primera se focaliza en el control, la segunda en la mejora (Vroeijensti & Acherman, 1991 citados en Santos Guerra, 1993). En ambos casos, quienes actúan como evaluadores son, básicamente, los alumnos, los pares, el director del establecimiento escolar u otro personal directivo y, eventualmente, los padres.

➤ **La evaluación del profesorado a partir del juicio emitido por los alumnos.**

Considerar la opinión de los alumnos en los procesos de evaluación del profesorado ha supuesto la fuente más frecuentemente utilizada, sobre todo en los cursos superiores (Ramsden, 1991 citado en García Ramos & Congosto, 2000: 137). En este sentido, a juicio de Mateo (2000) los alumnos:

Son, sin duda, los más directos receptores del proceso de enseñanza-aprendizaje y se encuentran en una posición privilegiada para proporcionar información sustantiva acerca de efectividad de la docencia, más aún, los alumnos son los únicos que tienen información directa del tipo, naturaleza y calidad de las prácticas docentes que se realizan en el aula (Mateo, 2000: 107).

Sin embargo, existe una serie de factores que limitan la interpretación y el uso de la información entregada por los alumnos, ya que puede que éstos valoren la actuación del profesor con relación a sus calificaciones obtenidas en la asignatura que éste imparta o en consonancia con algunas características de personalidad del profesor evaluado.

En cuanto a la principal fortaleza que se le atribuye a la evaluación del profesor a partir del juicio emitido por sus alumnos, ésta se da en el contexto de una evaluación formativa, en donde la interacción profesor-alumno resulta una posibilidad real de mejora.

Respecto de la recomendación que se da en la literatura para fomentar su fiabilidad, se aconseja su uso habitual junto a otras fuentes de información, para así contrastar los datos y completarlos. A su vez, la pertinencia en un sistema de evaluación de docentes de primaria es, a todas luces, prescindible.

➤ **La evaluación del profesorado a partir del juicio emitido por los pares.**

El propósito de incluir en la evaluación del profesor el juicio emitido por los pares consiste en obtener una imagen precisa y completa de la docencia (Mateo, 2000). Pues, el hecho de conocer la temática, su familiaridad con el currículum, su experiencia profesional y su propia práctica de la enseñanza son características que pueden contribuir a una evaluación adecuada de la enseñanza (Fernández, 1988). No obstante, se debe considerar la información entregada por los pares como una fuente de información más, no como un juicio valorativo directo.

En este sentido, las fortalezas de esta técnica de recogida de información se basan en la obtención de datos objetivamente valorados respecto de aquellos elementos de la actividad docente, la cual es conocida directamente por los pares. Las limitaciones, por su parte, saldrían a la luz si es que a los pares se les solicita información basada en juicios valorativos personales del compañero evaluado. A su vez, la evaluación estaría incompleta porque es hecha a partir del conocimiento global que los profesores tienen de sus compañeros; conocimiento general y algo subjetivo, que puede estar influido por información que los propios estudiantes han transmitido y, además puede verse beneficiada por la “generosidad” (Ferrerres & González Soto, 2006).

Finalmente, se plantea que hay que tener en consideración algunos aspectos para que el juicio emitido por los pares resulte adecuado. Mateo (2000) señala que dichos aspectos tendrían que ver con el uso de la información basada en hechos; las consideraciones en torno a la validez y a la fiabilidad; la confidencialidad y los procedimientos de muestreo.

Así pues, como puede desprenderse de las ideas anteriores, interesa conseguir información proveniente de los pares siempre que ésta retroalimente de forma positiva al profesor evaluado. Sin embargo, se ha planteado que los pares que evalúan, si se trata de una evaluación externa, no deberían ejercer en el mismo establecimiento escolar que el profesor evaluado ni encontrarse social o políticamente relacionado con éste (Peterson, 2000).

➤ **La evaluación del profesorado a partir del juicio emitido por la Dirección del centro.**

Se ha dicho en numerosas ocasiones que el papel de los directivos educativos en los procesos de evaluación del profesorado es complejo y problemático. En este sentido, el directivo no es una fuente fiable de observación directa, ya que condiciona demasiado la actuación del profesor y, como es un control “desde arriba”, produce mayor tensión (Escudero, 1980). Ahora bien, contar con información proporcionada por la Dirección del centro resulta adecuado cuando se quieren conocer aquellos aspectos de la tarea del profesor que no dominan ni alumnos ni otros profesores, como por ejemplo, los registros administrativos de cursos, rendimientos, etc. En ese sentido, resulta esencial que la Dirección entregue y analice dicha información.

➤ **La evaluación del profesorado a partir del juicio emitido por los padres.**

Investigaciones realizadas en las últimas décadas (Mateo, 2000) ponen de manifiesto que potenciar la participación de los padres en los procesos de evaluación del profesorado permite contar con perspectivas imposibles de conseguir a través de otras fuentes.

Los padres aportan información acerca de cómo el profesor interactúa con el alumno y la familia, responde a las necesidades de los estudiantes, asigna retos apropiados en libros y trabajo de casa (todos ellos considerados como indicadores de efectividad en la docencia). Los padres están legítimamente habilitados para, juntamente con otros jueces, valorar adecuadamente la efectividad de los profesores y los programas escolares (Epstein, 1984 citado en Mateo, 2000: 106).

Sin embargo, los padres pueden evaluar basándose en sus prejuicios, lo cual vendría a delimitar esta fuente informativa. La fortaleza está dada desde el punto de vista de la evaluación formativa, la que pondría de manifiesto una riqueza de datos que, al ser completados y contrastados con otras fuentes orienten la retroalimentación del actuar docente.

En definitiva, cada evaluador presenta ventajas relativas. Lo importante es contrastar y seleccionar las fuentes de información en función del objetivo y, en ningún caso, remitirse sólo a una.

2.5.9 *Costos de la evaluación.*

La literatura consultada plantea la necesidad de acudir a la economía para establecer las orientaciones que permitan ayudar a identificar las variables que se deben considerar al momento de analizar las alternativas de evaluación.

Consecuentemente, cualquier proceso de evaluación propuesto debería evaluarse en sí mismo conforme a sus beneficios y costes con respecto a los de procesos alternativos, incluyendo la posibilidad de no emprender acción evaluativa alguna (Hoenack & Monk, 1997: 526).

Así pues, es importante al momento de implementar sistemas de evaluación del profesorado considerar algunos conceptos clave. En primer lugar, atender a la *teoría de la producción y eficacia*, que señala que las aportaciones de las diversas fuentes educativas a los resultados de los aprendizajes se pueden medir y comparar. En este sentido, es posible sustituir fuentes por otras menos costosas sin perder los resultados esperados. Un ejemplo, en la evaluación del profesorado, sería dejar de lado los observadores de clase, pues su contratación es costosa, y en su lugar, grabar en vídeo las observaciones de aula.

En segundo lugar, considerar la *economía de la información*, la cual tiene que ver con que las mejores decisiones se suelen tomar con una información más completa, sin embargo, los costes de esta información han de estar justificados por el valor incremental de los resultados deseados. Así pues, en la evaluación del profesorado se justificaría el uso oneroso de recursos en tanto en cuanto ayudarían a intervenir en el proceso educativo y mejorar así la calidad de la enseñanza.

Finalmente, en tercer lugar, poner atención a los *incentivos por rendimiento*, los cuales pueden ser costosos, sin embargo, en ningún caso debe atender sólo a lo monetario ni ser establecidos de forma deliberada. Pueden corresponder a elogios públicos de colegas y superiores, constituyendo así un tipo de incentivo real.

El tema de los incentivos salariales por rendimiento puede acarrear, por ejemplo en la observación de la clase, que el docente atienda sólo aquellos aspectos que los evaluadores consideren importantes, aun cuando el profesorado sepa que no lo son para sus estudiantes.

2.5.10 Efectos de la evaluación.

En la evaluación del profesorado existe una serie de consecuencias deseadas y no deseadas. En consideración a ellas, resulta necesario hacer una clasificación en términos del nivel en el cual tienen su mayor impacto, tal como nos lo plantea Natriello (1997). En este sentido, la evaluación del profesorado tiene efectos a nivel individual, organizativo y ambiental.

Los *efectos a nivel individual* son los más directos y previsibles. Se dan cuando los individuos sujetos al proceso de evaluación se ven afectados por el mismo. Por ejemplo, los profesores de manera individual pueden reaccionar ante la evaluación de su propio rendimiento de maneras diferentes, pero son sólo algunas de ellas las que pueden haber sido deseadas por parte de quienes diseñaron y dirigen el sistema de evaluación. Un efecto positivo dentro de este nivel puede darse en “la comunicación de la información acerca del rendimiento”, el cual podría operar de dos maneras. Se podría asumir que el solo hecho de señalar a un profesor los problemas que tiene con respecto a su forma de trabajar llevaría al mismo a remediarlos. O bien, se podría asumir que la información acerca de los problemas que tiene un profesor con su rendimiento no hará nada para solucionar los mismos sin la presencia de unas oportunidades adecuadas de desarrollo profesional.

Así pues, podemos señalar que el primer efecto del proceso de evaluación del profesorado es entregar información sobre el rendimiento para fomentar tanto el desarrollo profesional como la mejora. Con relación a esto creemos que se deben establecer, paralelamente, mecanismos para posibilitar dicha mejora.

El segundo efecto en este nivel tiene que ver con las decisiones referidas al reconocimiento social o estatus de los profesores; ello cuando la consecuencia es la

adjudicación de una plaza, su mantenimiento o su despido. Lo cual obliga a que el docente asuma un determinado papel o que, por el contrario, renuncie a él y a sus responsabilidades.

Además del efecto del actual cambio de posición o estatus, existen también efectos cuyo origen está en la anticipación a dicho cambio, y éstos están caracterizados por el miedo o el reto que representan. Los individuos normalmente son conscientes del nexo que existe entre evaluación y decisiones relativas al estatus, y algunos pueden luchar por tener un rendimiento apropiado durante las actividades sujetas a evaluación con objeto de maximizar sus posibilidades de conseguir o mantener el estatus deseado (Natriello, 1997: 56).

Un tercer efecto referido a este nivel lo constituyen las prácticas asociadas al uso de la evaluación del profesorado para legitimar el sistema de control de la organización. En este sentido, los sistemas de evaluación variarán dependiendo del grado de idoneidad de las medidas con que sean percibidos por parte del profesorado.

Por su parte, los *efectos a nivel organizativo* son los que implican a personas dentro de la escuela distintas del profesor objeto de la evaluación. Equivalen al resultado de la evaluación de un profesor o del sistema de evaluación en general, y su impacto puede implicar a un solo profesor o a toda la escuela. Los miembros de la organización escolar son observadores inevitables de los procesos de evaluación que se desarrollan dentro de la organización. Por ejemplo, la forma de percibir y reaccionar de una determinada manera ante la evaluación del rendimiento de los colegas de los profesores de una escuela. En este sentido, las evaluaciones dentro de la organización de la escuela pueden comunicar normas al colectivo de profesores, incluso si no están siendo evaluados. Es decir, se evitan ciertos rendimientos que se ve que están siendo evaluados negativamente y se adoptan aquellos que, por el contrario, son evaluados de forma positiva. De esta manera, el sistema de evaluación tiene unos efectos que llevan a mejorar el rendimiento global de la escuela independientemente de las evaluaciones que se realizan de forma individual.

Por supuesto, si el proceso de evaluación no se ejecuta con cuidado y las evaluaciones no son las adecuadas, entonces los profesores que están observando este proceso no encontrarán conexión alguna entre su rendimiento y la evaluación de la que tal vez sean objeto. En cualquier

caso, estos efectos tienen lugar a nivel organizativo porque tienen un impacto determinado sobre todos los componentes de la organización (Natriello, 1997: 58).

Otros efectos asociados al nivel organizativo son los derivados de los sistemas de evaluación del profesorado. Así, el desarrollo de un sistema evaluativo con un alto nivel de participación puede generar debates sobre aspectos educativos y alcanzar así una mayor comunicación entre quienes integran el personal de una organización escolar. Del mismo modo, cuando los profesores observan cambios referidos al estatus de los colegas, los cuales son generados en el proceso de evaluación, adquieren una mayor comprensión de cuál es su identidad en cuanto miembros de la escuela, es decir, descubren las cualidades que separan a los miembros de aquellos que no lo son.

También referido al nivel organizativo son los efectos relacionados con las decisiones asociadas a la incorporación, permanencia o salida de profesores del cuerpo docente de una escuela, ya que los cambios en la composición del personal pueden llevar a una diversidad de cambios a nivel organizativo.

Una última clase de efectos referida a este nivel son los derivados de la evaluación del profesorado cuyo objeto es legitimar el sistema de control. El sistema evaluativo puede comunicar normas relativas a la pertenencia a la organización escolar así como comunicar su sentido de equidad. Si el profesorado ve que esto no sucede y cree que algunos directores evalúan de forma más estricta que otros, entonces pueden llegar a pensar que sus evaluaciones dependen más del evaluador que de su rendimiento como profesores.

De igual manera, si el profesorado percibe que las decisiones relacionadas con el estatus de sus colegas son tomadas sobre la base de procesos de evaluación racionales, quizá sientan que sus puestos de trabajo se encuentran a salvo de decisiones administrativas arbitrarias, lo cual puede favorecer la legitimidad del sistema de evaluación desde la perspectiva de los profesores.

Finalmente, los *efectos a nivel ambiental* son los que tienen lugar en los ambientes dentro de los cuales se desenvuelven las escuelas. Aquellos que están fuera de la

organización tienen un público al que los sistemas de evaluación afectan de una manera distinta. Por ejemplo, una escuela con unas políticas de evaluación del profesorado bien articuladas puede ser percibida como más profesional o moderna por aquellas personas que son ajenas a la organización.

Otros muchos efectos referidos al nivel ambiental son los que implican a otras organizaciones. Por ejemplo, las asociaciones de profesores de escuelas privadas y públicas, el consejo de educación, etc. Estas asociaciones, en ocasiones, emiten juicios formales e informales sobre la idoneidad de los sistemas de evaluación. De igual manera, existe otro grupo de ajenos a la organización, pero con intereses más generales, que pueden reaccionar ante el desarrollo de los procesos evaluativos del profesorado. Por ejemplo, empresarios, padres, etc., quienes pueden cuestionar el sistema.

Respecto de la visibilidad de las funciones de los sistemas de evaluación del profesorado a nivel ambiental existen grandes diferencias. Un ejemplo de ello es negar a los padres información relativa a las actividades de mejora del profesorado, pues supondría asumir que un determinado profesor necesita mejorar.

Por el contrario, el énfasis se pone en las decisiones referidas a la movilidad del profesorado, las cuales podrían ser fruto de los procesos de evaluación. Contratar, retener o despedir a un profesor es un acto público que se justifica por la actividad evaluativa. La razón de esta política suele ser el deseo de legitimar las acciones de la organización. En este sentido, los efectos a nivel ambiental influyen, por lo general, sobre la función de distribución de puestos docentes y sobre la legitimación de la evaluación del profesorado.

Como puede observarse tras la clasificación que hemos realizado, los posibles efectos o consecuencias deseadas e imprevistas de los sistemas de evaluación del profesorado pueden impactar a tres niveles: individual, organizativo y ambiental.

El impacto de las consecuencias podrá ser positivo o negativo dependiendo de las prácticas evaluadoras que se lleven a cabo. Sin embargo, una misma práctica puede causar efectos positivos en un nivel y no en los otros. Por tanto, es preciso estar atentos a todas las consecuencias que puedan derivarse del proceso evaluativo docente, ya que

sólo así se podrá comprender de mejor manera el impacto real que ha tenido la evaluación realizada. En este sentido, creemos que desarrollar estudios periódicos respecto a las repercusiones de la evaluación sería uno de los caminos a seguir.

2.5.11 Toma de decisiones a partir del uso de los resultados de la evaluación.

Siguiendo lo que sostiene Barber (1997) respecto a que el uso de los resultados en la evaluación del profesorado se basa en el tipo de evaluación que se realice, nos encontramos con lo siguiente: si se lleva a cabo una *evaluación formativa*, los datos generados por el sistema son devueltos a los profesores con el fin de que éstos los usen para mejorar sus técnicas o estilos, y *nunca* para que aquéllos con potestad para alterar su salario, destino, permanencia o cualesquiera otras condiciones los usen con dicha intención. Si, por el contrario, la *evaluación es de tipo sumativa*, los datos generados por el sistema se utilizan para emitir juicios sobre las técnicas o estilos de los profesores evaluados.

Con estas ideas, se reafirma que un sistema de evaluación no sea inherentemente formativo o sumativo, sino que va a depender del uso que se haga de sus resultados. Ahora bien, el mismo Barber (1997) es claro en señalar que cualquier dato reunido con el fin de ser utilizado formativamente, pero que después sea usado de modo sumativo, se convertirá en sumativo retroactivamente en la mente de quien es evaluado.

2.6 Dificultades de la evaluación del profesorado y orientaciones para superarlas.

2.6.1 Principales dificultades en la evaluación del profesorado.

Debido a la complejidad que supone formalizar la evaluación del profesorado es que se pueden advertir una serie de dificultades (Mateo & Martínez Olmo, 2008). En este sentido, y haciendo alusión a que muchas de estas dificultades ya se han ido comentando a lo largo de gran parte del presente capítulo, nos resulta necesario exponer ahora aquéllas de índole más general relacionadas, a su vez, con todos los elementos contenidos en el diseño de un determinado modelo de evaluación docente. Así pues, repasamos estas dificultades siguiendo las orientaciones planteadas por algunos autores clásicos.

Mateo et al. (1996) señalan que la evaluación del profesorado conlleva seis tipos de dificultades:

- **Dificultades conceptuales:** las que se dan a partir de la dificultad de definir los criterios de calidad del desempeño docente.
- **Dificultades técnica-metodológicas:** se refieren a las limitaciones existentes de las estrategias y de los instrumentos de obtención de información, los cuales no convencen al profesorado. Estas diversas técnicas van desde la autoevaluación hasta los test de capacidad o competencia, pasando por las medidas indirectas, observaciones o entrevistas.
- **Dificultades de gestión política de la evaluación:** son las que inciden en la forma en que la evaluación se inserta en el conjunto del sistema educativo y en las políticas de mejora de su calidad.
- **Dificultades normativo-legales:** plantean la necesidad de señalar cuál es el marco normativo más adecuado para legitimar los propósitos, el alcance y las

repercusiones de la evaluación, no olvidando preservar las garantías de los evaluados.

- ***Dificultades culturales relacionadas con la evaluación:*** ya que interesa poner énfasis en la importancia y la necesidad de generar una cultura de evaluación para la mejora.
- ***Dificultades éticas:*** las que combinan la garantía de la intimidad y el honor de los evaluados con las acciones que se deriven de la evaluación.

Además, este mismo autor señala que los problemas de la implementación de las prácticas evaluadoras son varios y que el panorama teórico es, al menos, más rico y sólido que la puesta en marcha. También sostiene que los problemas que surgen a la hora de implementar los modelos evaluativos de la docencia aluden a lo siguiente: la definición de los criterios de calidad de los profesores, los propósitos y consecuencias del proceso evaluativo y las múltiples interacciones entre tales aspectos; la aceptación por parte de los profesores de la evaluación que no ofrezca claros beneficios potenciales para ellos y para su trabajo; la conjunción de los enfoques sumativo y formativo (por ello, se suelen separar); así como los agentes que los llevan a cabo y, finalmente, la competencia por ciertos incentivos limitados, ya sean monetarios o bien promocionales. Lo que puede dificultar la cooperación necesaria entre profesores en el desarrollo de su actividad profesional.

De modo análogo, Santos Guerra (1996: 92-93) sostiene que cuando se utiliza un único instrumento evaluativo nos encontramos con serias dificultades, esto es, con problemas surgidos de la exploración, ya que están referidos a un aspecto muy importante: la estimación justa y fiel de la realidad. En tal caso, este autor plantea que las deficiencias se dan en cuanto a la naturaleza misma de las escalas, con relación a la utilización de los resultados y en cuanto a los informantes.

La primera deficiencia, que tiene que ver con naturaleza misma de las escalas, está relacionada con los siguientes aspectos:

- Se formulan teniendo en cuenta un modelo de profesor que no es siempre el modelo deseable y están referidas a un profesor de corte clásico, transmisivo, autoritario.
- La formulación de las preguntas y la manera de contestar están descontextualizadas y no siempre su elaboración está formulada (ni es entendida) de forma correcta por los destinatarios.
- Están cerradas a lo imprevisible.
- No aceptan matizaciones, aun cuando son necesarias.

Por su parte, la segunda deficiencia referida al uso de los resultados tiene que ver con los siguientes aspectos:

- Conducen a la cuantificación.
- Incluyen en un mismo porcentaje las opiniones de todos los alumnos, sin tener en cuenta el valor cualitativo de las opiniones.
- El profesor obtiene una información poco matizada y sobre la que probablemente tendría que hacer muchas sugerencias, no tanto para defenderse cuanto para clarificarse.
- Cuando se trata de una evaluación impuesta es fácil que el profesor interprete desde una visión sesgada la opinión de los alumnos.
- Comparan lo incomparable: clases de disciplinas diversas, con distintos horarios, muy diferente número de alumnos, etc.

Por otro lado, la tercera deficiencia alude a los informantes y plantea que si sólo se considera un tipo de informante (por ejemplo, la opinión de los alumnos) existe, aunque sea importante, una sesgada visión del desempeño docente.

Por su parte, también relacionado con las dificultades asociadas a la implementación de las prácticas evaluadoras del profesorado, nos encontramos con aquellas que han sido plasmadas en un informe realizado por la UNESCO en el año 2007. Este organismo plantea la existencia de una serie de riesgos que conllevaría evaluar al profesorado:

- Es altamente costosa si se hace con criterios mínimos de calidad.
- Determina la forma de actuar de los docentes, para bien y para mal, de tal forma que el docente puede caer en la tentación de no desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación.
- Si no es consensuada puede derivar en problemas en su aplicación.
- Si no es transparente y técnicamente impecable, puede generar problemas de falta de credibilidad.
- Es necesario contar con un número muy importante de evaluadores bien preparados.

La experiencia está plagada de buenos modelos de evaluación que luego, cuando son mal aplicados, se convierten en un fracaso.

Por último, y de manera más reciente, en un informe elaborado por Isoré (2010) y dado a conocer por PREAL¹⁸, se señala que existen dificultades en la implementación de los esquemas de evaluación del desempeño docente relacionadas con los conflictos de intereses surgidos entre los diferentes actores.

Por una parte, las autoridades encargadas de la formulación de las políticas y los padres tienden a valorar la garantía de calidad y la responsabilidad por los resultados (Danielson y McGreal, 2000). Por otra parte, los docentes y sus sindicatos esperan oportunidades de reconocimiento social de su trabajo y oportunidades de desarrollo profesional a través de la implementación de un sistema formativo de

¹⁸ Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

evaluación del desempeño docente (Ávalos & Assael, 2006 citadas en Isoré, 2010: 21).

Ahora bien, creemos que las dificultades de la puesta en práctica de la evaluación del profesorado se encuentran mencionadas en los argumentos que se dan en contra de su realización. De esta manera, y siguiendo lo que nos dice la literatura, podemos establecer en contraposición las razones que sí apoyan la existencia de sistemas evaluativos de la docencia. Al respecto, encontramos información muy valiosa sobre las ideas que apoyan o no la implementación de sistemas evaluativos docentes. En este sentido, nuestro interés no es situarnos a favor o en contra, sino mostrar lo que hasta el momento existe y, más adelante, a partir de los resultados que obtengamos en nuestra investigación veremos si es pertinente o no reafirmar lo que aquí se plantea.

Veamos pues, por medio de una tabla, la información a la que hemos aludido. Los contenidos atienden a varios elementos, considerando las razones de si es o no pertinente desarrollar sistemas de evaluación del profesorado.

	ARGUMENTOS A FAVOR DE LA EVALUACIÓN DOCENTE	ARGUMENTOS EN CONTRA DE LA EVALUACIÓN DOCENTE
Responsabilidad por los resultados	El sistema actual no hace responsables a los docentes por su práctica y su desempeño. Es un ejercicio burocrático sin sentido, que requiere cambios.	El diseño de un sistema equitativo y riguroso para efectos de responsabilidad por los resultados es vano, debido a que no es posible determinar el desempeño en forma objetiva y la "buena enseñanza" puede adquirir diversas formas.
	Las autoridades locales y los padres tienen el "derecho" a instituir mecanismos de garantía de la calidad. La revisión del desempeño aumenta el apoyo político y público a los sistemas educacionales.	La enseñanza requiere un ambiente seguro, alejado de las presiones políticas, sociales y financieras.
	Las evaluaciones permiten la identificación de quienes tienen un buen desempeño de manera similar a otros mercados.	Los mecanismos de mercado no tienen lugar en la educación.
Mecanismos de incentivo y vínculos con el reconocimiento y las retribuciones	Las evaluaciones entregan una base para incrementos de la remuneración que difieren de la escala salarial única basada meramente en la experiencia. Son esenciales para hacer más atractiva la profesión.	Los docentes no están motivados por recompensas financieras, sino por aspectos "intrínsecos" (por ejemplo, el deseo de enseñar, de trabajar con niños) y condiciones de trabajo favorables (por ejemplo, horarios flexibles). Algunos docentes pueden desmotivarse como consecuencia de los procedimientos de evaluación.
	Existe la necesidad de adoptar las medidas adecuadas ante los docentes ineficientes.	Es una política paternalista que estigmatiza a los docentes.
Desarrollo profesional	Las evaluaciones permiten que los docentes identifiquen sus fortalezas y deficiencias con relación a los objetivos del establecimiento escolar y evalúen sus necesidades de desarrollo profesional. Son esenciales para mantener motivados a los maestros en su trabajo.	La selección de las actividades de desarrollo profesional no debe basarse en los resultados de las evaluaciones, sino que debe ser realizada por el docente unilateralmente. Los establecimientos escolares no ofrecen actividades de desarrollo profesional en las áreas en las cuales se requiere el perfeccionamiento.
Costo	El sistema actual malgasta tiempo, energía y dinero.	Un esquema de evaluación docente integral es oneroso y requiere mucho tiempo.
Efectos	Las evaluaciones mejoran la práctica de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.	Las evaluaciones producen una serie de efectos negativos tales como la restricción del currículo y el descuido de algunos estudiantes.
	Las evaluaciones del desempeño docente mejoran la cooperación entre los docentes –a través de debates profesionales y un intercambio de su práctica– y entre los docentes y los directivos de los establecimientos escolares, de los cuales se espera retroalimentación y <i>coaching</i> .	Las evaluaciones del desempeño docente reducen la cooperación entre los docentes –debido a los efectos de competencia– y entre los docentes y los directivos de los establecimientos escolares, debido a las relaciones jerárquicas o entre "evaluador-evaluado".

Tabla 23. Resumen de los argumentos a favor y en contra de la evaluación docente, según lo descrito en la literatura.

Fuente: Isoré (2010: 22).

Tal como se puede apreciar, la tabla anterior reúne sucintamente lo que en la literatura se encuentra respecto a los argumentos a favor y en contra de los sistemas de evaluación docente. Los aspectos centrales que considera son la responsabilidad por los resultados; los mecanismos de incentivo y vínculos con el reconocimiento y las retribuciones; el desarrollo profesional; los costos y los efectos que recaen en la relación del profesorado evaluado con sus pares y superiores jerárquicos.

En definitiva, los procesos de evaluación del profesorado deben estar coordinados y, entre otros muchos aspectos, deben ser ejecutados por personal cualificado profesionalmente. De esta manera, la interpretación de los resultados de la evaluación tendrá un carácter fiable y válido. De lo contrario, puede producirse algún tipo de dificultad como las aquí expuestas.

2.6.2 Algunas orientaciones para superar las dificultades de la evaluación del profesorado.

Para poder realizar una evaluación del profesorado donde se minimicen las dificultades se hace preciso establecer un mínimo de condiciones. En este sentido, varios autores han planteado sus propuestas y, a partir de ellas, es que a continuación citamos las aportaciones que a nuestro juicio resultan de mayor importancia.

Álvarez & López (1999: 178) proponen los siguientes aspectos como condicionantes de base (no logísticos) para que un proceso evaluativo docente se desarrolle sin problemas:

- Que los docentes evaluados la consideren interesante para su quehacer profesional, lo que implica, a su vez, que conozcan suficientemente el modelo que se les va a aplicar.
- Que se consideren todos los papeles que el profesor puede desempeñar en el centro.

- Que todo el proceso sea transparente, desde los indicadores utilizados hasta la publicidad de los informes.
- Que las fuentes de información sean suficientemente diversas, para permitir la validez final de la evaluación realizada.
- Que sea una evaluación contrastada lo que, además de recurrir a fuentes distintas de información, exige que sean varios los evaluadores -desde diferentes perspectivas o desde la misma- y que las valoraciones que supongan observación directa se lleven a cabo en diferentes ocasiones.
- Que el enfoque de la evaluación sea tanto externo como interno, pudiendo incorporarse también procesos de autoevaluación.
- Que se concrete el planteamiento evaluador, según se evalúe al profesor desde una perspectiva individual o desde la perspectiva del funcionamiento conjunto del centro.

Mateo et al. (1996), por su parte, refiriéndose a los incentivos, y que éstos no sean una fuente de dificultades, señalan que se debe optar por una búsqueda de recompensas no limitadas y que los incentivos por equipos resultan un aspecto importante para que exista un buen funcionamiento de la evaluación del profesorado.

Por otro lado, García Ramos & Congosto (2000) aluden a que todos los aspectos del proceso evaluativo docente deben ser tratados con rigurosidad.

La evaluación del profesorado debe quedar investida del quehacer científico tanto en el planteamiento y delimitación del problema como en la planificación del diseño de actuación, en la actuación misma acorde con lo planificado y en la recogida de datos con técnicas fiables y válidas, sin olvidar, claro está, su adecuado tratamiento e interpretación para la toma de decisiones (García Ramos & Congosto, 2000: 141).

Con relación a la cita anterior, consideramos pertinente recurrir a la **metaevaluación**, entendida ésta como fase esencial a desarrollar en un proceso evaluativo docente. Para

ello, incluimos a continuación aquellas *normas* que han sido propuestas en el intento por regular la evaluación del profesorado (y dejar atrás así, las posibles dificultades que ésta pudiera presentar). De acuerdo a esto, la aportación que realiza el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation el año 1998 nos parece la más clásica. Dichas normas o atributos básicos para que una evaluación del profesorado¹⁹ esté bien fundamentada se pueden establecer en cuatro categorías, cuyo orden no implica, necesariamente, un grado de importancia, tal como ya hemos hecho mención en el capítulo primero. En este sentido, retomamos tales normas para tratarlas de forma más específica al relacionarlas ahora con la evaluación del profesorado, por ser éste nuestro tema objeto de estudio. Así pues, comenzamos exponiéndolas en la tabla que sigue:

NORMAS QUE FUNDAMENTAN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO	
<i>Propiedad o legitimación</i>	Para asegurar que la evaluación se realiza legal y éticamente.
<i>Utilidad</i>	Para asegurar que la evaluación satisface necesidades prácticas de información.
<i>Viabilidad o factibilidad</i>	Para asegurar que la evaluación es realista y prudente.
<i>Precisión</i>	Para asegurar que la evaluación revela y transmite información técnicamente adecuada.

Tabla 24. Normas que fundamentan la evaluación del profesorado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Nevo (1997) y el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1998).

Así pues, tal como se ha podido advertir, las normas o atributos de la evaluación del profesorado así como los estándares de cada uno de ellos reiteran, en cierta medida, los aspectos tratados sobre metaevaluación comentados en el **Capítulo 1**. Sin embargo, nuestro afán de sistematizar la información referida a las orientaciones para superar las posibles dificultades que conlleva realizar una evaluación concreta, en nuestro caso, del

¹⁹ Estos estándares son consejos a seguir, pero no incluyen criterios para emitir juicios. Suponen un instrumento de reflexión, una guía de trabajo que orienta los procesos de evaluación, ya sean programas, proyectos, materiales educativos, personal docente y no docente, entre otros.

profesorado, nos ha exigido atender específicamente cada norma propuesta para regular este tipo de evaluación. En este sentido, a continuación describimos los aspectos expuestos en la **Tabla 24**, considerando en cada caso los estándares que las identifican, siempre con relación a la evaluación del profesorado.

1. Propiedad o legitimación: con este atributo se busca proteger los derechos de las personas implicadas, cuidarlas de los abusos. Interesa que los evaluadores actúen cumpliendo las leyes relacionadas con aspectos tales como la privacidad, la libertad de información y la protección de las personas. En otras palabras, los estándares de propiedad buscan que las evaluaciones se desarrollen de forma legal, éticamente y con el debido respeto hacia el bienestar de los evaluados y los clientes de las evaluaciones. Los estándares que identifican este atributo son:

- a) Orientación al servicio: las evaluaciones de los educadores deberían promover principios pedagógicos bien fundamentados, el cumplimiento de los fines institucionales y el cumplimiento eficaz de las responsabilidades profesionales con el fin de que se cubran las necesidades educativas de los alumnos, la comunidad y la sociedad.
- b) Orientaciones formales de la evaluación: las orientaciones de la evaluación del personal deberían registrarse y ofrecerse a los empleados en las declaraciones políticas, convenios negociados y/o manuales de evaluación del personal, con el fin de que las evaluaciones sean consistentes, equitativas y de acuerdo con las leyes y códigos éticos correspondientes.
- c) Interacciones con los evaluados: la evaluación debería tratar a los evaluados de una forma profesional, considerada y cortés para que su autoestima, motivación, reputación profesional, actuación y actitud hacia la evaluación del personal sea mejorada o al menos no se deteriore innecesariamente.
- d) Acceso a informes de evaluación de personal: el acceso a los informes de evaluación de personal debería estar restringido a las personas con necesidad legítima de revisar y utilizar los informes para que se asegure un uso apropiado de la información.

- e) Conflicto de intereses: los conflictos de intereses deberían detectarse y tratarse abierta y honestamente, con el fin de que no comprometan el proceso y los resultados de la evaluación.

2. Utilidad: con este atributo se busca orientar las evaluaciones con el fin de que éstas sean oportunas e influyentes y entreguen información importante. Requieren que los evaluadores se encuentren familiarizados con sus audiencias, las definan de manera clara, averigüen cuáles son las necesidades de información de las audiencias, planifiquen las evaluaciones para responder a tales necesidades y den cuenta de informaciones relevantes de un modo claro y oportuno en el tiempo. Los estándares propuestos son:

- a) Orientación constructiva: las evaluaciones deberían ser constructivas para que ayuden a las instituciones a desarrollar los recursos humanos y estimular y apoyar a los evaluados a que presten un servicio excelente.
- b) Credibilidad del evaluador: el sistema de evaluación debería ser dirigido y ejecutado por personas con las calificaciones, destrezas, sensibilidad y autoridad necesarias y los evaluadores deberían comportarse profesionalmente para que los informes de evaluación sean respetados y utilizados.
- c) Usos definidos: los usuarios y los usos pretendidos de una evaluación personal deberían ser identificados, para que la evaluación pueda abordar las cuestiones adecuadas.
- d) Informes funcionales: los informes deberían ser claros, francos, precisos y oportunos para que sean de valor práctico para el evaluado y otros destinatarios pertinentes.
- e) Seguimiento e impacto: las evaluaciones deberían ser seguidas para que se ayude a los usuarios y evaluados a comprender los resultados y adoptar las acciones adecuadas.

3. Viabilidad o factibilidad: con este atributo se hace referencia a la característica según la cual los sistemas de evaluación, sus diseños y sus desarrollos deben ser fáciles de aplicar, eficientes en sus planteamientos y viables desde distintos puntos de vista y ser realizados en su marco de acción natural. Los estándares que identifican este atributo son:

- a) Procedimientos prácticos: las evaluaciones de personal deberían ser planificadas y realizadas de forma que proporcionen la información necesaria al tiempo que se reducen al mínimo los costos y las molestias.
- b) Viabilidad política: el sistema de evaluación del personal debería desarrollarse y supervisarse en colaboración para que todas las partes implicadas se involucren de forma constructiva en hacer que el sistema funcione.
- c) Viabilidad fiscal: deben asignarse el tiempo y los recursos adecuados para las actividades de evaluación del personal para que los planes de evaluación puedan ser aplicados eficaz y eficientemente.

4. Precisión: con este atributo se exige de la evaluación que la información necesaria para llevar a cabo el proceso sea recogida, tratada y analizada cumpliendo los requisitos y exigencias según el rigor y sistematización exigidos en procesos ligados a la investigación evaluativa, respetando la metodología más apropiada en cada caso y que las conclusiones se deriven de las evidencias encontradas; dichos estándares exigen que la evaluación sea comprensiva y bien fundamentada. Los estándares propuestos son:

- a) Definición de funciones: la función, responsabilidades, objetivos de actuación y las cualificaciones necesarias del evaluado deberían estar definidas claramente para que el evaluador pueda determinar criterios de evaluación válidos.
- b) Entorno de trabajo: el contexto en el que trabaja el evaluado debe ser identificado, descrito y registrado para que las influencias y limitaciones del entorno sobre la actuación profesional puedan tenerse en cuenta en la evaluación.

- c) Documentación de procedimientos: los procedimientos de evaluación seguidos en la realidad deberían ser documentados, para que los evaluados y otros usuarios puedan evaluar los procedimientos reales, en comparación con los pretendidos.
- d) Medición válida: los procedimientos de medición deberían ser elegidos o desarrollados y aplicados sobre la base de las funciones descritas y el uso pretendido, para que las inferencias relativas al evaluado sean válidas y precisas.
- e) Medición fiable: los procedimientos de medición deberían elegirse o desarrollarse para asegurar la fiabilidad de manera que la información obtenida proporcione indicaciones consistentes de la actuación del evaluado.
- f) Control sistemático de los datos: la información utilizada en la evaluación debería guardarse en lugar seguro y debería ser procesada y mantenida cuidadosamente con el fin de asegurar que los datos mantenidos y analizados son los mismos que los datos recogidos.
- g) Control de sesgo: el proceso de evaluación debería proporcionar salvaguardias contra el sesgo para que las cualificaciones del evaluado sean justamente valoradas.
- h) Seguimiento de los sistemas de evaluación: los sistemas de evaluación del personal deberían revisarse periódica y sistemáticamente de manera que puedan hacerse modificaciones adecuadas.

Ahora bien, Hammond, Wise y Pease (1983 citados en Mateo et al., 1996: 42) establecieron, tras su revisión de la investigación, y entre otros aspectos, que para que un programa de evaluación del profesorado pudiera tener éxito se debía cumplir lo siguiente: los profesores han de percibir que los procedimientos de evaluación les permiten y les motivan para mejorar su rendimiento. Por su parte, los directivos escolares han de percibir que tales procedimientos les permiten ofrecer liderazgo educativo. Del mismo modo, todos los implicados en el sistema han de entender que los

procedimientos de evaluación les permiten descubrir un balance entre adaptación y adaptabilidad, entre estabilidad para responder a demandas actuales y flexibilidad para responder a demandas no anticipadas, esto es, que los procedimientos consiguen, para todos los implicados en el sistema, un balance entre control y autonomía.

Por otro lado, Valdés (2002) señala que para orientar la mejora de los programas de evaluación del desempeño docente debe evitarse la concepción que apela a una evaluación como vía de control. Por lo tanto, la evaluación del profesorado no debe ser percibida como una estrategia jerárquica de vigilancia que controla las actividades que se realizan. Más bien, debe verse como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, como una manera de identificar las cualidades que conforman a un buen profesor, y desde ahí, generar políticas educativas que coadyuven a su generalización. No se puede aceptar la desnaturalización de la evaluación como forma de control externo y de presión desfigurado de la profesionalización y formación de los docentes. Sería, por tanto, absurdo apelar a un modelo coercitivo de evaluación profesoral, ya que en todos los casos las transformaciones educativas deben lograrse con los profesores y no contra ellos.

En ese sentido, la UNESCO (2007) manifiesta que se debe evaluar el desempeño docente con el profesor, no “contra él”. Así pues, se hace necesario incluir procedimientos de autoevaluación y hacer que el profesor se implique tanto en el proceso evaluativo como en sus resultados.

Ahora bien, si de superar obstáculos surgidos en los procesos de evaluación del profesorado se trata, nos encontramos más recientemente con una serie de orientaciones entregadas por Isoré (2010), en donde se sugiere:

- Que exista una participación en el diálogo y las consultas por parte de todos los actores clave, en especial, de los docentes y sus sindicatos.
- Que se garantice un apoyo a los profesores en la comprensión de los procedimientos a través de la total transparencia de la evaluación para que exista por parte de ellos una apropiación de la evaluación. En este sentido, el

profesorado debe conocer antes de iniciar el proceso evaluativo qué es lo que se espera de ellos.

- Que se realice la aplicación de una implementación piloto antes de la plena implementación del sistema, de esta forma se garantiza su viabilidad y confiabilidad. Permitiendo, además, realizar ajustes ante posibles deficiencias.
- Que exista una formación para los evaluadores.
- Que se libere al profesorado de otras tareas; tanto a quienes actúen como evaluadores como a aquellos docentes evaluados.
- Que se realice la incorporación de la evaluación del profesorado en las políticas de calidad y apoyo docente más generales.

Las ideas anteriores también han sido planteadas por algunos autores. Así pues, citamos textuales sus palabras porque reafirman los aspectos que se deben considerar para superar las dificultades de los sistemas de evaluación del profesorado.

Los maestros aceptarán más fácilmente ser evaluados si se los consulta durante el diseño del proceso. Además de tomar sus temores y demandas en consideración, la participación de los docentes reconoce su profesionalismo, la escasez de sus habilidades y la extensión de sus responsabilidades (Hess y West, 2006 citados en Isoré, 2010: 24).

Es importante explicar el sistema (quiénes son los involucrados, en qué consiste el proceso, cómo se establecen los puntajes, etc.) y ofrecer asesoría para ayudar a que los docentes tengan éxito (qué incluir en un portafolio, qué ejercicios preparar, ejemplos e ideas de postulantes y formadores anteriores) (AFT y NEA, 2008 citados en Isoré, 2010: 24).

Por tanto, si queremos conseguir una evaluación del profesorado sin dificultades es necesario tener en equilibrio los intereses de mejora del centro educativo con aquellos intereses de mejora del profesorado. Por consiguiente, deben considerarse las acciones siguientes: establecimiento de objetivos mutuamente beneficiosos; enfatización de una

comunicación sistemática; creación de un clima favorecedor de la evaluación; garantía en la aplicación técnica del sistema evaluativo y el uso de múltiples fuentes de datos, como ya lo señaláramos (Stronge, 1997).

Con relación a la aplicación técnica del sistema evaluativo, **la ética** en la evaluación del profesorado resulta fundamental. En ese sentido, Strike (1997) describe dos principios éticos generales, pero que no son incompatibles, que deben ser considerados en todo proceso evaluativo.

1. El principio de la maximización del beneficio: referido a que la mejor decisión es aquella que resulta del mayor beneficio para la mayoría de las personas.

2. El principio de igual respeto: el cual busca que se respete el igual valor de los agentes morales. Este principio implica tres ideas fundamentales. Primero, requiere tratar a la gente como fines y no como medios para alcanzar nuestros objetivos. Segundo, los agentes morales son libres y racionales, por tanto, se deben respetar sus elecciones, las cuales se basan en el propio concepto de lo que es bueno para ellos. Y tercero, como agentes morales, las personas tienen igual valor. Es decir, tienen derecho a los mismos derechos básicos, sus intereses son de igual valor.

Ambos principios descritos, de la maximización del beneficio y de igual respeto, expresan dos visiones diversas sobre lo que resulta de vital importancia en la ética de la evaluación. Según se dé más énfasis a uno o a otro esto ha de influir sobre la interpretación y aplicación de principios éticos más específicos, como los que detallamos a continuación:

- **Procedimientos legales:** se requiere de procedimientos evaluativos que garanticen que se emiten juicios razonables, es decir, sobre la base de unos estándares conocidos y razonables, y que éstos se apliquen de igual forma de unos casos a otros; que los juicios se realicen sobre la base de unas pruebas razonables; y que haya procedimientos sistemáticos y equitativos para reunir y verificar los datos.

- **Intimidad:** implica el derecho de controlar la información sobre uno mismo y protege a la gente de interferencias en sus asuntos. Requiere que los procedimientos evaluativos no sean excesivamente intrusivos y que la evaluación esté centrada sólo en aquellos aspectos de la actividad del profesor relacionados con su trabajo. También, protege la confidencialidad de la información relativa a la evaluación.
- **Igualdad:** en el contexto de la evaluación, la igualdad puede entenderse mejor como una prohibición contra la toma de decisiones basada en datos irrelevantes, por ejemplo, características referidas a la raza, la religión, el sexo, el grupo étnico, etc. resultan irrelevantes.
- **Transparencia:** exige estar abiertos a las personas que tienen relación con los procedimientos, los propósitos y los resultados de la evaluación.
- **Humanidad:** requiere que se muestre consideración por los sentimientos y los individuos en contextos evaluativos.
- **Beneficios para el cliente:** considera que las decisiones evaluativas se tomen de manera tal que se respeten los intereses de los alumnos, los padres y el público por encima de las instituciones educativas y su personal.
- **Libertad académica:** exige una atmósfera de libertad intelectual tanto para los profesores como para los alumnos. La evaluación no debería realizarse de forma que enfríe esta atmósfera.
- **Respeto a la autonomía:** los profesores tienen derecho a una libertad razonable en el ejercicio de su trabajo. Las evaluaciones no deberían limitar ni la libertad ni el juicio.

Los principios descritos se pueden expresar de forma específica en un conjunto de derechos más detallado que debería regir la práctica de los procesos de la evaluación del profesorado. Estos derechos los recogemos de la obra de Strike & Bull (1981 citados en Strike, 1997) y hacen alusión de forma estricta a la evaluación de profesores desde una

visión de autoridad de la evaluación, la cual recibe el nombre de *democracia burocrática* según algunos autores. A continuación, citamos de forma textual estos derechos:

DERECHOS EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Derechos de las instituciones educativas

1. Las instituciones educativas tienen el derecho a supervisar el trabajo de sus empleados y a tomar decisiones al respecto con objeto de mejorar la calidad de la educación que proporcionan.
2. Las instituciones educativas tienen el derecho a reunir información relevante para sus papeles de supervisión y evaluación.
3. Las instituciones educativas tienen el derecho a actuar a partir de dicha información en interés de los estudiantes a quienes tratan de formar.
4. Las instituciones educativas tienen el derecho a la cooperación del personal docente en la aplicación y ejecución de un sistema de evaluación justo y eficaz.

Derechos de los profesores

1. Derechos profesionales
 - a) Los profesores tienen el derecho a una seguridad en el trabajo razonable.
 - b) Los profesores tienen el derecho a un grado razonable de libertad profesional en el desarrollo de su trabajo.
 - c) Los profesores tienen el derecho a participar en decisiones sobre aspectos relacionados con el empleo y la profesión.
2. Derechos testimoniales
 - a) Los profesores tienen el derecho a tomar decisiones sobre la base de pruebas pertinentes.
 - b) Los profesores tienen el derecho a ser evaluados sobre la base de criterios relevantes.
 - c) Los profesores tienen el derecho a no ser evaluados sobre la base de rumores o quejas no verificados.
3. Derechos sobre procedimientos
 - a) Los profesores tienen el derecho a ser evaluados según unos estándares generales, públicos y comprensibles.
 - b) Los profesores tienen el derecho a ser avisados de cuándo van a ser evaluados.
 - c) Los profesores tienen el derecho a conocer los resultados de su evaluación.
 - d) Los profesores tienen el derecho a expresar su opinión sobre los resultados de su evaluación de un modo comprensible.
 - e) Los profesores tienen el derecho a que se les comuniquen las razones de cualquier acción emprendida con respecto a su trabajo.
 - f) Los profesores tienen el derecho a apelar cualquier decisión adversa y a tener sus propias opiniones.
 - g) Los profesores tienen el derecho a una evaluación ordenada y puntual.
4. Otros derechos humanos y civiles
 - a) Los profesores tienen el derecho a unos procedimientos de evaluación humanos.
 - b) Los profesores tienen el derecho a que su evaluación sea confidencial.
 - c) Los profesores tienen el derecho a procedimientos evaluativos que no se entrometan innecesariamente en sus actividades profesionales.
 - d) Los profesores tienen el derecho a que sus vidas privadas se consideren irrelevantes en su evaluación.
 - e) Los profesores tienen el derecho a que las evaluaciones no se utilicen coercitivamente para propósitos ajenos a los legítimos de la evaluación.
 - f) Los profesores tienen el derecho a ser sometidos a criterios y procedimientos que no sean discriminatorios.
 - g) Los profesores tienen el derecho a una evaluación global, honesta y abierta de su rendimiento.

Principios de resolución de conflictos

1. Las acciones correctivas son preferibles, siempre que sea posible, a las disciplinarias o al despido.
2. La mediación es preferible, siempre que sea posible, a cualquier forma de conflicto.
3. Deberían darse intentos informales de solucionar los conflictos antes de los formales.

Derechos del público

1. Los padres y los miembros de la comunidad tienen el derecho a esperar que el bienestar educativo de sus hijos sea el interés central de cualquier sistema de evaluación de profesorado.
2. Los padres y los miembros de la comunidad tienen el derecho a esperar que sus hijos sean enseñados por personas competentes.
3. Los padres y los miembros de la comunidad tienen el derecho a esperar que la competencia de los profesores sea evaluada regularmente de un modo justo y funcional.
4. Los padres y los miembros de la comunidad tienen el derecho a esperar que la evaluación sirva para mejorar la educación de sus hijos y para proteger a éstos de la malicia y de la incompetencia.
5. Los padres y los miembros de la comunidad tienen el derecho a que se tengan en cuenta sus intereses y quejas.
6. Los padres y los miembros de la comunidad tienen el derecho a que los profesores sean evaluados según los estándares y prácticas públicamente conocidos.

Tabla 25. Declaración de derechos de la evaluación de profesorado.
Fuente: Strike y Bull (1981 citados en Strike, 1997: 482-484).

Con todo, la evaluación del profesorado debe contemplar aspectos éticos que orienten un proceso encaminado a la mejora profesional.

Lo importante no es evaluar por evaluar. O, sencillamente, por decir que se ha evaluado. Lo que se persigue con la evaluación es transformar la realidad, mejorarla (Santos Guerra, 1993: 98).

En cualquier caso, la necesidad de poner en práctica procesos evaluativos en donde el profesorado constituye el objeto de la evaluación nos lleva a atender una diversidad de derechos que recaen en una parte importante de los elementos que configuran el sistema escolar, como lo son las instituciones educativas y el público de ellas. Del mismo modo, los derechos relacionados con el propio profesor evaluado están ligados con aspectos profesionales de su figura, con aspectos testimoniales propios y referidos también a los procedimientos inherentes del proceso evaluador. Además, a los derechos mencionados anteriormente se adhiere un conjunto de derechos humanos y civiles a los que se debe hacer frente si se pretende evaluar al profesorado. Asimismo, existen unos principios de resolución de conflictos que se deben considerar.

En definitiva, como hemos podido apreciar a lo largo de gran parte de este capítulo, la puesta en escena de la evaluación del profesorado contiene aspectos que facilitan o bien obstaculizan su realización. En este sentido, la **Tabla 26** sintetiza lo que la literatura ha recogido al respecto, es decir, da cuenta de los factores que facilitan o bien obstaculizan los procesos de evaluación del profesorado. Así pues, los factores citados obedecen a aspectos políticos, conceptuales u operativos.

FACILITADORES	OBSTÁCULOS
Factores políticos	
<ul style="list-style-type: none"> · Integración de visiones macro y micro-estructurales de la tarea docente. · Procesos de mejora del sistema educativo y de los aprendizajes. · Participación e involucramiento de los actores implicados. · Ambiente de trabajo respetuoso de la labor profesional docente. · Reconocimiento de los evaluadores por los evaluados. 	<ul style="list-style-type: none"> · Dispositivo de control. · Inconsistencias entre el discurso y las prácticas. · Contradicciones entre la lógica contractual del docente y los criterios con que se evalúa su desempeño profesional. · El evaluador es un agente externo no legitimado por los sujetos de evaluación. · La evaluación atenta contra aspectos normativos que reaseguran las rutinas de trabajo docente.
Factores conceptuales	
<ul style="list-style-type: none"> · Visión sistémica de la realidad en estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> · Se explican fenómenos complejos a partir de modelos lineales de evaluación. · No se toman en cuenta los referentes contextuales que ofician de escenario de las prácticas docentes. · Se consideran aspectos puramente cognitivos omitiendo la ética profesional, el trabajo colaborativo con otros colegas, o el manejo de los afectos.
Factores operativos	
<ul style="list-style-type: none"> · Sistema de evaluación que tiene en cuenta e incorpora aspectos sustanciales de la actividad docente. · Se utilizan herramientas adecuadas al fenómeno a relevar. · Los resultados retroalimentan el proceso de mejora de las prácticas de manera efectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> · Estrategias con escaso rigor metodológico. · Sistemas de evaluación costosos que resultan inviables. · La selección y aplicación de herramientas no es adecuada.

Tabla 26. Factores que facilitan u obstaculizan la evaluación docente.

Fuente: Peirano (2006 citada en Vaillant, 2008: 10).

En resumen, y a partir de las aportaciones expuestas a lo largo del presente capítulo, resulta interesante destacar que en la evaluación del profesorado debe existir un real apoyo a sus protagonistas, así como un proceso de negociación participativo. La sensibilización es el primer paso que garantiza una evaluación exitosa. Pedir a los profesores que acepten que pueden y deben mejorar sus prácticas pedagógicas no tiene por qué ser expuesto con una carga negativa; se debe partir de la idea de que toda evaluación debe orientar a la mejora. Asimismo, se debe favorecer una cultura evaluativa y, para ello, se hace preciso concienciar desde el primer momento. Si se

siguen cuidadosamente las orientaciones ofrecidas para superar las dificultades del proceso evaluativo docente se podrá permitir el desarrollo de procesos bien fundamentados y, por tanto, satisfactorios.

2.7 La evaluación del profesorado en el contexto internacional.

2.7.1 Características generales de los modelos de evaluación del profesorado en Europa y América.

En los últimos años, la preocupación tanto de Europa como de América Latina por instaurar políticas que contribuyan al desarrollo profesional docente y así a mejorar la calidad de la enseñanza ha hecho que la evaluación del profesorado sea concebida como una práctica de suma importancia (Peirano, 2006).

Ahora bien, evaluar al docente para conocer qué sabe y cómo rinde no resulta una novedad, lo realmente novedoso ocurre cuando a nivel internacional nos encontramos con una heterogeneidad de modelos evaluativos del desempeño docente. Súmese a esto que la gran mayoría de dichos modelos al ser desarrollados no siempre logran el éxito esperado (UNESCO, 2007; Marcelo & Vaillant, 2009).

Las razones anteriores nos exigen prestar atención a esta heterogeneidad de modelos evaluativos docentes existentes, puesto que pensamos es el primer paso para entender por qué unos funcionan mejor que otros. Asimismo, caracterizar el tipo de iniciativa, así como los instrumentos de evaluación utilizados, los agentes que intervienen en el proceso, etc., permite familiarizarnos con tales modelos, dándonos la oportunidad para que, finalmente, centremos la mirada en aquellos sistemas de evaluación del desempeño docente que han sido caracterizados, fruto de las investigaciones realizadas, como los mayormente exitosos e inspiradores.

Ahora bien, respecto a la panorámica que subyace a los diversos modelos existen dos grandes aspectos que permiten entender las diferentes decisiones tomadas en cada sistema educativo con relación al sistema de evaluación del desempeño docente. Por una parte, la tradición educativa del país y, por otra, las necesidades educativas prioritarias del mismo. Asimismo, existen grandes diferencias a la hora de plantear los propósitos con que se instaura un modelo de evaluación del desempeño docente. Mientras que en Europa Occidental interesa atraer a los mejores profesionales a que ejerzan la docencia y mantenerlos motivados hasta su jubilación, en América Latina y en los países del Este de Europa se aspira básicamente a aumentar la calidad de la docencia.

De igual modo, otras diferencias fuertemente marcadas se dan con relación al establecimiento de escalafones docentes y sistemas de evaluación externos como recursos que animan al profesorado a realizar de mejor forma su trabajo y a recompensarlos por ello, esto sucede en los países de América Latina y muchos países del Este de Europa. A su vez, en Europa Occidental la evaluación del docente es entendida como un proceso reflexivo personal que orienta el desarrollo profesional. Los ascensos en el escalafón profesional son considerados, así pues, como procedimientos destinados a mantener la motivación de los docentes hasta su jubilación (UNESCO, 2007).

Otra diferencia que se destaca tiene que ver con el tipo de iniciativa (interna – externa) con que son generados los sistemas de evaluación de la docencia en los distintos países. Así pues, no se encuentra generalizada la evaluación docente de carácter externo, ya que sólo se da en la mitad de los países considerados, de entre los cuales la gran mayoría pertenecen a América Latina y a Europa del Este, siendo muy escaso el número de países con sistemas externos de evaluación del desempeño docente pertenecientes a Europa Occidental. La **Tabla 27** especifica este aspecto.

PAÍSES CON SISTEMAS GENERALIZADOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE CARÁCTER EXTERNO
AMÉRICA
Sí tienen: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, EE.UU. California, EE.UU. California del N., Guatemala, Honduras, México, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Venezuela.
No tienen: Brasil, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Paraguay.
EUROPA
Sí tienen: Alemania, Grecia, Malta, Polonia, Portugal, Reino U., I/G/IN*, República Checa, Rumania.
No tienen: Austria, Bélgica Francófona, Bélgica Flamenca, Bélgica Valona, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Noruega, Países Bajos, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, España, Eslovenia, Estonia, Islandia, Italia, Letonia (Latvia), Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Reino U., Escocia, Suecia.

* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte

Tabla 27. Países con sistemas generalizados de evaluación del desempeño docente de carácter externo.
Fuente: Adaptada de UNESCO (2007: 90).

En cuanto a los propósitos y a las repercusiones de la evaluación, nos encontramos con que existen dos propósitos básicos. Por una parte, mejorar o asegurar la calidad de la enseñanza, es decir, una evaluación de tipo formativa (lo que es formulado de forma más o menos explícita en todos los países analizados). Y, por otra parte, conseguir información para tomar algún tipo de decisión administrativa sobre el docente (evaluación sumativa), como por ejemplo, un aumento salarial o promoverlo en el escalafón (en los países con evaluaciones externas). En la **Tabla 28** se señalan con detalle los tipos de repercusiones.

Repercusiones sobre la promoción de escalafón horizontal	
<p>Gran parte de América Latina: Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Algunos países Europeos: Alemania, Eslovaquia, España, Estonia, Francia, Grecia, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Rumania.</p>	
Repercusiones en forma de incremento salarial directo	
<p>Tres países de América Latina: Chile, Cuba y Honduras. Cinco países de Europa: Chipre, Eslovenia, Letonia, República Checa y Rumania.</p>	
Repercusiones sobre la promoción vertical	
<p>En América Latina: Argentina y Chile. En Europa: Rumania.</p>	
Repercusión negativa: suspensión del trabajo.	Otras repercusiones
<p>En América Latina: Cuba y Bolivia.</p>	<p>En América Latina: Honduras. En Europa: España e Italia.</p>

Tabla 28. Formas de repercusión de los sistemas de evaluación del desempeño docente.
Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2007: 92-96).

Asimismo, se advierte que en gran parte de los países en los cuales existen evaluaciones externas los propósitos mencionados se encuentran combinados, esto es, se busca la mejora y las repercusiones para el docente son de variado tipo: salariales, de promoción en el escalafón horizontal y vertical y se da también la existencia de repercusiones negativas.

Con relación a la fundamentación teórica de los modelos, se aprecia que los sistemas de evaluación no explicitan el modelo teórico que los origina. Sin embargo, es posible deducirlos en consideración a los elementos que los conforman. En este sentido, se constata que ningún país sigue un marco teórico puro, sino que confluyen varios de ellos, lo cual revela también la enorme variabilidad entre países. En el caso de Chile, existe el Marco de Buena Enseñanza (MBE) que supone la referencia teórica que guía la evaluación de los docentes. Así pues, un resumen de los elementos que consideran los diversos modelos de evaluación de algunos países los podemos apreciar en la **Tabla 29**.

CAPÍTULO 2: LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	California	Perú	Puerto Rico
Actitud y personalidad			Personalidad	Características personales			
Preparación	Preparación de la enseñanza	Planeación del trabajo Fundamentación Pedagógica	Organización del trabajo	Preparación para el desarrollo del trabajo			Diseñar estrategias ajustadas a su condición
Clima de aula y motivación de los estudiantes	Creación de ambientes para el aprendizaje	Relaciones interpersonales Mediación de conflictos	Disciplina		Establecimiento de un clima de aula adecuado para el aprendizaje		Mantener la disciplina en el aula Motivar a los estudiantes
Desarrollo de la docencia	Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos	Estrategias pedagógicas	Desarrollo de programas; la aplicación de métodos educativos		Apego a los objetivos curriculares, las técnicas y estrategias de instrucción empleadas	Eficiencia en el servicio	Manejar su sala de clases eficientemente Aprovechar los recursos tecnológicos que facilitan la docencia
Evaluación		Conocimiento y valoración de los estudiantes					Evaluar objetivamente la labor de sus alumnos
Relaciones con padres y comunidad			Relación con alumnos, padres de familia y la comunidad			Participación en el trabajo comunal y en la promoción social	
Resultados			Calidad del trabajo realizado; la cantidad de trabajo realizado	Resultados del trabajo	El progreso de los alumnos		
Cumplimiento de normas	Responsabilidades profesionales	Cumplimiento de las normas y políticas educativas	Jefatura	Cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética		Asistencia y puntualidad	Adaptar su comportamiento a los reglamentos de su escuela
Otros		Construcción y desarrollo del PEI; Estrategias para la participación; Innovación; Compromiso Institucional; Trabajo en equipo; Liderazgo					

Tabla 29. Resumen de los elementos que se consideran en la evaluación de docentes en diferentes países.

Fuente: UNESCO (2007: 102).

Siguiendo con las características de los modelos de evaluación docente nos encontramos con otro aspecto importante a considerar: los procedimientos con los cuales se evalúa a los docentes. En ese sentido, la totalidad de los países utilizan una combinación de instrumentos de obtención de información, los que muchas veces son reglamentados o bien es la escuela o la autoridad local quien decide.

En este sentido, los ocho procedimientos más frecuentemente usados en evaluaciones externas al docente son: la observación en el aula, la entrevista o el cuestionario al docente, el informe de la dirección, los cuestionarios dirigidos a los alumnos o a sus familias, el test y las pruebas estandarizadas, el portafolio del profesor, las pruebas de rendimientos a los alumnos así como diversos instrumentos de autoevaluación. Veamos algunos ejemplos:

- Observación en el aula. Ejemplos: Argentina, Costa Rica, Cuba, España.
- Entrevistas a los profesores. Ejemplo: Chile.
- Informe de la dirección del centro. Ejemplo: Chile.
- Test y pruebas estandarizadas. Ejemplo: Bolivia.
- Portafolio del profesor. Ejemplo: Chile.
- Pruebas de rendimiento a los alumnos. Ejemplos: California, Puerto Rico.
- Entrevistas y cuestionarios dirigidos a los alumnos o a sus familias. Ejemplo: Cuba.
- Autoevaluación. Ejemplos: Chile, España.

Ahora bien, otros elementos que hacen la diferencia entre los diversos modelos de evaluación docente de los diferentes países se relacionan con la periodicidad con que es realizada, los responsables en llevarla a cabo y la voluntariedad. Respecto a esto último, que la evaluación sea voluntaria u obligatoria depende del tipo y de los propósitos de la propia evaluación. Así pues, es obligatoria, por ejemplo, en Argentina, Bolivia, Chile, California, Carolina del Norte, Honduras, Puerto Rico y en República Dominicana. Por el contrario, la evaluación del desempeño docente es voluntaria, por ejemplo, en España, Francia, Italia, México y Reino Unido.

En Chile existe una evaluación docente obligatoria (de desempeño anual) y una evaluación docente voluntaria (de competencias). Sin embargo, no pueden transcurrir más de seis años entre la una y la otra.

Con relación a los responsables de la evaluación, lo que habitualmente ocurre en Europa y en América Latina es que quienes son responsables de la evaluación corresponden a las personas que ocupan los puestos directivos de los centros educativos. No obstante, esto no sucede siempre, puesto que por ejemplo en México, España e Italia son las autoridades educativas las que se hacen responsables del proceso evaluativo.

Por último, en cuanto a la periodicidad de la evaluación nos encontramos con que existen grandes diferencias en aquellos países en donde la evaluación es obligatoria. Algunos ejemplos son los que siguen: la evaluación del desempeño docente es anual en Argentina, Colombia, Honduras y Puerto Rico; es bianual en California o quinquenal en Bolivia; es continua en Cuba. Si se trata de la evaluación de desempeño obligatoria de Chile, la evaluación ocurre cada cuatro años, a excepción de lo que sucede con aquellos docente con malos resultados que deben evaluarse, según sea el caso, al siguiente o al subsiguiente año.

En definitiva, podemos concluir que la tradición que ha existido respecto a los procesos de evaluación docente en la región de América Latina no es de muy larga data y aún existen resistencias a los procesos evaluativos por parte de asociaciones gremiales de profesores, lo que conlleva a que cuando se hable de evaluación docente se le califique como un tema controvertido y, por tanto, se encuentren escasamente legitimados aquellos sistemas de evaluación del desempeño docente (Schulmeyer, 2002; Román & Murillo, 2008). En este sentido, el marco legal que abraza esta política educativa no es aplicado en muchos de los países. En Nicaragua y Paraguay instaurar sistemas de evaluación docente no es considerada como parte de la política educativa ni menos como parte de la agenda. Brasil y Ecuador, en tanto, han comenzado hace poco a realizar estudios para implementar sistemas que evalúen a sus docentes.

Por su parte, como conclusión general podemos sostener la inexistencia de un único modelo de evaluación que sea común a todos los países. Es decir, la forma de entender un “docente de calidad” varía de acuerdo según sean los intereses perseguidos. Aseveramos además, que la totalidad de los países utilizan una combinación de instrumentos de obtención de información para evaluar a sus docentes, los que muchas veces son reglamentados o bien es la escuela o la autoridad local quien decide.

De igual modo, es destacable que sólo en dos países (Cuba y Rumania) se establezca una evaluación como base para un incremento salarial, mientras que en otros dos (Colombia y Reino Unido), en tanto, la evaluación docente sirve de base para la promoción en el escalafón docente. Así pues, podemos sostener que la mayoría de los países no ha establecido un sistema externo de evaluación docente.

Finalmente, haciendo alusión a los modelos de evaluación del desempeño docente detectados nos encontramos con:

- La evaluación del desempeño docente en conjunto con la evaluación del centro educativo con el énfasis puesto en la autoevaluación: Finlandia.
- La evaluación del desempeño docente para casos especiales: España e Italia.
- La evaluación del desempeño como insumo para el desarrollo profesional: California.
- La evaluación como base para un incremento salarial: Chile, Cuba y Rumania.
- La evaluación para la promoción en el escalafón docente: Colombia y Reino Unido.

Como puede advertirse, existe una diversidad de modelos de evaluación docente con propósitos muy diversos. Así pues, según sean éstos se pondrá énfasis en ciertos aspectos y se dejarán de lado otros.

2.7.2 Marcos de referencia internacional en materia de evaluación del profesorado.

La existencia de varias iniciativas a nivel internacional pone de manifiesto aquellos procesos de evaluación docente que han sido mayormente exitosos y que, por ello, podrían servir como ideas inspiradoras (Marcelo & Vaillant, 2009). A su vez, también podrían servir de ejemplo inspirador aquellos países que cuentan con un sistema de evaluación docente paradigmático de acuerdo a un modelo en particular. Presentamos en este apartado las ideas más recurrentes encontradas tras la revisión de algunos estudios (Schulmeyer, 2002; Vaillant, 2008; Peirano, 2006; UNESCO, 2007; Marcelo & Vaillant, 2009; Isoré, 2010).

Comenzamos con Finlandia, uno de los países paradigmáticos en cuanto a materia de evaluación del profesorado, según lo ha considerado la UNESCO (2007) cuando se refiere al modelo de evaluación docente en conjunto con la evaluación del centro escolar, ya que en este país no existe un sistema externo (al igual ocurre en Noruega) de evaluación del profesorado, pues interesa atender a la profesionalidad del docente y fomentar los procesos de autoevaluación como forma de mejorar la propia práctica. En ese sentido, se apela a la confianza hacia los docentes y, desde 1990, se eliminó todo tipo de supervisión (Isoré, 2010). Lo que actualmente cuenta es la evaluación del profesorado como un elemento más de la evaluación global que se hace a los centros educativos. Por su parte, el Estado aspira al fomento de una cultura evaluadora por medio de la entrega de recursos a cada centro para que éste realice lo que estime más conveniente.

Seguimos con aquellos países que se han caracterizado, en las últimas décadas, por definir marcos de referencia para la buena enseñanza o criterios para evaluar el desempeño profesional y que, por tanto, permiten establecer lo que los docentes deben ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Dicho planteamiento surge como uno de los elementos de referencia de las políticas de fortalecimiento y evaluación de la profesión docente (Marcelo & Vaillant, 2009). Así pues, dentro de este contexto, nos encontramos con los países siguientes: Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austria, Escocia y Francia.

Continuamos con Australia, un país que se ha caracterizado por desempeñar un papel muy destacado en procesos de evaluación docente. El modelo de evaluación utilizado incluye cuatro etapas a lo largo de dos años: planificación preliminar, recolección de datos, entrevista y seguimiento. A partir de la evidencia recolectada, se establecen planes futuros de desarrollo profesional. Durante el segundo año se realiza un seguimiento para analizar el apoyo que pudo haber recibido el docente y su avance hacia el logro de los propósitos establecidos (Marcelo & Vaillant, 2009).

Lo que sucede en Francia es diferente, ya que para ejercer la docencia es requisito básico ser licenciado en alguna disciplina y, además, aprobar un curso de dos años de duración, el cual contiene dos formatos. En el primer curso se prepara un concurso y sólo si es aprobado es posible proseguir en el segundo. Además, se hace una entrevista y

variadas pruebas, tanto escritas como orales, de conocimientos disciplinares, programas de enseñanza, conocimientos de gestión escolar, entre otros. Este sistema de evaluación a través de concurso para acceder a la profesión docente es complementado con un marco referencial en donde se indican las competencias y las capacidades que debe tener un profesor, las cuales giran en torno a cuatro categorías: contenidos disciplinares, situación de enseñanza, gestión del aula y responsabilidad y ética profesionales.

Otro país que se presenta como paradigmático es España, ya que cuenta con un sistema de evaluación del desempeño docente para circunstancias especiales, como por ejemplo, para conceder licencias por estudio. Así pues, en este país, las diversas leyes educativas establecen la importancia de la valoración de la práctica docente y su relación con el desarrollo profesional. No obstante, actualmente no se ha generalizado un sistema de evaluación del desempeño docente para todo el colectivo de profesores, constituyéndose, de esta manera, en la eterna cuestión pendiente de las diferentes administraciones educativas desde hace más de diez años (UNESCO, 2007).

Por su parte, Estados Unidos es uno de los países con quizá la mayor cantidad de experiencias concretas en cuanto a evaluación del desempeño docente, ya que desde mediados de los años ochenta, casi la totalidad de los estados hacían uso de algún mecanismo de evaluación para controlar, acreditar y certificar los programas de formación inicial de los profesores. En la mayoría de los estados la evaluación consiste, mayoritariamente, en pruebas acompañadas, en algunos casos, de portafolios y, en otros, de la observación (Marcelo & Vaillant, 2009). En este contexto, California destaca porque a través del sistema de evaluación de sus docentes, que es externo, se busca potenciar el desarrollo profesional de éstos. En este sentido, no existen repercusiones de otro tipo, sólo se dan orientaciones para que el propio docente mejore y se forme profesionalmente (UNESCO, 2007).

Continuamos con otro país que ejemplifica, en este caso, el modelo de evaluación docente utilizado como base para un incremento salarial. Se trata de una estrategia cuya finalidad es conceder estímulos externos para la mejora profesional (UNESCO, 2007). En este contexto, Cuba es uno de los países representativos (Peirano, 2006), al igual lo

es Rumanía y Chile²⁰ (UNESCO, 2007). Nos centraremos en Cuba, en donde la evaluación es obligatoria y a la vez sistemática para todos los docentes del país y, tal como lo señaláramos, el énfasis está puesto en el pago por méritos, de forma tal, que los docentes que obtienen buenos resultados reciben incrementos salariales. En cuanto a las dimensiones (transferidas a indicadores) que aborda la evaluación, nos encontramos con cinco: capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de las funciones, relaciones interpersonales con la comunidad escolar y resultados de la labor educativa. Por su parte, los instrumentos que recogen los aspectos a evaluar son los siguientes: observación de clases, encuestas de opiniones profesionales, pruebas objetivas y test sobre el desarrollo humano, portafolios, pruebas de conocimientos, ejercicios de rendimiento profesional y autoevaluación (Peirano, 2006).

Finalmente, damos a conocer el caso en que la evaluación docente es concebida para el ascenso en el escalafón docente, ascenso que lleva aparejado un incremento salarial. En esta línea, los países representativos son Colombia y Reino Unido (UNESCO, 2007). En el país latinoamericano, siguiendo lo explicitado por Peirano (2006), las evaluaciones son personales y en ellas se fija un plan con objetivos a desarrollar al año siguiente. Así pues, se ingresa al sistema de escalafones en la carrera docente después de haber superado este año de prueba, en donde los superiores jerárquicos son los responsables de realizar la evaluación. Por tanto, si los docentes desean cambiar su escalafón deben someterse a una evaluación especial, la cual está basada en competencias específicas que son requeridas en su función docente. Superando esta evaluación es que se avanza en la carrera profesional. Por su parte, en el Reino Unido, en el año 2000 se introdujo una nueva estrategia para la mejora del desempeño de los docentes y directores en los establecimientos educativos que incluye: un comité que acuerde, supervise y revise los objetivos con cada docente; un calendario anual ligado al plan de la escuela y documentación estándar para el uso de todo el profesorado de la escuela. Así pues, se espera que esta política provea a los profesores de una oportunidad de discusión profesional con su líder de equipo sobre su trabajo y su desarrollo profesional. Lo que llevaría a animar a todos los profesores a compartir las buenas prácticas a través de la escuela y desarrollar sus habilidades profesionales y futuras carreras. En todos los momentos del proceso, la igualdad de oportunidades debería ser promovida, siendo las

²⁰ Las características del sistema de evaluación docente de Chile las tratamos, por ser parte de nuestro objeto de estudio, en el Capítulo 3.

etapas que lo componen la planificación, la escucha y la retroalimentación del desempeño. Por su parte, los resultados de la reunión deben estar preparados en diez días escolares después de la entrevista de apreciación. La información relevante de declaraciones de revisión puede ser considerada por aquellos que son responsables de tomar decisiones sobre la interpretación, promoción, paga, disciplina o descarte de profesores (UNESCO, 2007).

La panorámica referencial de los modelos de evaluación docente aquí presentada reúne una síntesis de lo consensuado en múltiples investigaciones. En este sentido, los modelos que están siendo desarrollados dejan de manifiesto que se evalúa para diversos fines, en determinados momentos, desde varias iniciativas y a través de múltiples estrategias e instrumentos.

2.8 Fundamentos y significados conceptuales de la evaluación del profesorado en esta investigación.

A partir de la propuesta de evaluación docente realizada por el Ministerio de Educación de Chile, la cual centra su atención en el dominio de la competencia del profesor en el aula, el estudio empírico de la presente investigación aborda la evaluación del profesorado desde una perspectiva que se fija en el *dominio personal* del profesor evaluado. En este contexto, y siendo múltiples las situaciones relacionadas con la evaluación del profesorado posibles de indagar, nos hemos interesado por atender dos planos: el del carácter valorativo que se tiene del funcionamiento del sistema de evaluación (*percepciones*) y el del sentido emocional que subyace a la experiencia evaluativa de los sujetos que participan en el desarrollo de dicho sistema (*vivencias*).

2.8.1 *Forma de entender la evaluación del profesorado.*

Es muy importante recordar que **se evalúa a personas y no a cosas** (Arduino, 2000). Así pues, entendemos que la dimensión personal del profesor juega un papel esencial al momento de configurar su rol frente a la sociedad.

La dimensión personal de los docentes constituye un aspecto relevante de nuestra identidad profesional. La cuestión estriba en que no somos profesores o profesoras a secas, trabajadores y trabajadoras a secas. Somos personas que desarrollan su actividad profesional en la docencia. Olvidarlo (en el terreno profesional de la docencia como en cualquier otro) sólo produce desajustes y tensiones que en nada favorecen el buen ejercicio profesional. Y más en el terreno de una profesión como la nuestra, en la cual parte de nuestras herramientas están vinculadas a cualidades personales propias (Zabalza & Zabalza, 2012: 64).

En este sentido, nos encontramos de manera ya más específica con que la evaluación tiene fuertes repercusiones sobre aspectos personales, tanto explícitos como implícitos: temores, estima, mecanismos de defensa e integración del yo (Zabalza, 1990). Asimismo, lo que Díaz Barriga (1993) señala como las frustraciones del profesor, muchas de las cuales son originadas en la evaluación. No obstante, las formas de vivir la evaluación son muchas.

Los profesores pueden interpretar las evaluaciones de las que son objeto como un desafío para mejorar su rendimiento. Pero los efectos motivacionales de la evaluación del profesorado son un arma de doble filo. Mientras algunos profesores pueden sentirse retados por las evaluaciones, otros tal vez sufran de estrés y ansiedad, lo cual nunca puede revertir en un mejor rendimiento. Las diferencias que se dan en las reacciones de los profesores ante la evaluación son difíciles de predecir y de abordar, pero aquellas otras diferencias que están relacionadas con unas prácticas específicas de evaluación sí son más predecibles y también es más fácil proceder ante ellas mediante la aplicación de unas determinadas políticas de evaluación. Los profesores parecen menos proclives a reaccionar negativamente ante las evaluaciones cuando saben a priori lo que se espera de ellos, cuando se reúne una información adecuada sobre su rendimiento, cuando la retroalimentación es frecuente e informativa, y cuando se proporcionan recursos para ayudarlos a mejorar (Natriello, 1983 citado en Natriello, 1997: 56).

Lo que se deduce, respecto a la evaluación, es que para que ésta incentive al profesorado debe surgir del propio interés profesional por evaluarse, más allá de ser una iniciativa promovida desde la administración.

Con todo, un proceso de evaluación genera en los docentes temor, intranquilidad, angustia (Angulo et al., 1991), y en ocasiones cierto miedo de no ser reconocidos por los estudiantes y/o por los colegas como un buen profesor (Ardoino, 2000). Todo lo anterior, producto de que las evaluaciones han sido desarrolladas con fines meramente administrativos y de control.

En este sentido, en los últimos años las políticas de evaluación del profesorado se han intensificado (Peirano, 2006), razón por la cual se ha generado toda esa presión en el colectivo docente (cualquiera sea la forma de evaluación efectuada: directa e indirecta), que con vistas hacia la mejora de la calidad, provoca aspectos que perturban la tranquilidad y el desempeño a medio plazo que requiere el esfuerzo educativo (Zabalza & Zabalza, 2012). Sin embargo, hacemos notar que dicho malestar, que se da en algunos contextos, afecta al profesorado no sólo durante el proceso en que es evaluado. Así pues, los profesores se sienten insatisfechos respecto a múltiples aspectos: condiciones de trabajo, salario, exigencias administrativas, etc. (Esteve, 1994). Por tanto, resulta indispensable prestar atención a las condiciones de trabajo en las cuales se desempeña el profesor que está siendo evaluado.

Los profesores reaccionan negativamente ante aquellos procesos de evaluación que identifican los problemas que no se pueden corregir dadas las condiciones de trabajo en las que deben desarrollar su labor docente (Natriello y Cohn, 1983 citados en Natriello, 1997: 56).

Con relación a lo anterior, pensamos que considerar el contexto en que el profesor se desenvuelve resulta de vital importancia al momento de evaluarle. Interesa conocer si la realidad cotidiana que alberga al profesor que está siendo evaluado proporciona o no los elementos que permiten desarrollar un clima adecuado para potenciar el aprendizaje, entre otros aspectos.

2.8.2 *Sobre percepciones y vivencias.*

Uno de los aspectos que más ha llamado la atención de los investigadores, con relación a los estudios *sobre* el conocimiento del profesorado, ha sido el de las teorías y creencias del profesorado (Marrero, 2009).

Los profesores adquieren, desarrollan y sostienen teorías y creencias acerca de la práctica. Se ha entendido que las creencias son como proposiciones, premisas que mantienen las personas acerca de lo que consideran verdadero. Las creencias, a diferencia del conocimiento no requieren una condición de verdad contrastada, y cumplen dos funciones en el proceso de enseñar. En primer lugar, las creencias influyen en la forma como aprenden los profesores; y en segundo lugar, las creencias influyen en los procesos de cambio que los profesores puedan intentar (Richardson, 1996 citado en Marrero, 2009: 27).

Así pues, recogemos de Pajares (1992) su resumen de los resultados de la investigación de las creencias de los profesores, en donde establece los siguientes principios:

1. Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse, superando contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia.
2. Los individuos desarrollan un sistema de creencias que estructura todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de transmisión cultural.
3. Los sistemas de creencias tienen una función adaptativa al ayudar al individuo a definir y comprender el mundo y a sí mismos.
4. Conocimientos y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta.
5. Las subestructuras de creencias, como son las creencias educativas, se deben comprender en términos de sus conexiones con las demás creencias del sistema.

6. Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más indiscutibles que otras.
7. Cuanto más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla. Las nuevas creencias son más vulnerables al cambio.
8. El cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro. Los individuos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto.
9. Las creencias son instrumentales al definir tareas y al seleccionar los instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar, y tomar decisiones con relación a estas tareas, por lo tanto, juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información.

Ahora bien, las creencias del profesorado como línea de investigación enmarcan varios otros usos semánticos (Pajares, 1992 y Bolívar, 1995). Sin embargo, y pese a que coincidimos con que la variedad semántica sólo dispersa al conjunto de estudios realizados (Pajares, 1992), nos ha resultado más específico hablar de las *percepciones* de los implicados en el proceso evaluativo docente, sabiendo que al mismo tiempo aludíamos a sus creencias.

En este sentido, el significado conceptual de percepción, según la Real Academia Española de la Lengua refiere a la *sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos*.

Por su parte, y atendiendo a lo que hemos planteado en el apartado que justifica la realización de la presente investigación, en donde hemos dejado de manifiesto la importancia de desarrollar estudios *desde* el profesorado, es que quisimos adentrarnos en el mundo de las *vivencias* de quienes se encuentran sometidos a un proceso evaluativo. De acuerdo a esto, según el diccionario filosófico, *vivencias*:

Es el nombre que algunos filósofos dan al hecho de experimentar, de vivir algo, a diferencia de la aprehensión, del tomar posesión de algo que está fuera de la conciencia. En la vivencia no hay aprehensión

propriadamente dicha, porque lo aprehendido y lo vivido son una y la misma cosa, y por eso las vivencias son consideradas habitualmente como experiencias afectivas. Sólo mediante el análisis puede una vivencia ser desprendida de lo experimentado en ella, en tanto que la aprehensión se presenta desde el primer momento como un movimiento de la conciencia hacia algo heterogéneo, tanto si ello está constituido por un objeto sensible como por uno inteligible. El término español “vivencia” fue propuesto por Ortega y Gasset en 1913 como traducción del vocablo alemán Erlebnis. El primero que investigó con amplitud la naturaleza y formas de la erlebnisse o vivencias fue Dilthey. La vivencia es para este autor algo revelado en “el complejo anímico dado en la experiencia interna”; es un modo de existir la realidad para un cierto sujeto. La vivencia no es, pues, algo dado; somos nosotros quienes penetramos en el interior de ella, quienes la poseemos de una manera tan inmediata que hasta podemos decir que ella y nosotros somos la misma cosa. “La vivencia, escribe Dilthey, es un ser cualitativo: una realidad que no puede ser definida por la captación interior, sino que alcanza también a lo que no se posee indiscriminadamente... la vivencia de algo exterior o de un mundo exterior se halla ante mí en una forma análoga a aquello que no es captado y que sólo puede ser inferido” (Ferrater Mora, 1965: 915).

En consideración a las conceptualizaciones anteriores, así como también recogiendo el uso que el término *percepciones* han tenido en varios estudios previos (por ejemplo, Mateo et al., 1996), ya sea explícitamente o bien, aludiendo a creencias, juicios, concepciones, opiniones, etc., (Pajares, 1992 y Bolívar, 1995), hacemos notar que la orientación general planteada en nuestro trabajo atraviesa cada una de estas acepciones, más allá de limitarse sólo al término elegido. En consecuencia, buscamos acceder a las creencias de quienes se han visto implicados en el desarrollo de un sistema evaluativo docente concreto. Así pues, compartimos con Pajares (1992) su definición de creencias: las verdades personales indiscutibles derivadas de la experiencia o de la fantasía de cada uno, que contienen una fuerte dosis de componentes afectivos y evaluativos, pero también cognitivo; las creencias son manifestadas a través de declaraciones tanto verbales como de acciones (justificándolas).

De modo que en la presente investigación pensamos que interpretar lo que *percibe* y *vive* el profesorado evaluado, respecto del propio sistema con que se le evalúa resulta una tarea fundamental si se quiere conocer cómo está siendo llevado a cabo el funcionamiento de dicho sistema evaluativo. Asimismo, pensamos que la experiencia vivida por el profesorado evaluado y su asunción expresada por el resto de implicados

en el desarrollo del sistema evaluativo, nos permite comprender el proceso de evaluación desde la óptica de sus propios protagonistas.

La idea de la experiencia incluye el juicio, el pensamiento y la conexión con otra experiencia: no es una sensación aislada. Incluso en su forma más elemental, implica percepción y consciencia; siempre va acompañada por el significado: “En pocas palabras, nada que se presente en total aislamiento, solo, sin mundo, generación o relevancia puede mantener que esté en la experiencia. Siempre y en todas partes, la experiencia es significativa” (Oakeshott, 1993:14) (Boud, Cohen & Walker, 2011: 17).

Por consiguiente, centramos la mirada en la comprensión del profesor como persona, que reflexiona críticamente a partir de lo que percibe y vive junto a otros, y que se interesa e implica en su desarrollo tanto personal como profesional.

Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con que desarrolla su trabajo se consideran como variables que pudieran afectar la calidad de la enseñanza (Zabalza & Zabalza, 2012: 47).

Ahora bien, en cuanto a las creencias que se tengan de la evaluación, pensamos que éstas influyen en las formas de concebir la nueva experiencia evaluativa de la que se forma parte. En ese sentido, podemos rescatar una cita bastante aclaradora al respecto, la que si bien no hace alusión directa al tema de la evaluación del profesorado, sino al desarrollo profesional docente, bien podría ser aplicada a ella.

Los resultados de las investigaciones muestran que las creencias que los profesores traen consigo cuando se implican en actividades de desarrollo profesional, afectan de una manera directa la interpretación y la valoración que ellos mismos hacen de las experiencias de formación docente (Marcelo & Vaillant, 2009: 68).

En definitiva, creemos que conociendo las percepciones y las vivencias podemos llegar a comprender mejor las maneras de posicionarse ante el proceso de evaluación docente de quienes se encuentran implicados en el desarrollo del proceso evaluativo en estudio.

2.8.3 La necesidad de evaluar al profesorado.

Ante todo, queremos alertar sobre una idea recurrente en la literatura respecto a nuestro tema objeto de estudio, la cual guarda relación con que la evaluación del profesorado ha resultado ser un tema altamente conflictivo desde que comenzó a realizarse, ya sea por el propio objeto de evaluación, por los intereses de los diversos colectivos implicados, etc. (Scriven, 1981; Mateo et al., 1996; Millman & Darling-Hammond, 1997; UNESCO, 2007). También este carácter controversial se ha generado porque la implementación de los sistemas de evaluación ha sido pensada casi en exclusiva para fines administrativos; una actividad sin sentido y derivada de un ritual burocrático; exigida por las escuelas y sobrellevada por profesores y evaluadores (Danielson, 2001; Holland, 2005; Marshall, 2005).

En esta línea, ya en 1981 Scriven señala que el panorama es “desastroso”, carente de principios claros y con prácticas de escasa calidad. Del mismo modo, encontramos en textos de algunos investigadores la idea constante respecto a que existen muy pocos ejemplos prácticos de sistemas de evaluación de profesores con carácter efectivo (Mateo et al., 1996). En este sentido, la conflictividad radica en que en la evaluación del profesorado se enfrentan los intereses y las opiniones del conjunto de actores educativos, esto es, de quienes toman las decisiones políticas, de los administradores, del propio profesorado y sus sindicatos, además, de los propios expertos en la materia; así como también de las familias y de la sociedad en general.

Por otro lado, se dice que el profesorado es quien debe responsabilizarse por la calidad de la enseñanza, mas no se define operativamente cómo debe entenderse (Mateo & Martínez Olmo, 2008).

En definitiva, podemos señalar que la evaluación del profesorado es conflictiva y hasta controvertida, puesto que desde el punto de vista teórico subyace todo un conjunto de intereses de variada procedencia. Por su parte, la puesta en práctica es aún menos ventajosa, la literatura así nos lo confirma, son escasos los casos prácticos de sistemas de evaluación del profesorado con éxito. En este sentido, Nevo en el año 1994, sostiene que la evaluación docente está necesitada de estrategias de cambios que, entre otros aspectos, rompan esa imagen que tienen muchos profesores de ella; gran parte de los

docentes la ven como algo que se ha inventado contra ellos y en ningún caso para favorecerles. Entonces, ¿Cómo debe entender un profesor su evaluación? Barber (1997) plantea que para mejorar la enseñanza por medio de la evaluación formativa, el profesor debe admitir que no está realizando algo perfectamente, por lo tanto, debe mejorar su acción a través de la evaluación.

Por nuestra parte, consideramos necesario que el profesorado se evalúe, pues creemos firmemente en la importancia que tiene su rol dentro del proceso educativo. Por tanto, si deseamos mejorar algún aspecto relacionado con su quehacer, su evaluación es una herramienta fundamental. En este sentido, coincidimos con Bollington et al. (1990) cuando señalan que es necesaria la evaluación del profesorado. Así pues, Ferreres & González Soto (2006), por su parte, sostienen que además de ser necesaria es importante y responsable evaluar a esta pieza fundamental de las instituciones, con lo cual también coincidimos. Sin embargo, apoyamos tal necesidad evaluativa siempre y cuando se desarrolle una evaluación que esté contextualizada y se realice también una valoración de los otros elementos que constituyen el sistema, ya que sólo así se podrá facilitar la comprensión en profundidad de la actividad profesional. De esta manera, puede favorecerse luego una toma de decisiones justa y racional. De lo contrario, quizá puede convertirse en un juicio inexacto, parcial y desalentador (Santos Guerra, 1993) ayudando sólo a crear controversias.

Capítulo 3.

Descripción del sistema de evaluación docente en Chile

3.1 Características generales del sistema educativo chileno.

La principal característica del sistema educativo chileno es que tiene una organización descentralizada. En ella, los docentes²¹ no son funcionarios del Ministerio de Educación²² y la forma de financiar la educación se da por medio de un sistema de subvención a la demanda o “vouchers”, en el cual el Estado otorga una subvención por cada estudiante que se encuentre matriculado en los establecimientos educativos. Así, los entes responsables y dueños de los colegios son los municipios y las instituciones privadas (Peirano, 2006). De este modo, las formas de administración descritas dan origen a los tipos de establecimientos educacionales que existen en el país:

- Establecimientos Municipales: este tipo de establecimientos son administrados por las municipalidades del país. La financiación se realiza a través de la subvención mensual por alumno.
- Establecimientos Particulares Subvencionados: sus responsables son sostenedores privados. Se financian a través de la subvención mensual por alumno.

²¹ En Chile trabajan alrededor de 150.000 docentes, de los cuales un 84,3% se desempeña en el sector subvencionado y el restante 15,7% en el sector particular. (Según datos entregados por el Ministerio de Educación en el año 2011).

²² El Ministerio de Educación es la Secretaría de Estado encargada de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, asegurar a la población una educación obligatoria de calidad y posibilitar el acceso a una educación permanente, estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística y, proteger e incrementar el patrimonio cultural de la nación. Para más información ver www.mineduc.cl

- Establecimientos Particulares Pagados: sus dueños son sostenedores privados. Se financian por medio de los pagos de padres y apoderados.

Estas tres formas de administración educativa presentan características diversas, sobre las cuales no ahondaremos por no ser el objetivo principal de nuestro estudio. Sin embargo, queremos hacer notar nuestra postura respecto a que pensamos que esta distinción no hace más que abrir la brecha social, ya que refleja en toda su amplitud las desigualdades económicas de quienes acceden al sistema educativo.

Ahora bien, son cuatro los niveles de enseñanza que existen en Chile (de acuerdo a la Constitución Política del Estado y a la Ley Orgánica Constitucional):

- El Nivel Parvulario o Preescolar: no es obligatorio. Desde el año 1999 es reconocido como un nivel del sistema educacional chileno, está orientado a la educación de niños y niñas menores de seis años y se materializa a través de una diversidad de instituciones, redes públicas y privadas, en sectores urbanos y rurales del país.
- El Nivel Básico²³: es obligatorio, se ingresa a él a los seis años de edad y tiene una duración de ocho años. Se imparte en Escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares privadas.
- El Nivel Medio²⁴: es obligatorio, tiene una extensión de cuatro años y se imparte en liceos científico-humanistas²⁵ y técnico-profesionales²⁶. Prepara para la educación superior y para integrarse activamente al mundo del trabajo.

²³ Se denomina Enseñanza General Básica (EGB)

²⁴ Se denomina Enseñanza Media (EM)

²⁵ La educación Científica-Humanista se divide en dos ciclos y comprende asignaturas que constituyen una enseñanza de carácter general, que busca preparar a los estudiantes para el ingreso a la Universidad. El primer ciclo corresponde a los cursos primero y segundo medio, en tanto el segundo ciclo equivale a tercero y cuarto.

²⁶ La educación Técnico-Profesional tiene por objetivo preparar a los alumnos para el mundo laboral. Está compuesta por distintas modalidades: comercial, industrial, agrícola y marítima, y se accede a ellas a contar de tercero medio. A los profesores que ejercen en esta modalidad aún no les corresponde ser evaluados, según la información entregada por Sun et al., (2011).

- El Nivel Superior: al que se accede luego de concluir los estudios secundarios. Comprende cuatro tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales, centros de formación técnica e instituciones de Educación Superior de las Fuerzas Armadas y de Orden.

Por su parte, se sostiene (según datos extraídos de www.mineduc.cl en el año 2011) que la cobertura del sistema educacional chileno es prácticamente universal. Las razones se dan porque la matrícula en el nivel básico alcanza al 99,7% de los niños entre 6 y 14 años de edad. En el caso del nivel secundario, la cobertura de la matrícula es de 87,7%, de los adolescentes entre 15 y 18 años. Por su parte, los índices 2009 de Educación Superior muestran que la matrícula total alcanzó en 2008 a los 752.182 alumnos, la mayor cifra en la historia y 14% más que en 2007.

Así pues, otro aspecto que singulariza el contexto del sistema educativo chileno se relaciona con los procesos de reformas post dictatoriales. Enfatizaremos aquí el proceso de Reforma Educacional que se inició durante la década de los 90', la cual alberga cuatro ejes principales:

- a) Programas de mejoramiento e innovación tecnológica;
- b) Desarrollo profesional de los docentes;
- c) Reforma curricular y
- d) Proyecto de jornada escolar completa.

En lo que nos atañe, nos referiremos a las acciones realizadas dentro del marco del desarrollo profesional de los docentes:

- Mejoramiento de las condiciones de trabajo.
- Mejoramiento de la calidad de los perfeccionamientos y la formación inicial.
- Incremento de las rentas.
- Programas de evaluación y de incentivos, basados en resultados.

Por tanto, nos centraremos, por ser parte de nuestro objeto de estudio, en esta última acción realizada, es decir, en los programas de evaluación del desempeño docente que han comenzado a gestarse en este contexto de reforma y que, actualmente, están siendo

desarrollados por el Ministerio de Educación. Sin embargo, antes de pasar a ello, atenderemos brevemente el desarrollo histórico de lo que ha sido la evaluación del profesorado en este país.

3.2 Evolución histórica de la evaluación del profesorado en Chile.

Históricamente, la evaluación de profesores es abundante y variada en las regulaciones estatales de la educación chilena. Al mismo tiempo, es de suponer que, como una práctica no formalizada, ha sido frecuente en la vida cotidiana de los centros educativos y de los maestros y maestras (Nuñez, 2000: 70).

Las concepciones acerca de la propia labor docente en una determinada época ha resultado ser un aspecto determinante a la hora de establecer la manera en que un profesor debía ser calificado, medido o evaluado. En este sentido, en los orígenes del sistema escolar chileno se evaluaba por medio de un informe que realizaba un visitador de las escuelas, por tanto, dependía de estos juicios la permanencia en el servicio del evaluado. Así pues, lo que antaño interesaba evaluar era el saber, la moralidad o la conducta y el compromiso con la tarea de enseñar. También era considerada la antigüedad en el puesto de trabajo, el salario y la puntualidad con que entregaba la información que los superiores solicitaban. A partir de las reformas educacionales de los años veinte se establece la Ley de Educación Obligatoria, fundamentada en atender aspectos propios de la evaluación de profesores e incentivos de acuerdo al desempeño en contextos educativos públicos. El énfasis estaba puesto en la eficacia del personal y en el desempeño del cargo. Los criterios para la promoción de los profesores consideraban los siguientes aspectos: preparación inicial, antigüedad, competencia en el cargo (por medio de un examen), laboriosidad y perfeccionamiento profesional (pero realizado con interés, no la mera acreditación). Eran los inspectores quienes calificaban y existió una exclusión de ascenso para aquellos profesores con mala conducta. Por otro lado, en esta época la concepción evaluativa o de calificación consideraba a los docentes como profesionales, pero también como funcionarios. Entre 1940 y 1980 existió la llamada calificación de los funcionarios de la educación, donde se estableció un estatuto de la carrera profesional que incluía al personal docente, directivo y administrativo. Interesaba calificar aspectos de la personalidad, los antecedentes y la eficiencia

profesionales para alcanzar ascensos y otros beneficios. Posteriormente, la evaluación de profesores en el régimen descentralizado, que ocurre con el traspaso de los profesores del Ministerio de Educación a la administración municipal (inicios del año 1980) acabó con el estatuto anterior, colocando en su lugar la legislación laboral común, la cual no contenía un sistema evaluativo específico para el profesorado. Así pues, se dieron una serie de irregularidades, en donde los administradores municipales calificaban informalmente a los profesores, reteniendo y despidiendo a su antojo (plena época de la dictadura chilena). Vista esta situación, el Colegio de Profesores reacciona y propone un Estatuto Docente, en donde ya no se habla de calificaciones funcionarias, sino de evaluación del desempeño profesional. No obstante, la aproximación a esta forma nueva de evaluar no especificaba ningún aspecto relativo a sus características y, peor aún, el formato original que orientaba una dimensión participativa, la cual fue apoyada por el gobierno, no fue considerado por el Congreso Nacional. Más recientemente, la evaluación en los años noventa se basó en lo que establecía el Estatuto de los Profesionales de la Educación que fue dictado como ley en el año 1991, el cual consideraba a los profesores que se desempeñaban tanto en el sector público como en el privado. Consistía en un sistema de calificaciones propio de los servidores públicos, que *medía objetivamente* los siguientes aspectos: responsabilidad profesional y funcionaria, perfeccionamiento realizado, calidad de desempeño y méritos excepcionales. Además, este estatuto contemplaba un reglamento general, que especificaba un gran número de disposiciones específicas. Ahora bien, hacemos notar que el Colegio de Profesores reiteró sistemáticamente su rechazo a este sistema por considerarlo una forma tradicional de calificar a los funcionarios. A su vez, este colectivo sí defendió un sistema de evaluación formativo. Así lo dejan ver en el Primer Congreso Nacional de Educación, el año 1997²⁷.

Con todo, y a partir de la información expuesta²⁸, podemos observar que pese a las diversas regulaciones sobre la forma de evaluar al profesorado que han existido a lo largo de los años, las experiencias no han sido permanentes ni mucho menos generalizadas. Así pues, la calificación es la manera en que mayormente ha sido entendida la forma de valorar el desempeño de los docentes. Siendo visto el

²⁷ Cabe señalar que este sistema de calificaciones, si bien no fue aplicado, fue eliminado al momento de implementarse la propuesta de evaluación docente actual, en el año 2003.

²⁸ Recogida de Núñez, 2000.

profesorado, básicamente, como un grupo de empleados público amparados por el Estado.

Por otro lado, en la actualidad coexisten en Chile tres programas independientes de evaluación de la calidad docente, los cuales vinculan incentivos dados a las remuneraciones con variables relacionadas con su desempeño. Estos programas son:

- *El Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño*²⁹ (SNED).

Es un sistema de evaluación bianual del desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados del país, que se traduce en la medición de un conjunto de factores de interés y en la elaboración del Índice SNED. Para cumplir con su objetivo, el SNED funciona mediante el incentivo y reconocimiento a los docentes y asistentes de la educación de los establecimientos con mejor desempeño en cada región. A través de este sistema se busca también que los padres y apoderados conozcan los resultados obtenidos y la evolución seguida por el establecimiento al que asisten sus hijos e hijas, y que los directivos, docentes y asistentes de la educación retroalimenten sus decisiones de gestión técnico-pedagógicas y administrativas. El SNED contempla la entrega de un beneficio económico denominado “Subvención por Desempeño de Excelencia”, el cual es distribuido entre los docentes de los establecimientos seleccionados, vinculando así los aumentos en la remuneración con el desempeño de los establecimientos educacionales.

- *El Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica*³⁰ (AEP).

Es una evaluación a la que pueden postular los docentes en forma voluntaria. Su objetivo es fortalecer la calidad de la educación a través del reconocimiento al mérito profesional de los docentes de aula. El proceso de acreditación permite identificar a los profesores y profesoras que, en su desempeño profesional, demuestren tener conocimientos, habilidades y competencias de excelencia. Estos docentes, reconocidos como profesores de excelencia, son beneficiarios de la Asignación de Excelencia

²⁹ Para más información ver <http://www.sned.mineduc.cl/>

³⁰ Para más información ver <http://www.aep.mineduc.cl>

Pedagógica, consistente en una retribución económica, junto a la posibilidad de postular a la Red de Maestros de Maestros³¹. La retribución económica consiste en un monto de dinero que equivale aproximadamente a un décimo tercer sueldo anual, por diez años contados desde el año de la postulación. Para mantener la asignación, los acreditados deben ejercer como docentes de aula en establecimientos de sector municipal o particular subvencionado. El proceso de acreditación evalúa, a través de una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, y de un portafolio, distintos ámbitos del quehacer docente: conocimiento de las disciplinas, didáctica y contenido curricular, así como habilidades y competencias ejercidas por los docentes en el aula.

- *El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*³².

Es una evaluación obligatoria para los más de 70.000 docentes de aula³³ que se desempeñan en establecimientos municipales a lo largo del país.

Así pues, de los sistemas de evaluación del profesorado existentes al día de hoy en Chile, la presente investigación centra la mirada en el último que hemos expuesto, que es aquél que evalúa de forma obligatoria al profesorado que se desempeña en establecimientos educacionales con administración municipal. El siguiente apartado trata este sistema con más detalle.

³¹ El Programa Red Maestros de Maestros propicia que los docentes pertenecientes a esta Red elaboren propuestas para trabajar con otros docentes y, en conjunto, traten temas relativos al desempeño y desarrollo profesional en aula. El objetivo es que este intercambio permita adquirir nuevas habilidades, competencias y conocimientos, tanto para el que presenta la propuesta, como para aquellos que son beneficiarios directos de la acción. Para más información ver <http://ww.rmm.cl>

³² Para más información <http://www.docentemas.cl>

³³ Actualmente, se ha implementado en su totalidad el sistema de evaluación y se evalúan docentes que ejercen en todos los niveles: parvularia, primer ciclo, segundo ciclo, Educación Media, Educación Especial y Educación para Adultos.

3.3 El sistema de evaluación del desempeño docente de Chile.

El actual programa que pone en práctica un sistema nacional de evaluación docente para profesores de aula de los niveles preescolar, básica y media de los establecimientos con administración municipal en Chile se denomina “Sistema de evaluación del desempeño profesional docente” y es también conocido como “Docentemás”, en referencia a la Web (www.docentemas.cl) que almacena la información del sistema en cuestión.

3.3.1 Contexto de origen y normativa.

- *Principales antecedentes.*

Surge luego de largos e intensos debates entre el Ministerio de Educación (MINEDUC), la Asociación Chilena de Municipalidades³⁴ (en calidad de sostenedores municipales) y el Colegio de Profesores de Chile. A. G.³⁵ (gremio que dirige el proceso de las negociaciones). Se concreta un 23 de junio de 2003 en el Acuerdo Marco Tripartito suscrito por las tres entidades mencionadas.

Los principales hitos que se fueron desarrollando a lo largo de los años y que, por tanto, dieron origen al actual sistema de evaluación docente chileno, los enunciamos a continuación:

³⁴ La Asociación Chilena de Municipalidades tiene la misión de representar a los 347 municipios de Chile ante organismos públicos, privados, regionales, nacionales e internacionales y apoyar política y técnicamente a sus asociados en la profundización de la democracia, la descentralización, el mejoramiento y modernización de la gestión municipal. Para más información ver www.munitel.cl. Por su parte, una municipalidad es la organización que se encarga de la administración local en un pueblo, una comuna o una ciudad. Es un órgano similar al ayuntamiento y en algunos países es usado como sinónimo. Está encabezada por un alcalde y un concejo, todos elegidos por votación popular.

³⁵ El Colegio de Profesores de Chile, como asociación gremial, tiene la capacidad de negociar de hecho y nacionalmente las condiciones laborales, profesionales y salariales de los docentes. Fue creado en 1974 y, en la actualidad, cuenta con más de 100.000 afiliados, en su mayoría profesores del sector municipal, de un total de 150.000 existentes en el sistema educativo del país que se desempeñan en los niveles preescolar, básico y medio. Su composición es plural y están representados todos los sectores políticos e ideológicos. El Colegio de Profesores actúa como un Sindicato Nacional de los Profesionales de la Educación. Sus dirigentes, en todos los niveles- nacional, regional, provincial, comunal y establecimientos- son elegidos democráticamente por voto universal, cada tres años. Su máxima instancia es la Asamblea Nacional, en la que participan el Directorio Nacional, representantes de los niveles regionales, provinciales y comunales. Para más información ver www.colegiodeprofesores.cl

Año 1991: la promulgación de la Ley 19.070 del Estatuto de la Profesión Docente³⁶ consagra un sistema de calificaciones, de carácter funcionario y punitivo. Ello ocurre luego de diecisiete años de dictadura³⁷ y a través del primer gobierno de la Concertación³⁸, que promulga la Ley con vistas a revertir la situación laboral en la que hasta ese entonces se encontraban los profesores. Sin embargo, el sistema de calificaciones no fue de total agrado para el profesorado.

Año 1997: en el Congreso Nacional de Educación (convocado por el Colegio de Profesores) se plantea, respecto al fortalecimiento de la profesión docente, que evaluar el desempeño profesional resulta adecuado como forma de reemplazar el sistema de calificaciones propuesto anteriormente (el cual nunca se hizo efectivo, pues el gremio de profesores siempre estuvo en contra de su realización).

Año 1998: en la negociación de la implementación del sistema de evaluación el Colegio de Profesores propone derogar completamente el sistema de calificaciones y su reglamento³⁹. Por su parte, el Ministerio de Educación señala que sólo está disponible para conversaciones respecto a modificaciones y, en ningún caso, para cambiar en su totalidad el reglamento de calificaciones hasta ese momento propuesto.

Año 1999: el Colegio de Profesores no está dispuesto a que se ponga en práctica el sistema de calificaciones, pues aboga por un sistema de evaluación con carácter formativo, entonces el Ministerio de Educación accede a dialogar y se constituye así la comisión bipartita (MINEDUC y Colegio de Profesores) que crea el documento *Criterios fundantes de un sistema de evaluación de profesionales de la educación*⁴⁰, en el cual se establece la voluntad de “configurar un sistema de evaluación formativo, orientado al desempeño profesional de los docentes”.

³⁶ Disponible en <http://intranet.munistgo.cl/integridad/web2/file/tei/leyes/19070.pdf>

³⁷ En este período (1980) se transfirió la administración de la educación pública a los municipios y se estableció un sistema de subvención por demanda. Esta situación afectó profundamente al profesorado, bajando su status social y la visión que tenían de sí mismos como profesionales. Entre otras medidas, las autoridades educativas fueron nombradas por el régimen militar y tenían un carácter vitalicio; los sueldos del profesorado no se ajustaron; la administración se daba a nivel vertical, etc.

³⁸ Se conoce como Concertación la coalición de partidos políticos de centro-izquierda.

³⁹ (Ávalos & Assaél 2006) señalan que las razones que entrega el gremio de profesores para no aceptar ser evaluados con este sistema de calificaciones se dan, principalmente, por el temor que sienten de ser despedidos sin justificación, ya que gran parte de la responsabilidad de su calificación recaía en los directores de los establecimientos y en los representantes municipales, los cuales habían sido nombrados en su cargo por el pasado régimen militar.

⁴⁰ Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100729224815.pdf>

Año 2000: la Asociación chilena de Municipalidades, que ya había resuelto la aplicación pública de este sistema, suspende su realización, previa petición del gremio, el cual solicita la instalación de una comisión técnica de carácter nacional para que desarrolle el futuro sistema de evaluación docente, cuyos aspectos básicos ya habían sido resueltos (aunque luego se fueron modificando) en el documento elaborado con el Ministerio de Educación. Se incorpora la Asociación Chilena de Municipalidades y así nace la Comisión Tripartita entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile A. G. Por su parte, el gremio docente insistió en que la suspensión del sistema de calificaciones se haría mientras la comisión técnica resolviera acuerdos sobre la nueva forma de evaluar, lo cual se logró con creces, ya que a once años de su vigencia, nunca se consiguió poner en práctica tal reglamento de calificaciones⁴¹. A fines de este año, la Comisión crea el primer informe de avance sobre el tema “Hacia un Sistema de Evaluación del Desempeño”, el cual contenía los elementos básicos de la propuesta y que por diversas razones, principalmente técnicas, políticas y económicas, acabó por desestimarse.

Año 2001: es convocada por los directivos del Colegio de Profesores una jornada de reflexión sobre el tema de la evaluación docente, presentando los avances alcanzados por la Comisión Tripartita. El resultado, una cantidad de informes muy heterogéneos entre sí (participaron más de trescientas comunas del país), lo cual dejaba ver el elevado nivel de complejidad que suponía abordar la temática. Al mismo tiempo que, por parte del profesorado, se vislumbraba una confusión respecto a algunos aspectos, por ejemplo, la no identificación de la evaluación formativa y su diferenciación con elementos de índole administrativo.

En mayo se celebra el Primer Seminario Internacional de Evaluación Docente, en donde expositores de varios países presentaron sistemas de evaluación docente, dando la oportunidad de centrar la atención hacia los procesos de construcción de sistemas evaluativos de otras realidades y, al mismo tiempo, asumir las múltiples dificultades que todo ello debía conllevar.

⁴¹ El Artículo 70 del Estatuto Profesional Docente, que refería a esta forma de calificación fue eliminado, y en su lugar, se estableció la Ley 19.933. Disponible en <http://intranet.munistgo.cl/integridad/web2/file/tei/leyes/19933.pdf>

Año 2002: al alero del estudio y la discusión de la Comisión Técnica⁴² respecto de qué debía evaluarse en el nuevo sistema evaluativo docente surge el Marco de la Buena Enseñanza⁴³, el cual es validado⁴⁴ a través de dos consultas nacionales (la primera se realizó el año anterior con una escasa participación, pese al llamado que hizo en repetidas ocasiones el Colegio de Profesores). A fines de año se aplica una prueba piloto que contempla la preparación, aplicación y el procesamiento de los resultados.

Año 2003: el directorio nacional del Colegio de Profesores de Chile realiza una declaración pública respecto a la consulta nacional sobre la aceptación de un nuevo sistema de evaluación docente. Dicha consulta se realiza el 10 de julio de 2003 y establece un acuerdo que aprueba los términos técnicos del proceso de evaluación docente. Los resultados⁴⁵ se obtienen días después y, a partir de ellos, nace el acuerdo marco que aprueba los términos técnicos del proceso de evaluación del nuevo Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente. Posteriormente, la Comisión Técnica Tripartita de evaluación docente elabora el *Informe Final*⁴⁶, en el que se especifica que aún no estaba resuelto el tema de la carrera docente y, además, que debía instaurarse muy pronto un sistema de evaluación para los directivos y técnico-pedagógicos.

De esta manera, se inicia el proceso de implementación del sistema de evaluación docente. Sin embargo, el proyecto de ley todavía no se encuentra en el Parlamento. Por ello, el Directorio Nacional del Colegio de Profesores llama a no participar de la evaluación docente porque la evaluación requiere una ley y un reglamento.

Año 2004: se aprueba la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente y se promulga el Reglamento de Evaluación Docente estableciéndose la obligatoriedad del sistema

⁴² La Comisión Técnica se divide en dos subcomisiones: “Estándares” y “Propuesta global del sistema de evaluación”. (La primera es la que diseña el Marco para la Buena Enseñanza).

⁴³ En él se establecen los estándares de cómo es una adecuada práctica profesional del docente, las responsabilidades que contribuyen significativamente al aprendizaje de sus alumnos y las responsabilidades que asume en el aula, en la escuela y en la comunidad donde se inserta. Para más información ver <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

⁴⁴ Ávalos & Assaél (2006: 22) sostienen que, en general, los profesores consultados manifestaron concordar con los contenidos, la significación y pertinencia de los estándares, aunque señalaron muchas inquietudes respecto a las condiciones de su utilización en procesos de evaluación.

⁴⁵ La consulta nacional contó con un total de 65.846 profesores y profesores del ámbito municipal, en esos momentos, más del 80% del magisterio que ejercía su función en la educación pública. El nuevo sistema de evaluación fue aprobado por el 63,13% y rechazado por un 31,16%. Los votos nulos alcanzaron el 1,71% y los votos blancos el 4,00%. (Fuente: Revista Docencia N° 20, Pág. 81).

⁴⁶ Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730003450.pdf>

(Decreto 192 de Educación, agosto 2004). No obstante, el Poder Ejecutivo elimina tres puntos del acuerdo: el derecho a la indemnización de los docentes evaluados como insatisfactorios por tercera vez; el derecho a recurrir respecto del resultado de la evaluación; y la enunciación de las causales específicas de suspensión de la evaluación. Por esta razón, el Colegio de Profesores hace un llamado a no evaluarse ese año por incumplimiento de acuerdos.

Año 2005: el Ministerio de Educación reformula (eliminando los aspectos que habían generado la controversia) el Reglamento de Evaluación con la forma solicitada por el Colegio de Profesores y vuelve a ingresarlo. Sin embargo, la Contraloría General de la República lo objetó. Los profesores no participarán en el proceso de evaluación docente de no explicitarse legalmente una indemnización para aquellos profesores que deban dejar el sistema. De esta forma, el Ministerio de Educación crea un acuerdo con el Colegio de Profesores en donde se compromete a mejorar el bono indemnizatorio y a trabajar en la carrera profesional docente. Los profesores retoman la evaluación docente, pero condicionada a la promulgación de la ley. Más tarde, en la Ley 20.079 se crea el bono pro calidad de la dotación docente (para quienes se evalúan tres veces consecutivas con resultado Insatisfactorio) y se establecen sanciones para los docentes que se niegan a la evaluación sin causa justificada. Además, se publica el Reglamento de Evaluación.

A partir de los antecedentes expuestos se estima que son los cimientos del sistema de evaluación docente los que aún causan cierta indiferencia⁴⁷ entre una parte del profesorado evaluado. De lo contrario, no se explica que aun en el año 2009, a cinco años de su implementación legal, fueran 742 los profesores que decidieran no evaluarse. Ahora bien, la idea anterior la podemos reforzar si nos adentramos en el proceso de negociación, ya que podemos notar, tal como sostienen Ávalos & Assaél (2006: 16), que los acuerdos no se lograron al ciento por ciento en una primera instancia y se dieron existiendo fuertes discrepancias con relación a varios de sus principales aspectos.

⁴⁷ Al respecto Assaél & Pavez (2008) sostienen que este grupo de profesores rechazan políticamente el sistema de evaluación, sea cual sea su carácter y finalidad, pues plantean que previamente se deben conquistar el conjunto de demandas remuneracionales y las condiciones de trabajo del profesorado.

Por parte del Colegio de Profesores surgieron discrepancias respecto al uso de los tipos de estándares: se proponía que debía ser más de uno, atendiendo así a la diversidad de colectivos (por ejemplo: noveles, profesores que trabajan con altos índices de vulnerabilidad, etc.). Además, la necesidad de disponer de condiciones de trabajo pedagógico y profesional satisfactorias: con el fin de permitir el tipo de desempeño descrito en los criterios de evaluación y en pro de una evaluación justa. Respecto al tema de los incentivos económicos, la postura del gremio exigía la incompatibilidad de vincular incentivos monetarios a resultados obtenidos en la evaluación. Incorporar incentivos atraería la competitividad y el aislamiento, dejando de lado el trabajo colaborativo entre los docentes. Más bien apoyaba la idea de la motivación y el refuerzo a la voluntad de autocrítica.

Por su parte, el Ministerio de Educación planteaba que sí era compatible una evaluación de carácter formativo y objetivos de desarrollo profesional con el otorgamiento de incentivos o recompensas. No estaba de acuerdo con una vinculación de la evaluación a una carrera docente; sí postulaba a una que se originara a partir de dos vías: la primera, debía darse por medio del escalafón por antigüedad y con evaluación docente formativa. La segunda vía, por su parte, se debía realizar a través de la “superación” (mejorar el nivel de desempeño).

A su vez, y frente a todas estas discusiones, la Asociación Chilena de Municipios (que era fuertemente apoyada por los medios de comunicación) amenazaba con implementar el antiguo sistema de calificaciones estipulado en el Estatuto Docente.

Es decir, existió en sus orígenes un proceso de diálogo respecto a los propósitos del sistema de evaluación docente, sin embargo, pensamos que al acuerdo se llegó sin dar argumentadas razones del por qué era beneficioso “para todas las partes” que se asociara un sistema de retribución monetaria a los resultados obtenidos por el profesorado en el proceso de su evaluación. Asunto que al día de hoy sigue generando dudas. Y ya de manera más general, nos encontramos con otros desacuerdos respecto de la implementación del sistema de evaluación. La voluntariedad u obligación respecto de la primera evaluación de cada profesor, así como la aplicación en masa, o bien diferida, a los docentes pertenecientes a un mismo establecimiento educativo; la forma de seleccionar a los evaluadores; las consecuencias de la evaluación para el profesorado

mal evaluado y que no presentara mejoras de su desempeño en un plazo determinado y la administración del sistema de evaluación y sus grados de descentralización.

Pero no todo ha sido negativo. Existieron a lo largo del proceso varios acuerdos: respecto al carácter formativo del sistema de evaluación; a la implementación de una evaluación docente orientada por criterios o estándares y la existencia de los pares como evaluadores.

En definitiva, los antecedentes del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente combinan una serie de hitos que han ido dando paso a su caracterización actual, la cual y según el sistema, tiene una finalidad formativa y se orienta a mejorar la calidad de la docencia y, por tanto, de la educación.

- *Aspectos legales.*

El actual Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente se encuentra regido por la siguiente normativa legal:

Ley 19.961 sobre Evaluación Docente⁴⁸: estipula los lineamientos generales de la implementación de la Evaluación Docente.

Reglamento sobre Evaluación Docente⁴⁹: describe el modo en que debe llevarse a cabo la evaluación, quiénes participan en ella, qué instrumentos se utilizan, los niveles de desempeño y sus consecuencias, entre otros.

Ley 19.997⁵⁰: promulgada el 14 de enero de 2005, modifica la Ley 19.961 clarificando fechas de puesta en marcha de algunos artículos.

Ley 20.158⁵¹: promulgada el 27 de diciembre de 2006. Incluye modificaciones al periodo de postulación a la Asignación Variable por Desempeño Individual y establece eximición de la evaluación para los docentes que presentan renuncia anticipada e irrevocable por jubilación.

⁴⁸ Disponible en http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/Ley_19961.pdf

⁴⁹ Disponible en http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf

⁵⁰ Disponible en http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/Ley_19997.pdf

⁵¹ Disponible en http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/Ley_20158.pdf

Ley 20.501 sobre Calidad y Equidad de la Educación⁵²: promulgada el 8 de febrero de 2011. Incluye modificaciones sobre las consecuencias de acuerdo al nivel de desempeño obtenido en la Evaluación Docente y establece las implicaciones para los docentes que se nieguen a ser evaluados.

La sucesión de leyes que modifican la ley principal (y que había sido acordada por todos) no ha hecho más que agregar controversia, ya que, por ejemplo, se logró introducir una prueba adicional de conocimientos pedagógicos y disciplinares denominada Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), aspecto no considerado en un primer momento y que escapa seriamente a lo establecido en un principio.

3.3.2 Características de su estructura y funcionamiento.

El funcionamiento general del sistema de evaluación se organiza desde el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. Allí, un consejo técnico, que está compuesto por representantes del Colegio de Profesores, la Asociación Chilena de Municipalidades e instituciones académicas, asesora el desarrollo del proceso. Por su parte, el CPEIP contrata aquellos servicios técnicos especializados a las universidades que tienen programas de formación docente en las tareas siguientes: producción y evaluación continua de los instrumentos evaluativos; selección y entrenamiento de los evaluadores y correctores y evaluación de las evidencias estructuradas.

A nivel comunal⁵³, existen las Comisiones Comunales de Evaluación que se componen con los evaluadores. Estas comisiones son las responsables directas de la evaluación de

⁵² Disponible en <http://www.docentemas.cl/docs/2011/Ley20501.pdf>

⁵³ Las comunas de Chile son la división político-administrativa menor y básica del país. Corresponde a lo que en términos genéricos se conoce como municipio. La comuna puede ser de carácter urbano, rural o combinar ambas. En el territorio de una comuna puede haber más de un centro urbano sea éste: ciudades (más de 5.000 habitantes), pueblos (entre 2.001 a 5000 habitantes, ó 1000 a 2001 si un 50% de la población se dedica a actividades económicas secundarias o terciarias), u otras localidades o formas de asentamiento humano. Al año 2010 existen 346 comunas, que se agrupan en 54 provincias.

los docentes del municipio. Reciben el informe integrado de evaluación que es producido por el equipo técnico de los correctores y el centro de digitación. Además, esta comisión se encarga de analizar la información de contexto y están facultadas, si así lo estiman, para realizar ajustes a los resultados.

Por su parte, la forma de incorporarse al proceso evaluativo se realiza progresivamente por niveles y modalidades de enseñanza, no por establecimiento educativo y se evalúa al profesorado cada cuatro años.

Con relación a la cobertura que ha alcanzado el Sistema de Evaluación Docente nos encontramos con que, según los datos de Sun et al. (2011), en ocho años de implementación (2003 a 2010) se ha obtenido una amplia cobertura, abarcando la mayor parte de los 71.797 profesores de aula de la dotación municipal actual⁵⁴, incluyendo a su vez, los tres niveles educacionales que concentran la mayor parte de la matrícula escolar.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Niveles y modalidades educacionales	PC	PC SC	PC SC EM	PC SC EM	PC SC EM	PC SC EM EP	PC SC EM EP EE	PC SC EM EP EE
Comunas (*)	63	104	330	342	337	339	342	340
Docentes evaluados	3.673	1.719	10.665	14.190	10.413	16.015	15.699	11.061
Docentes re-evaluados (**)	-	-	-	-	1.096	956	5.306	5.624
Docentes que se niegan a ser evaluados sin causa justificada	-	-	-	1.664	731	846	743	402
Docentes con evaluación objetada (***)	68	2	2	39	18	10	12	9

PC= Primer Ciclo; SC= Segundo Ciclo; EM= Enseñanza Media; EP= Educación Parvularia; EE= Educación Especial.

(*) A partir de 2005, el sistema cubre todas las comunas del país. En la tabla se consideran sólo aquellas en las que al menos un docente concluyó la evaluación en el período.

(**) Corresponde a un subconjunto de la fila anterior: docentes que se evalúan por segunda vez tras cumplirse cuatro años de su resultado Básico, Competente o Destacado anterior.

(***) La evaluación de estos docentes se declara “objetada” o inválida por haberse constatado una violación a las condiciones de veracidad exigidas por el proceso. Por tanto, estos docentes no concluyen el proceso con un resultado válido y deben evaluarse nuevamente al año siguiente.

Tabla 30. Datos por periodo de evaluación 2003 – 2010.

Fuente: Sun et al. (2011: 66).

⁵⁴ Según datos extraídos en enero de 2011 de la base de datos del Bono de Reconocimiento Profesional (BRP) del Ministerio de Educación.

Se espera que en el futuro se incorporen nuevas modalidades educativas, como la Educación de Adultos y la Educación Técnico Profesional.

Para acabar, hacemos mención a la forma en que se plantea la evaluación del profesor. En este sentido, se establece una confidencialidad del sistema (puesto que el mal uso de la información puede acarrear efectos negativos tanto para el sistema como para el reconocimiento de la autoridad pedagógica del profesor), lo cual quiere decir que la información que se tenga sobre el desempeño individual de cada docente no puede ser compartida con los alumnos, los padres y la comunidad. Tampoco puede ser usada como un criterio clasificatorio (ranking) de las escuelas o los profesores (Assaél & Pavez, 2008).

3.3.2.1 La finalidad.

Se evalúa con el propósito de contribuir al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, específicamente al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores, con el fin de favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los alumnos y aportar información valiosa a cada uno de los actores educativos, al sistema de formación inicial y continua de los docentes, y al sistema educativo en general. La evaluación tiene un carácter fundamentalmente formativo y constituye una oportunidad única para que el docente se conozca mejor desde el punto de vista profesional, identificando tanto sus fortalezas como los aspectos que puede mejorar.

3.3.2.2 El objeto de la evaluación.

El objeto de evaluación del desempeño docente se establece en el Marco para la Buena Enseñanza, que agrupa un conjunto de responsabilidades que un docente debe cumplir en el aula, la escuela y la comunidad, para contribuir así y de forma significativa, al éxito de un profesor con sus alumnos. Se trata de una evaluación de carácter explícito, es decir, el docente conoce previamente los criterios a través de los cuales será

evaluado. El sistema evalúa al docente exclusivamente por su ejercicio profesional, considerando el contexto y las condiciones de trabajo en que éste se desenvuelve. No se evalúa al docente por su desempeño funcionario - administrativo ni por el rendimiento escolar de sus alumnos.

3.3.2.3 *Los criterios.*

Todos los instrumentos se construyen en base a los dominios, criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza⁵⁵ (MBE), el cual sistematiza los estándares que definen la adecuada práctica profesional docente y, que a su vez, constituyen el fundamento para evaluar el desempeño de los profesores. Cuatro son los dominios, cada uno de los cuales está referido a un aspecto distinto de la enseñanza siguiendo el ciclo total del proceso educativo: *la planificación y preparación de la enseñanza; la creación de ambientes propicios para el aprendizaje; la enseñanza propiamente tal y la evaluación y reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.* La **Figura 7** señala los dominios expuestos.

En cuanto a los dominios, encontramos que éstos se definen de la siguiente manera:

- **Dominio A:** Preparación para la enseñanza. Conocimiento de la disciplina que se enseña y competencias pedagógicas y didácticas necesarias para organizar el proceso de enseñanza.
- **Dominio B:** Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Capacidad del profesor para promover un clima de confianza, aceptación y respeto que favorezca el aprendizaje de todos los alumnos.
- **Dominio C:** Responsabilidades profesionales. Capacidad de reflexionar sobre la propia práctica pedagógica y de establecer relaciones de calidad con los colegas, la institución, las familias de los alumnos y el sistema educativo en su conjunto.

⁵⁵ Disponible en <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

- **Dominio D:** Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Habilidad para implementar situaciones de aprendizaje que, aprovechando los saberes de los alumnos, logren que ellos se involucren y se comprometan en su propio proceso de aprendizaje.

PREPARACIÓN DE LA ENSEÑANZA	CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE
<p>A1. Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.</p> <p>A2. Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.</p> <p>A3. Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.</p> <p>A4. Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.</p> <p>A5. Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.</p>	<p>B1. Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.</p> <p>B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <p>B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <p>B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.</p>
<p>RESPONSABILIDADES PROFESIONALES</p>	<p>ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES</p>
<p>D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.</p> <p>D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.</p> <p>D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.</p> <p>D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.</p> <p>D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.</p>	<p>C1. Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.</p> <p>C2. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.</p> <p>C3. El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p> <p>C4. Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.</p> <p>C5. Promueve el desarrollo del pensamiento.</p> <p>C6. Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.</p>

Figura 7. Dominios y criterios del Marco para la Buena Enseñanza.
Fuente: MINEDUC (2003: 11).

Tal como puede observarse en la **Figura 7**, cada uno de los cuatro dominios posee, a su vez, una serie de indicadores o descriptores que ilustran las competencias posibles de alcanzar.

3.3.2.4 *La metodología empleada.*

El modelo que subyace al sistema de evaluación del desempeño docente es un modelo de evaluación basado en estándares. En este sentido, se apela a que los estándares clarifiquen las expectativas de desempeño profesional, ya que supone varias ventajas:

- Posibilita que la evaluación se base en criterios explícitos.
- Estimula la coordinación entre evaluación y formación inicial y en servicio.
- Retroalimenta al sistema y a unidades intermedias con información diagnóstica acerca de las fortalezas y debilidades de los docentes.

El sistema de evaluación precisa tales ventajas y las contrapone con otros tipos de sistemas de evaluación del profesorado, en donde, por ejemplo, se evalúa al docente sólo a partir de los resultados obtenidos por sus estudiantes.

3.3.2.5 *Las técnicas e instrumentos.*

El profesorado es evaluado a través de cuatro instrumentos⁵⁶: *una Pauta de Autoevaluación; un Informe de Referencia de Terceros; una Entrevista por un Evaluador Par y un Portafolio* (que contiene, como se verá más adelante, varios tipos de evidencias).

A continuación, realizamos una descripción de cada uno de estos instrumentos atendiendo a sus características, la forma en que se propone ser realizado y las consideraciones más importantes tenidas en cuenta para su aplicación. Asimismo, en la tabla que sigue damos a conocer la ponderación que cada instrumento tiene dentro de la evaluación y el tiempo con el que se cuenta para poder desarrollarlo.

⁵⁶ Creemos importante señalar que el diseño y el desarrollo de los instrumentos ha ido variando en algunos casos a lo largo de los años y, por ello, las fuentes bibliográficas a las que hemos acudido para describirlos datan desde 2003 a 2011.

Instrumento	Ponderación	Ponderación 2ª y 3ª evaluación*	Tiempo disponible**
Pauta de Autoevaluación	10%	5%	5 semanas
Informes de Referencia de Terceros	10%	5%	Un mes aprox.
Entrevista por un Evaluador Par	20%	10%	50 – 60 minutos
Portafolio	60%	80%	Dos meses aprox.

*Ocurre cuando el profesor obtiene un resultado insatisfactorio y debe evaluarse, según lo establecido legalmente en el Reglamento sobre Evaluación docente, por segunda o tercera vez.

** En el apartado “Ubicación temporal y espacial” de este mismo capítulo se presentan con mayor precisión los principales hitos de la implementación anual de la Evaluación Docente.

Tabla 31. Instrumentos de evaluación, su ponderación y el tiempo disponible para su desarrollo.
Fuente: Elaboración propia a partir de www.docentemas.cl

Ahora bien, en el desarrollo que presentamos a continuación de cada uno de los instrumentos de evaluación hemos intentado abarcar el máximo de los aspectos referentes a cada uno de ellos, por tanto, nos ha parecido pertinente ir remitiendo, en los casos posibles⁵⁷, al apartado de los anexos para que el lector pueda observar en detalle el instrumento en su totalidad.

3.3.2.5.1 Pauta de Autoevaluación.

Se estructura en base a una serie de ítemes (idénticos para todos los docentes) derivados del Marco para la Buena Enseñanza y, a través de ellos, se invita al docente a reflexionar sobre su práctica y valorar su propio desempeño profesional (ver Pauta de Autoevaluación en **Anexo 2**).

⁵⁷ No todos los instrumentos son de dominio público.

Para completar su autoevaluación, el docente debe frente a cada descriptor:

- Leer el descriptor del MBE y los indicadores asociados.
- Marcar con un ticket (✓) cuando el indicador presentado forme parte de su práctica docente habitual.
- Completar el círculo que se encuentra al final de cada descriptor con la letra correspondiente al nivel de desempeño con que se evalúa, considerando que:
 - Si cumple con los cuatro indicadores, debe escribir D (Destacado).
 - Si cumple con tres indicadores, debe escribir C (Competente).
 - Si cumple con dos indicadores, debe escribir B (Básico).
 - Si cumple con uno o ninguno de los indicadores, debe escribir I (Insatisfactorio).

Además, en este instrumento el profesor puede consignar información de carácter contextual que pueda estar afectando, de forma positiva o negativa, su labor docente.

La pauta de autoevaluación forma parte de la *Carpeta Portafolio* que recibe el profesor por parte de su coordinador comunal antes del inicio del período oficial de elaboración de este instrumento. El cual está diseñado en un formato autocopiativo, pues el docente debe entregar el original al coordinador comunal conservando la copia.

3.3.2.5.2 Informe de Referencia de Terceros⁵⁸.

Consiste en una pauta estructurada que es completada por el Director y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del establecimiento. Por tanto, corresponde a la evaluación de los superiores jerárquicos respecto a la práctica del docente, basándose en su conocimiento del trabajo del profesor. La pauta contiene distintas preguntas referidas al quehacer del docente evaluado. Para cada pregunta, el Director y el Jefe de UTP deben emitir, por separado, su evaluación del desempeño del docente en uno de los

⁵⁸ Este instrumento ha tenido cambios importantes en su diseño durante el año 2010, lo cual ha suscitado también cambios a nivel de los resultados.

cuatro niveles de desempeño: Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado. (Ver Informe de Referencia de Terceros en **Anexo 3**).

Todos los docentes deben contar con al menos un informe de referencia de terceros, por ello, en el Artículo 16° del Reglamento sobre Evaluación Docente se señala que “En aquellos establecimientos en que no exista ninguno de dichos cargos (Director ni Jefe de Unidad Técnico Pedagógica), este informe será emitido por el superior jerárquico del profesor evaluado y por el Jefe Técnico Pedagógico comunal cuando exista.” Cuando sólo es posible contar con un Informe de Referencia de Terceros, esto no afecta negativamente el puntaje del docente evaluado.

En este informe también se recoge información de carácter contextual respecto al trabajo del docente. Y, puesto que el informe implica evaluar distintos aspectos del trabajo docente, en el mismo instrumento se incluyen sugerencias sobre cómo reunir información relevante para emitir un juicio (por ejemplo, se sugiere observar clases, libros de clases, entrevistarse con el docente, etc.).

Finalmente, una característica de este instrumento es que el Director y el Jefe de UTP no están obligados a dar a conocer el contenido del informe⁵⁹ al docente, aunque pueden hacerlo si así lo deciden.

3.3.2.5.3 Entrevista por un evaluador par.

Refiere a la práctica del docente evaluado y es realizada por un profesor⁶⁰ que ha sido previamente capacitado para desarrollarla. Generalmente, la entrevista dura una hora, pero no existe un límite de tiempo preestablecido. Para llevarla a cabo, cada evaluador par⁶¹ se traslada al establecimiento del profesor evaluado y aplica la entrevista en una

⁵⁹ Actualmente, y si el profesor así lo desea, es posible descargar la versión electrónica del Informe de Referencia de Terceros para conocer los aspectos que serán evaluados. También se puede visitar la sección *Directivos* de la Web de “Docentemás” (www.docentemas.cl) para conocer las fuentes de información que se sugiere utilizar al Director y Jefe de UTP para completar dicho informe.

⁶⁰ El profesor que desempeña el rol de evaluador par no puede entrevistar ni a parientes ni a docentes del mismo establecimiento donde trabaja, entre otras inhabilidades expuestas en el reglamento sobre Evaluación Docente.

⁶¹ El evaluador par dispone de dos meses para completar el número total de entrevistas asignadas.

fecha y horario que ha sido previamente concordado con el docente que participa en el proceso de evaluación. Las preguntas que forman parte de este instrumento se desprenden del MBE y se agrupan en dos partes:

- 1) Las que se refieren a la propia práctica pedagógica: esperan que el profesor dé cuenta de su experiencia y conocimientos, así como de su análisis de dicha práctica.
- 2) Las relacionadas con el contexto de trabajo del docente: esperan que el profesor describa posibles situaciones contextuales que pudieran haber afectado su desempeño profesional durante el periodo en que es evaluado.

Tanto las preguntas como las respuestas de los docentes en esta entrevista tienen un carácter confidencial y deben ser obligatoriamente registradas por el evaluador par, quien inmediatamente después de realizarla⁶² debe aplicar una rúbrica asignando, en base a ella, un nivel de desempeño (Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado) para cada pregunta (excepto la de información sobre el contexto de trabajo del docente).

3.3.2.5.4 Portafolio.

Este instrumento tiene como función recoger, a través de productos estandarizados, evidencia verificable respecto de las mejores prácticas de desempeño del profesor, posibilitándole que dé cuenta de su desempeño en las acciones profesionales centrales del trabajo en el aula. Debe desarrollarse en el sector en que se encuentra inscrito el docente para ser evaluado y contempla la presentación de productos escritos y un registro audiovisual consistente en la grabación en vídeo de una clase de cuarenta minutos de duración. De esta manera, la estructura del portafolio la componen dos

⁶² Desde el año 2009 se ha implementado un sistema on line al que cada evaluador par debe acceder para completar un registro de las entrevistas aplicadas y los puntajes obtenidos por cada profesor en cada una de las preguntas que componen este instrumento y, de esta manera, son consideradas en el resultado final de cada evaluado. Hasta antes de ese año, los evaluadores pares completaban su evaluación de la entrevista en un formulario que era enviado al equipo técnico para su digitación e ingreso en la base de datos.

módulos⁶³ y de ellos se desprenden una serie de productos, tal como lo deja ver la tabla que sigue:

MÓDULO 1	MÓDULO 2
Producto 1 Unidad pedagógica	Producto 4 Clase grabada
Descripción de la unidad pedagógica	Vídeo de la clase grabada
Análisis de las dificultades de los alumnos	Ficha de la clase grabada
Análisis de la unidad realizada	Fotocopias de los recursos de aprendizaje utilizados en la clase grabada.
Producto 2 Evaluación de la unidad pedagógica	
Evaluación de la unidad y Pauta de corrección	
Reflexión a partir de los resultados obtenidos en la evaluación	
Retroalimentación de la evaluación	
Producto 3 Reflexión Pedagógica	

Tabla 32. Estructura del portafolio.
Fuente: Flotts & Abarzúa (2011: 49).

Los módulos pueden ser elaborados de manera completamente independiente, siempre y cuando se desarrollen en el ciclo y subsector en que corresponde evaluarse. En el Módulo 1, se incluyen una serie de productos escritos relativos al diseño y a la implementación de una unidad pedagógica de 8 horas, una evaluación de término de esa unidad y completar preguntas referidas a su quehacer docente (ver **Anexo 4**). El *Producto 1*, esto es, la unidad pedagógica, debe ser desarrollada con alguno de los cursos que el profesor tiene a su cargo y debe enmarcarse en una de las dos opciones de Objetivo Fundamental Vertical y Contenido Mínimo Obligatorio (ver **Anexo 5**) que cada año se proponen para la evaluación docente para cada curso o nivel, y que son aprobadas por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Una vez elegida la opción, el profesor debe desarrollar objetivos para la unidad en su conjunto y para cada una de las clases que la componen. Además, debe describir cada una de las clases que ha implementado como parte de la unidad pedagógica, indicando fecha, duración, actividades realizadas, recursos utilizados, entre otros aspectos. Luego, debe responder una serie de preguntas orientadas a analizar críticamente la experiencia de implementación de la unidad y su propia práctica pedagógica.

⁶³ En este sentido, nos parece importante señalar que tanto los módulos como los productos se han mantenido estable a lo largo de los años, sin embargo, los subproductos que componen cada producto sí se han visto sujetos a variaciones.

El *Producto 2*, por su parte, y que como ya hemos mencionado corresponde a la presentación de una evaluación de aprendizaje de los alumnos en la unidad pedagógica, busca que se entregue información respecto a lo que han aprendido los estudiantes en esa unidad, lo cual debe ser descrito en detalle por el profesor. Dependiendo del instrumento con que el docente ha evaluado a sus alumnos se deberá entregar una u otra evidencia, así como los criterios utilizados para llevar a cabo la evaluación. Del mismo modo, debe entregar la pauta de corrección o lista de cotejo utilizada. Al igual que en el producto anterior, el profesor debe dar respuestas a preguntas relacionadas con la experiencia de aplicación de esta evaluación, su análisis y el uso que dio a esa información (retroalimentación a los estudiantes, a él mismo para mejorar su práctica, entre otros).

Por último, el *Producto 3* consiste en la reflexión sobre el quehacer docente del último año. Para esta reflexión, el profesor debe describir experiencias pedagógicas específicas y luego analizarlas o bien debe responder a ciertas preguntas que apuntan a situaciones típicas del trabajo docente.

Por otro lado, para la elaboración del Módulo 2, el docente debe presentar sólo un producto: la grabación de una clase de 40 minutos (sin cortes ni interrupción) con un curso con el que trabaja regularmente y completar la ficha del módulo (ver **Anexo 6**) con información relativa a esa clase⁶⁴.

La grabación de la clase es realizada por un camarógrafo⁶⁵ (o grupo de camarógrafos) que se contacta con los docentes evaluados de una misma escuela para programar la fecha y hora de grabación de cada docente. Este contacto generalmente se hace a través del Director del establecimiento; y cuando eso no es posible, a través del Coordinador Comunal de Evaluación o directamente con el docente.

⁶⁴ El docente puede adjuntar los recursos de aprendizaje utilizados cuando estime que éstos podrían no verse claramente en el vídeo, por ejemplo, guías de trabajo individual, páginas del texto escolar, imágenes o dibujos empleados por el docente, evaluaciones individuales, etc.

⁶⁵ Los camarógrafos encargados de realizar las grabaciones son capacitados con el fin de garantizar una grabación de calidad y que cumpla con las características adecuadas para su corrección. Esta grabación no es pagada por el docente, ya que el equipo técnico que desarrolla el Sistema de Evaluación dispone de camarógrafos para esta tarea.

Lo que se espera en la clase grabada es que el profesor dé muestras de su trabajo pedagógico y, para ello, se le pide que durante al menos diez minutos explique o enseñe, según elección propia, un contenido, procedimiento o habilidad a sus estudiantes.

Para acabar con las características del portafolio como instrumento de evaluación, creemos importante señalar que el sistema evaluativo docente ha creado un *Manual de Portafolio* (ver **Anexo 7**), en el que se especifica cuáles son los descriptores del MBE asociados a cada producto solicitado en dicho instrumento y cuya finalidad es orientar al docente sobre los estándares con que será evaluado.

3.3.2.6 La procedencia de la información.

La información obtenida para la evaluación es recabada de diversas fuentes, tal como lo ilustra la siguiente figura:

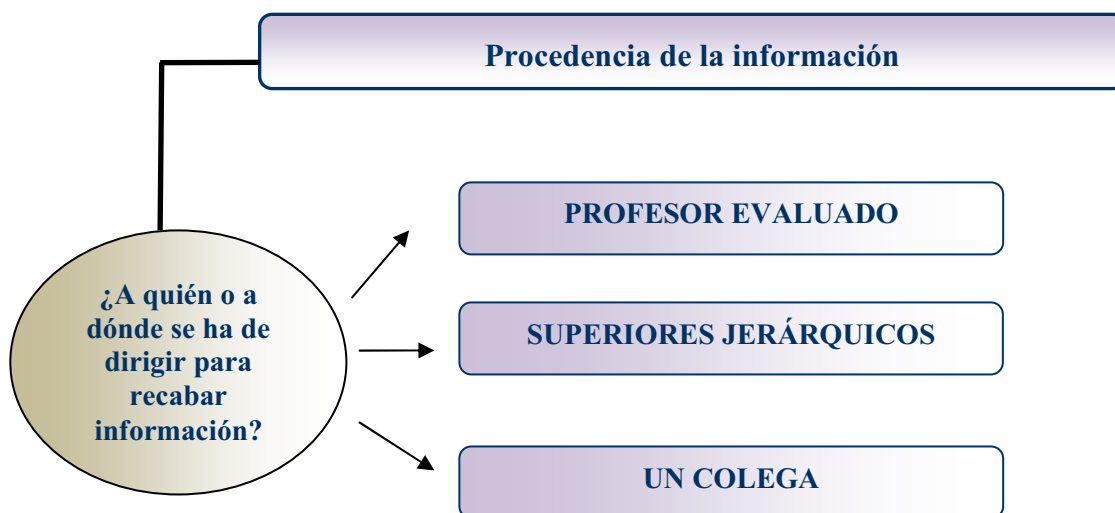


Figura 8. La procedencia de la información.
Fuente: Elaboración propia a partir de www.docentemas.cl

Por tanto, se consideran varias perspectivas: la del propio profesor evaluado a través de la autoevaluación y el portafolio; la de los superiores jerárquicos (Director y Jefe de

Unidad Técnico Pedagógica) que realizan el Informe de Referencia de Terceros y, por último, la apreciación que tiene un par o colega del evaluado por medio de la entrevista.

3.3.2.7 Ubicación temporal y espacial.

El desarrollo del proceso evaluativo docente comienza en abril, con la inscripción que realizan los coordinadores comunales de los profesores a quienes les corresponde ser evaluados, acabando en el mismo mes del año siguiente, con la entrega de los informes de evaluación a los sostenedores y directivos. Durante el año en que transcurre la evaluación tienen lugar diversos momentos, los cuales se pueden apreciar más detalladamente en la **Figura 9**, la cual presenta los hitos de acuerdo al orden y momento aproximado en que ocurren. Las fechas específicas pueden variar.

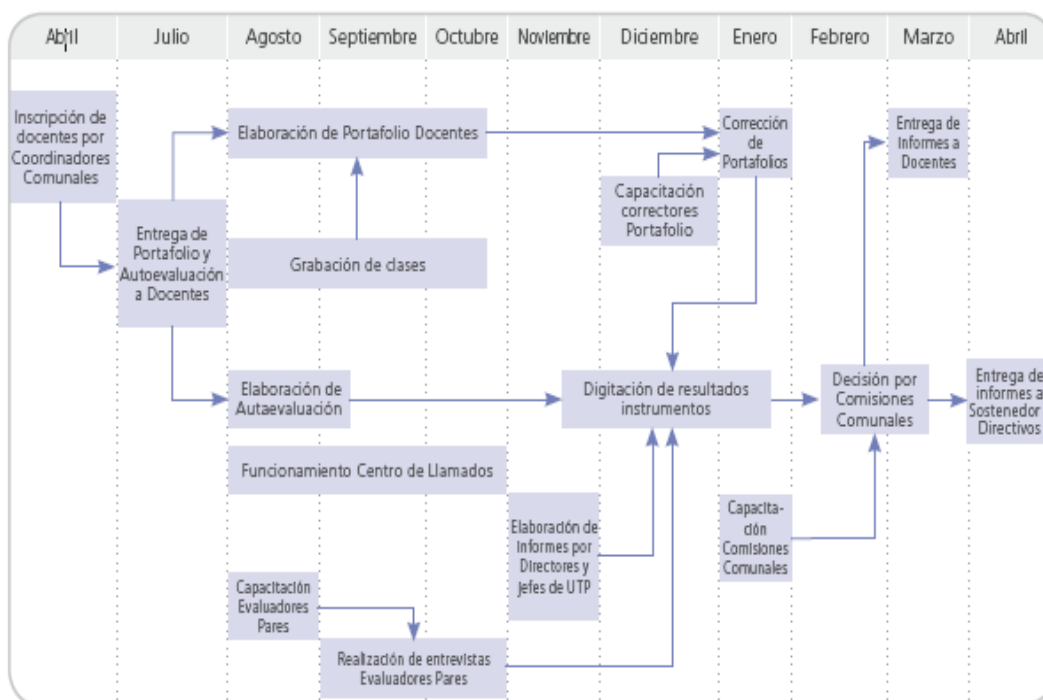


Figura 9. Principales hitos de la implementación anual de la Evaluación Docente.
Fuente: Sun et al. (2011: 70).

Respecto a la ubicación espacial en que tiene lugar la evaluación docente, son múltiples los sitios en que se realiza, por tanto, no trataremos de forma específica este aspecto. Así pues, ya se encontrará el lector con que se hace alusión a ellos en varios apartados

del capítulo. Por ejemplo, la entrevista por el evaluador par se aplica en el establecimiento educativo en donde trabaja el docente evaluado.

3.3.2.8 *La puesta en acción.*

3.3.2.8.1 *Entidades responsables.*

La responsabilidad nacional técnica y financiera de todo el sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente está a cargo del Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) Área de Acreditación y Evaluación Docente.

Para su ejecución, el Ministerio de Educación ha encargado la asesoría técnica del MIDE UC, Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile. En este Centro se constituye el Equipo Docentemás⁶⁶, responsable de desarrollar las distintas acciones y materiales que requiere el proceso de evaluación, tanto en sus aspectos técnicos como operativos, es decir, construir y validar los instrumentos: Autoevaluación, Portafolio (evidencias escritas y grabación de una clase), Entrevista realizada por un Evaluador Par e Informes de Referencias de Terceros (emitidos por el Director y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento en que trabaja el docente).

De forma específica, cada año el área de Acreditación y Evaluación Docente del CPEIP trabaja en conjunto con la entidad técnica asesora (Equipo Docentemás), correspondiéndole las siguientes responsabilidades:

- Definir las modalidades, niveles y subsectores a evaluar, así como los requisitos específicos para la inscripción de los docentes en cada período de evaluación.

⁶⁶ Equipo compuesto por 36 profesionales, técnicos y administrativos. Incluye especialmente profesores y psicólogos.

- Definir el calendario del proceso, identificando las fechas y períodos para completar los distintos instrumentos por parte de docentes, evaluadores pares, directores y jefes de UTP de los establecimientos.
- Orientar y supervisar el trabajo de la entidad técnica asesora, velando por el estricto cumplimiento de los objetivos y actividades en un convenio suscrito con dicha institución, garantizando así el adecuado desarrollo de la evaluación en sus aspectos técnicos y operativos.
- Aprobar los instrumentos de evaluación a aplicar, las pautas para su corrección y los procedimientos y protocolos para su distribución, recepción y procesamiento.
- Definir los docentes que se desempeñarán como Evaluadores Pares en cada período y autorizar los objetivos y el programa de capacitación elaborado por la entidad asesora para ellos.
- Definir los distintos informes de resultados generados por el proceso, incluyendo los reportes individuales que debe recibir cada Comisión Comunal de Evaluación para decidir el nivel de desempeño final de cada evaluado, los Informes de Evaluación Individual que recibe cada docente y los reportes agregados destinados a los sostenedores y equipos de gestión de los establecimientos educacionales.

Estas tareas que son desarrolladas por el Equipo Docentemás de MIDE UC, son monitoreadas por una Comisión Técnica Asesora, la cual está constituida por expertos en los distintos niveles, modalidades y sectores evaluados, que también apoyan la construcción de las rúbricas con las que se corrige el Portafolio y se codifica la Entrevista. Además, se llevan a cabo estudios de pilotaje de los instrumentos, así como análisis estadísticos de las versiones aplicadas en procesos anteriores, para asegurar su pertinencia, validez y confiabilidad.



Figura 10. Entidades responsables de ejecutar el proceso de evaluación docente.
Fuente: Elaboración propia a partir de www.docentemas.cl

Con todo, la legislación vigente estipula cuatro entidades participantes, mencionando como cuarta entidad responsable a las Comisiones Comunales de Evaluación, a las que en nuestro trabajo hacemos referencia en el apartado titulado “Actores involucrados”. Así pues, una visión global de las entidades responsables la presentamos en la **Figura 10**.

3.3.2.8.2 Actores involucrados.

Varios son los implicados en el proceso de desarrollo del sistema evaluativo docente. A continuación, exponemos las características de cada uno de ellos.

- **El Docente Evaluado:** es el docente de aula que pertenece a la dotación docente municipal que cuenta con, a lo menos, un año de ejercicio profesional⁶⁷. Que debe realizar clases en al menos uno de los sectores, ciclos y modalidades que se

⁶⁷ A excepción de aquellos que han obtenido resultado de nivel Insatisfactorio, quienes deben evaluarse al año inmediatamente siguiente, con el propósito de asegurar que las falencias en el cumplimiento de estándares mínimos de desempeño no afecten significativamente el quehacer docente. Por otro lado, de manera posterior, por defecto de la Ley 20.501, promulgada el 26 de febrero de 2011, se estableció que los docentes que obtuvieran nivel de desempeño Básico deberían evaluarse al año subsiguiente, modificación que entra en aplicación para los docentes que se evalúan a partir del año 2011. Esta ley está disponible en <http://www.docentemas.cl/docs/2011/Ley20501.pdf>

evaluarán en el período. Y que además, cumple las condiciones de carga horaria establecidas en el Reglamento sobre Evaluación Docente.

- **El Evaluador Par:** es un profesor que realiza su trabajo en condiciones similares a las del profesor evaluado, es decir, es un docente que se desempeña en el sector municipal y que cada año postula para cumplir este rol. Son seleccionados por el CPEIP y capacitados por el equipo de Docentemás. Pueden postular a ser Evaluador Par los docentes del sector municipal que cumplan los siguientes requisitos:

- Ser docentes de aula en ejercicio con al menos 5 años de experiencia en aula en el sistema escolar formal.
- Pertener al mismo nivel escolar, sector del currículo y modalidad del docente que le corresponde evaluar.
- No haber sido sancionado en sumario administrativo en los últimos 4 años.
- De preferencia tener Evaluación Docente con desempeño Destacado o Competente, ser docente con derecho a percibir la Asignación de Excelencia Pedagógica o ser integrante de la Red de Maestros de Maestros.
- Haber aprobado la capacitación para Evaluadores Pares que se realiza en el mes de agosto.

Entre todos los postulantes, el CPEIP selecciona a los más idóneos para desempeñar el rol de Evaluador Par. En caso de no existir postulantes suficientes que cumplan todos y cada uno de los requisitos señalados, el CPEIP podrá seleccionar a otros que no cumpliendo con lo indicado en el punto cuarto hayan demostrado suficiente calificación para desempeñar la función de Evaluador Par.

Las funciones del Evaluador Par son las siguientes:

- Entrevistar a los docentes evaluados durante los meses de septiembre y octubre. El Coordinador Comunal asigna los docentes que debe entrevistar cada Evaluador Par. Posteriormente, el Evaluador Par debe codificar las respuestas entregadas por cada docente y asignarles un nivel de desempeño. Por último, debe ingresar los datos a un sistema computacional en línea (por Internet). Para estas tareas, el Evaluador Par debe asistir a una capacitación de dos días durante el mes de agosto.
- Participar, durante la última semana de febrero del año siguiente, en la Comisión Comunal de Evaluación, para lo cual debe asistir a una capacitación de un día durante el mes de enero.
- Participar en la Comisión Comunal de Evaluación, en caso de que uno o más de los docentes evaluados en la comuna presente un Recurso de Reposición. Los Evaluadores Pares reciben un pago por desempeñar estas funciones, según lo establecido en la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente. Un Evaluador Par puede ser inhabilitado. Así pues, la normativa que rige la evaluación establece dos situaciones en las que un Evaluador Par no puede aplicar la entrevista a un docente:
 - El docente a entrevistar ejerce en el mismo establecimiento que el Evaluador Par.
 - El docente entrevistado es cónyuge, hijo (biológico o adoptado) o pariente hasta el tercer grado de consanguinidad y segundo grado de afinidad inclusive, del Evaluador Par.
- **El Director del establecimiento educativo y El Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP):** son los superiores jerárquicos del docente evaluado que deben completar un Informe de Referencia de Terceros para cada docente evaluado en su establecimiento. Este informe consiste en una pauta estructurada que evalúa diversos aspectos del desempeño del docente en los cuatro dominios contemplados en el Marco para la Buena Enseñanza.

- **El Jefe del Departamento de Educación Municipal (DEM) o Director de la Corporación:** es a quien le corresponde coordinar la Comisión Comunal de Evaluación. Para poder acceder a la jefatura se debe ser profesor y tener una especialización en administración educacional.

- **La Comisión Comunal de Evaluación:** es la entidad colegiada que funciona a nivel local, compuesta por el conjunto de los evaluadores pares de una comuna y el Jefe del Departamento de Administración Municipal de Educación o el Director de la Corporación de Educación Municipal según sea el caso. Éste puede delegar la ejecución de funciones administrativas en un Encargado de Evaluación, pero no así la responsabilidad del proceso, que le corresponde por reglamento.

Tiene la responsabilidad de aplicar localmente el sistema de evaluación. Entre sus funciones se encuentran:

- Recibir y entregar información a los diversos actores locales involucrados en el proceso.
- Recibir, distribuir, almacenar y despachar los instrumentos de evaluación.
- Apoyar la planificación de las diversas etapas y actores involucrados.
- Monitorear el adecuado desarrollo de la evaluación.
- Convocar y asegurar el óptimo funcionamiento de la Comisión Comunal de Evaluación.
- Entregar los Informes de Evaluación Individual a los docentes.
- Registrar y resguardar los materiales y la información emanada a lo largo del proceso.

La Comisión recibe los resultados de los distintos instrumentos de evaluación a través de un Reporte de Resultados de cada docente y analiza e integra estos datos con la información recogida acerca del contexto en que se desempeña el docente (consignada en la Autoevaluación, los Informes de Referencia de Terceros y la Entrevista por un Evaluador Par). Considerando todas estas fuentes, la Comisión emite la decisión final, que define el resultado del docente en la evaluación: Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio. La Comisión

ingresa su decisión en un sistema computacional, que genera el Informe de Evaluación Individual para cada docente.

Finalmente, otros actores involucrados en el desarrollo del sistema evaluativo docente son los correctores de portafolio y los supervisores del proceso de corrección de portafolios.

- **Correctores de portafolio:** les corresponde corregir los portafolios de los docentes que se encuentran en evaluación, de acuerdo a los criterios técnicos establecidos en las pautas de corrección.
- **Supervisores de la corrección de portafolio:** les corresponde liderar y supervisar el trabajo que realiza su grupo de correctores, velando porque éste cumpla con los estándares de calidad técnica establecidos.

Los requisitos para poder desempeñarse como corrector de portafolio, o bien, como supervisor del proceso de corrección de portafolio son los siguientes⁶⁸:

a) Formación profesional:

Indispensable: docente con formación profesional cuyo título de pedagogía haya sido emitido hasta cinco años antes o esté en posesión de un certificado de habilitación del MINEDUC en el caso de otros profesionales autorizados para la docencia.

Deseable: que los profesores de inglés posean una certificación en el dominio del idioma.

b) Experiencia profesional:

Indispensable: tener un contrato vigente como docente de aula en ejercicio a diciembre del año en curso; contar, con al menos, cinco años de experiencia en aula, contados desde la fecha de titulación y con experiencia de aula en el sector y nivel al cual postula.

⁶⁸ Para más detalle ver <http://www.correctoresportafolio.cl/>

Deseable: que tengan experiencia en corrección de instrumentos de evaluación educacional (PISA, SIMCE, AEP, evaluación docente).

Para los supervisores de la corrección de portafolio es deseable, además:

Que tengan experiencia en: relatorías y capacitación de adultos o profesores, supervisión de profesores; supervisión de procesos de corrección de evaluación docente o AEP.

c) No pueden participar: los docentes inscritos, suspendidos y eximidos en el proceso de evaluación docente del año en curso; los docentes evaluados con nivel "Insatisfactorio" o "Básico" en procesos anteriores; los docentes que asistieron al seminario de capacitación para evaluadores pares del año en curso y los docentes que ejerzan como Directores o Jefes de UTP de Establecimientos Educacionales Municipales.

Por último, cabe señalar que tanto los correctores de portafolio como los supervisores deben participar de una capacitación en modalidad a distancia, una capacitación y entrenamiento en modalidad presencial y desempeñarse como tal durante el tiempo que es requerido; estas actividades son remuneradas.

3.3.2.9 Elaboración de materiales y tratamiento de la información.

La implementación de la evaluación requiere, según sus responsables, una serie de procesos y operaciones distintos:

Cada año se imprimen y distribuyen más de 250.000 materiales de evaluación, incluyendo manuales, pautas, sobres, entre otros, que se reparten hasta lugares de muy difícil acceso, como islas y pueblos fronterizos.

También, se monta una red de productores audiovisuales para realizar la grabación de una clase de cada docente evaluado.

Todo el material es procesado en un Centro de Gestión de Materiales, en el cual cada instrumento es individualizado e ingresado a un sistema computacional que permite hacer un seguimiento preciso de él hasta que se completa su revisión y digitación.

Para la realización de las Entrevistas por Evaluadores Pares, el Equipo Docentemás diseña y ejecuta cada año más de 140 seminarios, destinados a capacitar alrededor de 1.500 profesores seleccionados para entrevistar a sus pares y conformar las Comisiones Comunales de Evaluación.

El Portafolio, tanto en su evidencia escrita como audiovisual, es corregido y digitado en Centros de Corrección que funcionan en distintas universidades del país. La revisión del portafolio está a cargo de docentes de aula, especialmente seleccionados y capacitados para realizar esta tarea, por medio de rigurosos protocolos que buscan garantizar una corrección confiable y basada en estándares. La calidad técnica y consistencia de las correcciones es monitoreada a través de una supervisión continua, en terreno y también a distancia, a través de un sistema computacional en línea que permite monitorear los datos a nivel nacional.

Paralelamente, y de manera permanente, una parte del Equipo Docentemás instala y mantiene sistemas de información, capacitación y apoyo específicamente orientados a los Directores de los Departamentos y Corporaciones Municipales de Educación de las 346 comunas del país, responsables de la implementación del proceso a nivel local.

Por último, se dispone de sistemas de información masivos como el sitio web www.docentemas.cl y un Centro de Llamados al que pueden consultar los docentes en evaluación durante todo el período de elaboración de su Autoevaluación y su Portafolio.

3.3.2.10 Los costos.

Con el propósito de financiar la implementación del conjunto de acciones de desarrollo profesional de los docentes evaluados, en cada comuna se crea un Fondo de Administración Municipal, el cual está destinado exclusivamente a los fines propios del

Sistema de Evaluación Docente. De ninguna manera, la evaluación del desempeño significa algún costo para el docente.

3.3.2.11 El informe.

El Sistema de Evaluación emite diferentes reportes que buscan retroalimentar a quienes los reciben, proveyéndoles información para tomar acciones que fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes y la gestión escolar a nivel de cada establecimiento y comuna.

Destinatarios del informe:

3.3.2.11.1 El profesor evaluado (Informe de evaluación individual).

Corresponde al informe que recibe el docente evaluado y reporta los resultados obtenidos en los distintos instrumentos, profundizando en los aspectos evaluados en el Portafolio. De esta forma, cada docente recibe retroalimentación en base a la evidencia que entregó para su evaluación, en concordancia con el propósito formativo del Sistema de Evaluación.

Los Informes de Resultados Individuales son documentos confidenciales, regidos por normas de manejo reservado que forman parte del marco jurídico del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente.

3.3.2.11.2 Informe de Resultados para el Establecimiento Educacional.

Este informe está dirigido al Equipo de Gestión del Establecimiento e indica el nivel de desempeño final alcanzado por cada docente evaluado en él. Además, entrega un gráfico con los promedios obtenidos en el Portafolio por el conjunto de profesores y un gráfico

que da cuenta de la evaluación realizada por el Director y el Jefe de UTP del establecimiento.

3.3.2.11.3 Informe de Resultados para el Sostenedor Municipal.

Este informe está dirigido al Jefe del DAEM o Director de la Corporación de Educación, y al Alcalde de cada comuna que tuvo al menos un docente inscrito en el período. En él se indica el nivel de desempeño final alcanzado por cada docente evaluado en la comuna y se entrega un gráfico con los promedios obtenidos en el Portafolio por el conjunto de ellos. Junto a lo anterior, el informe reporta la evaluación realizada por los Directivos de los establecimientos educacionales de la comuna. Hasta hace poco no era pública la estructura de los informes mencionados, sin embargo, actualmente se cuenta con algunos ejemplos de ellos⁶⁹.

3.3.2.12 Los resultados de la evaluación.

Se establece que el desempeño del profesor evaluado recae en uno de los cuatro niveles de resultados siguientes:

- **Destacado:** indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.
- **Competente:** indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- **Básico:** indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).

⁶⁹ Para más detalle http://www.docentemas.cl/dm05_informes_informes.php

- **Insatisfactorio:** indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente el quehacer docente.

Ahora bien, según sea el nivel obtenido en la evaluación se asociarán unas u otras consecuencias.

3.3.2.13 Las consecuencias de la evaluación y la toma de decisiones.

Un profesor es evaluado cada 4 años. Así pues, los docentes que obtienen resultado *Destacado* o *Competente* podrán postular voluntariamente a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI). Esta asignación se obtiene rindiendo una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos correspondiente al nivel y subsector de evaluación. Y, según sea el rendimiento logrado, se recibe un incentivo económico por hasta 4 años.

Si obtiene un resultado *Básico*⁷⁰ deberá ser evaluado nuevamente luego de dos años. Y, en caso de obtener un resultado *Insatisfactorio* deberá ser evaluado al año siguiente. Además, el profesorado calificado en ambos niveles de evaluación se deberá someter a los Planes de Superación Profesional, los cuales según lo plantea el sistema de evaluación, corresponden a acciones de apoyo para promover la superación de las debilidades detectadas en el desempeño profesional. Además, para un profesor con resultado *Insatisfactorio*, si en la segunda evaluación su resultado es nuevamente *Insatisfactorio*, el docente dejará la responsabilidad del curso para trabajar durante el año en su Plan de Superación Profesional y será sometido a una tercera evaluación. De mantener el desempeño *Insatisfactorio* por tercera vez consecutiva, el profesor dejará de pertenecer a la dotación docente, recibiendo el bono pro-calidad de la dotación docente, establecido en el Artículo 36° de la Ley 20.079.

⁷⁰ Hasta 2010 la ley establecía que los docentes que obtuviesen nivel de desempeño Básico, debían ser evaluados cada 4 años, vigencia que se reduce a 2 años a partir de la evaluación 2011, tras promulgarse un cambio en la normativa legal (Ley 20.501 de febrero de 2011, disponible en <http://www.docentemas.cl/docs/2011/Ley20501.pdf>).

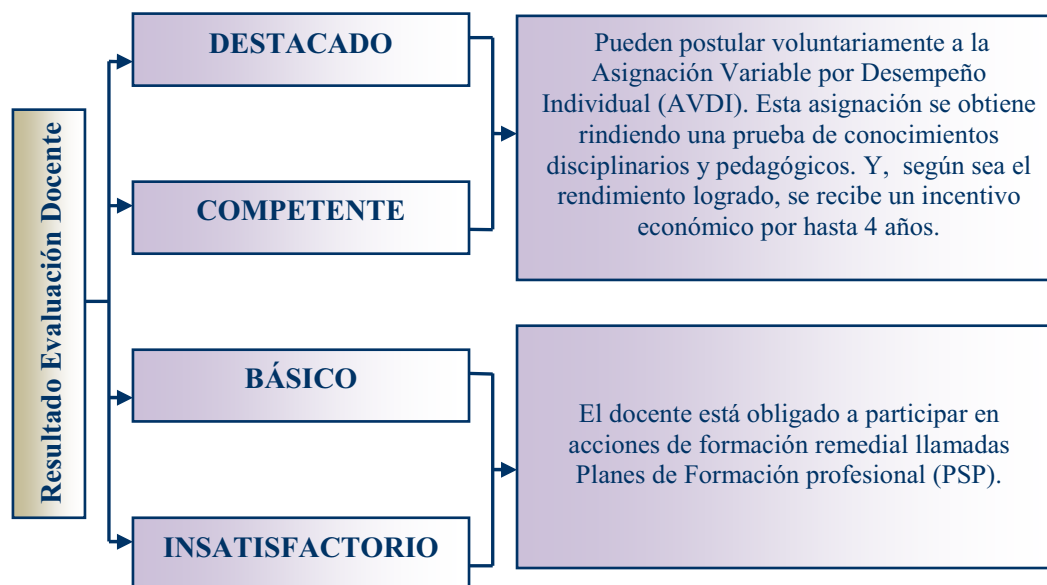


Figura 11. Consecuencias de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.docentemas.cl>

Por otro lado, los docentes que debiendo ser evaluados se negaran a hacerlo sin causa justificada, se presumirán evaluados con el nivel *Insatisfactorio* (Artículo 36°, Ley 20.079). Estos docentes no tendrán derecho a los Planes de Superación Profesional, mantendrán su responsabilidad de curso y deberán evaluarse al año siguiente. Si este nivel de desempeño se mantuviera por tres años consecutivos, el profesor dejará de pertenecer a la dotación docente municipal y no tendrá derecho al bono pro-calidad de la dotación docente.

Hasta el año 2010, la ley establecía que tras cumplir tres evaluaciones consecutivas con resultado *Insatisfactorio*, el profesor debía abandonar la dotación docente, número que se reduce a dos a partir de la evaluación 2011, tras promulgarse un cambio en la normativa legal (Ley 20.501 de febrero de 2011).

3.3.2.13.1 Planes de Superación Profesional (PSP) como consecuencia para el profesorado evaluado en los niveles Básico e Insatisfactorio.

Los Planes de Superación Profesional (PSP) son aquellas acciones de apoyo dispuestas por los municipios, de acuerdo a la Ley 19.961 de febrero de 2004, para el profesorado evaluado en los niveles *Básico* e *Insatisfactorio*. Se postula que tienen un carácter

formativo y se traducen en una acción de aprendizaje y reaprendizaje respecto de las competencias, conocimientos y habilidades establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza y surgen a partir de las necesidades de desarrollo profesional derivadas del informe de resultados entregado a cada docente.

Su forma de operar se da desde el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), que transfiere a los municipios recursos económicos para financiar dichos planes, atendiendo al número de docentes evaluados con nivel de *Básico e Insatisfactorio*. El total de recursos a transferir año a año se establece en la Ley de Presupuestos del Sector Público. Los municipios pueden gastar los recursos transferidos sólo en las actividades contenidas e indicadas en el diseño del Plan de Superación Profesional de la comuna, el cual debe ser presentado al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en el mes de abril de cada año.

Entre las actividades que pueden contener estos planes se encuentran las siguientes:

- Tutorías o asesorías provistas por profesionales idóneos.
- Participación en cursos, talleres o seminarios organizados por entidades académicas o de capacitación.
- Lecturas recomendadas, para las cuales se deberá proveer de material bibliográfico u orientaciones para acceder a información disponible en Internet.
- Observaciones de clases hechas por docentes destacados u otros profesionales calificados.

Por último, los docentes que participan en las acciones de los Planes de Superación Profesional⁷¹ no tienen derecho a percibir la Asignación de Perfeccionamiento⁷². Por su parte, si un profesor ha obtenido un resultado Competente o Destacado, puede postular a un incentivo económico (AVDI).

⁷¹ Para más información ver <http://www.psp.mineduc.cl>

⁷² La Asignación de Perfeccionamiento tiene por objeto incentivar la superación Técnico-Profesional de docentes mediante la realización de programas, cursos o actividades de perfeccionamiento, de Pos-Título o Post-Grado Académico, en el CPEIP, Instituciones de Educación Superior con plena autonomía o en instituciones acreditadas en el CPEIP.

3.3.2.13.2 Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) como consecuencia para el profesorado evaluado en los niveles Competente y Destacado.

La Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI) es un beneficio económico. A ella pueden postular quienes obtuvieron nivel de desempeño Destacado y Competente en los años anteriores. Para ello, deben rendir una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos y, según sea el resultado, es posible obtener un beneficio económico por un período de dos a cuatro años⁷³, considerando el momento de su obtención y hasta que al docente le corresponda evaluarse de nuevo. En consecuencia, la duración de la AVDI varía en los años de entrega en conformidad al momento elegido para rendir la prueba escrita. Un profesor puede rendir la prueba AVDI sólo en una ocasión, dentro de los treinta y seis meses⁷⁴ siguientes a la entrega de los resultados de su evaluación, por tanto, pueden rendirla quienes hubiesen obtenido resultado de Destacado o Competente y que no hubieren rendido dicha prueba con anterioridad.

En definitiva, las consecuencias que se derivan para el profesorado producto de los resultados obtenidos en su evaluación se plasman en dos grandes ámbitos. Por un lado, existen para los mal evaluados unos planes de apoyo a su formación y, por otro, para aquellos que han sido bien evaluados se abre la posibilidad de un incentivo económico. Una posibilidad que se da en el momento en el que el profesor decide experimentar el desarrollo de un nuevo proceso.

⁷³ El porcentaje de la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN) correspondiente a cada postulante dependerá de su resultado en la Evaluación del Desempeño Profesional Docente y en la Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos. Para más información ver <http://www.avdi.mineduc.cl/>

⁷⁴ A excepción del año 2006, en el cual sólo pudieron postular a la AVDI docentes con resultado Competente y Destacado en la Evaluación Docente 2005 y de los años anteriores (2004 y 2005) en los cuales no era posible cumplir esa cantidad de meses debido a que la Asignación entró en vigor en 2004.

SEGUNDA PARTE MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se exponen aquellos aspectos que sustentan el desarrollo de la investigación realizada. Tales aspectos están relacionados con los objetivos, el diseño de la investigación, la metodología utilizada, las estrategias e instrumento de recogida de información, los participantes y los criterios de rigor empleados. Asimismo, tiene lugar en este apartado el desarrollo de un capítulo de carácter contextual que orienta el estudio empírico de nuestra investigación

Junto con atender las anteriores directrices, que han condicionado la forma de abordar nuestro trabajo investigativo, en este apartado también se explican las fases desarrolladas y se presenta el cronograma de trabajo seguido en el transcurso de la investigación.

Debemos señalar que haber establecido la base metodológica de nuestro trabajo ha posibilitado llegar a unos resultados acordes con los propósitos planteados. Lo que nos hace suponer, al centrar la mirada en los elementos constituyentes del marco metodológico, que existe coherencia en el desarrollo global de la investigación.

Finalmente, esperamos que la descripción que en las páginas siguientes realizamos de los elementos que contiene el marco metodológico sirva al lector para situarlo dentro del contexto general en que es realizada la investigación aquí expuesta y permita, posteriormente, relacionar dicho marco con los resultados alcanzados.

Objetivos de la investigación

En consideración al problema de investigación hemos planteado nuestros objetivos. De esta manera, el interrogante principal *¿Cuáles son las percepciones y las vivencias de quienes han estado implicados en el desarrollo del sistema de evaluación docente chileno?* que orienta nuestro trabajo da origen al objetivo general y, al mismo tiempo, guía la concreción de diversos interrogantes de la investigación.

Objetivo general

Comprender las percepciones y las vivencias que tiene un grupo de profesores de secundaria evaluado, de la ciudad de Concepción, así como de aquellos profesionales implicados, en torno al modelo y al funcionamiento del actual sistema de evaluación del desempeño profesional docente en Chile, con la finalidad, si procede, de dar pistas u orientaciones para elaborar una propuesta de mejora de este modelo.

Así pues, y en concordancia con el objetivo general antes expuesto, a continuación planteamos algunos interrogantes a los que hemos pretendido dar respuesta con el desarrollo de nuestra investigación.

1. ¿Cuáles son las percepciones y las vivencias que un grupo de profesores evaluados tiene respecto tanto al modelo de evaluación como a su funcionamiento?

Variadas opiniones se dan en las conversaciones informales entre docentes que han sido evaluados con este sistema. En este sentido, creemos necesario conocer más sobre dichas opiniones y plasmarlas en un trabajo. Nuestro foco de atención está puesto en cómo un grupo de profesores de secundaria de la ciudad de Concepción percibe y vive el proceso evaluativo. Nos interesa conocer sus puntos de vista, sus motivaciones, los

sentimientos que afloran durante el desarrollo del proceso mismo, la disposición que manifiestan, la capacidad profesional para desarrollar el proceso evaluativo, conocer si afrontan dificultades y, finalmente, saber si consideran la evaluación docente como un proceso formativo inherente a su labor pedagógica diaria o les parece un suceso aislado de su área de trabajo profesional.

2. ¿Qué percepciones tienen del modelo evaluativo docente, de su funcionamiento y de la forma en que se vive este proceso evaluativo, algunos profesionales, que no siendo evaluados sí están implicados en el desarrollo del mismo?

Comprender lo que piensa y siente un grupo de profesionales que participa en el desarrollo del sistema de evaluación docente nos permite profundizar en el problema de investigación.

3. ¿Qué grado de acuerdo o de discrepancia existe entre lo que opina el profesorado evaluado, por un lado y, por otro, el resto de profesionales implicados en el desarrollo del sistema de evaluación docente, respecto tanto al modelo de evaluación, su funcionamiento y la forma en que es vivido dicho proceso evaluativo?

La posibilidad de poder contrastar las percepciones y vivencias que se tienen sobre el sistema chileno de evaluación docente, desde el punto de vista de las diversas personas implicadas en el desarrollo del mismo, resulta de vital importancia en nuestra investigación, pues nos permite dar respuesta a la pregunta que ha originado todo el proceso de investigación. Asimismo, conocer percepciones diversas puede ser un aspecto que aumente la validez de nuestro estudio.

4. En el supuesto que se crea conveniente realizar modificaciones al modelo evaluativo docente en estudio ¿Cuáles serían esas propuestas de mejora considerando el análisis que se deriva de los resultados obtenidos?

Intentar al final de la investigación entregar pautas que orienten la mejora, si procede, del actual modelo de evaluación docente chileno nos permitiría poder concretar uno de los propósitos de esta investigación. Saber si se debe o no modificar el modelo en cuestión, desde el punto de vista de un grupo de sus protagonistas, es otro aspecto que nos resultaría interesante desvelar.

A partir de los interrogantes anteriormente expuestos se ha procedido a establecer los siguientes objetivos específicos de nuestra investigación.

Objetivos específicos

1. Analizar las percepciones y las vivencias que los profesores evaluados tienen respecto del modelo y el funcionamiento del sistema con que son evaluados.
2. Analizar las percepciones que otros implicados en el sistema de evaluación docente tienen respecto de su estructura, su funcionamiento y la forma en que vive dicho proceso el profesorado evaluado.
3. Contrastar las opiniones, las percepciones y las vivencias que presentan las diversas personas implicadas en el desarrollo del sistema de evaluación respecto de su estructura y su funcionamiento.
4. Comprender e interpretar el conjunto de percepciones y vivencias de quienes han participado en la ejecución del sistema evaluativo docente y, a partir de los resultados obtenidos, si procede, entregar orientaciones que guíen propuestas de mejora del actual modelo chileno de evaluación docente.

En síntesis, y apelando a una mirada global en torno a los objetivos de la investigación con sus respectivos interrogantes, hemos diseñado la siguiente tabla:

RELACIÓN ENTRE PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	
PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVO
1. ¿Cuáles son las opiniones y las vivencias que un grupo de profesores evaluados tiene respecto tanto al modelo de evaluación como a su funcionamiento?	1. Analizar las percepciones y las vivencias que los profesores evaluados tienen respecto del modelo y el funcionamiento del sistema con que son evaluados.
2. ¿Qué percepciones tienen del modelo evaluativo docente, de su funcionamiento y de la forma en que se vive este proceso evaluativo, algunos profesionales implicados en el desarrollo del mismo?	2. Analizar las percepciones que otros implicados en el sistema de evaluación docente tienen respecto de su estructura, su funcionamiento y la forma en que vive dicho proceso el profesorado evaluado.
3. ¿Qué grado de acuerdo o de discrepancia existe entre lo que opina el profesorado evaluado, por un lado y, por otro, el resto de profesionales implicados en el desarrollo del sistema de evaluación docente, respecto tanto al modelo de evaluación, su funcionamiento y la forma en que es vivido dicho proceso evaluativo?	3. Contrastar las opiniones, las percepciones y las vivencias que presentan las diversas personas implicadas en el desarrollo del sistema de evaluación respecto de su estructura y su funcionamiento.
4. En el supuesto que se crea conveniente realizar modificaciones al modelo evaluativo docente en estudio ¿Cuáles serían esas propuestas de mejora considerando el análisis que se deriva de los resultados obtenidos?	4. Comprender e interpretar el conjunto de percepciones y vivencias de quienes han participado en la ejecución del sistema evaluativo docente y, a partir de los resultados obtenidos, si procede, entregar orientaciones que guíen propuestas de mejora del actual modelo chileno de evaluación docente.

Tabla 33. Relación entre preguntas y objetivos de la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Como puede desprenderse de la tabla anterior, los interrogantes condicionan la forma de plantear los objetivos de la investigación. Y éstos a su vez, orientan tanto la elección de las técnicas e instrumentos de recogida de información como el diseño de nuestro tipo de estudio.

Capítulo 4. Diseño metodológico

Qué buscamos, así como qué vemos o decimos, está influido por las herramientas que sabemos cómo utilizar y creemos que son adecuadas (Eisner, 1998: 18).

4.1 Justificación del diseño metodológico.

Como una manera de atender a los propósitos de la investigación planteamos un estudio de casos desarrollado a través del uso de la metodología mixta. Así pues, nuestro interés ha sido describir una realidad evaluativa docente particular desde la mayor parte de aristas posibles, las cuales se han ido complementando las unas a las otras. En este sentido, prestamos atención a las percepciones y las vivencias de los participantes de la investigación, quienes nos han aportado con información relevante y a la vez pertinente permitiéndonos orientar nuestra comprensión. Creemos que el uso de las metodologías cuantitativa y cualitativa ha facilitado nuestro propósito. Asimismo, pensamos que disponer de información contrastable proveniente de diversas fuentes otorga un sentido de confirmabilidad a los resultados alcanzados en nuestra investigación. De igual modo, la triangulación que permite desarrollarse a través de la disposición de información desde varias perspectivas y obtenida a través de diversas formas nos ha permitido ir matizando nuestras interpretaciones respecto de los resultados alcanzados.

De modo que, con el afán de complementar la información recogida elaboramos un diseño metodológico mixto. Por una parte, realizamos una exploración descriptiva, pues lo que se pretendía al llevarla a cabo era poder describir las opiniones de una muestra de profesores evaluados. Para ello, utilizamos una metodología cuantitativa, la cual ha estado basada en la administración de un cuestionario de opinión a profesores evaluados que se desempeñan en la ciudad de Concepción, Chile. Se buscó así describir sus opiniones respecto de las vivencias experimentadas durante el desarrollo del proceso

evaluativo; la percepción del grado de acuerdo con relación al proceso de aplicación de los instrumentos y las características generales del modelo con que han sido evaluados; de la misma forma, a través de dicha exploración pudimos acceder a aquellos juicios valorativos ligados con las consecuencias de los resultados obtenidos en la evaluación.

Por su parte, la administración del cuestionario de opinión nos ha permitido caracterizar al grupo de profesores que ha contestado nuestro instrumento en función de las siguientes variables: género, edad, título profesional, años de experiencia docente, asignatura impartida, carga horaria y año y resultado de su evaluación. Ahora bien, justificamos la realización de una exploración de tipo cuantitativa que utiliza la metodología empírico-analítica y se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de datos (Latorre et al., 1996) porque ésta tiene a su vez un claro propósito: ofrecer una visión de lo que piensa un grupo amplio de profesores.

También, nuestro estudio utiliza la metodología cualitativa, la que ha estado basada en la aplicación de entrevistas a un grupo de sujetos que han estado implicados directamente en el desarrollo del sistema de evaluación docente al que hacemos referencia. Con relación al criterio de selección de los participantes, en esta parte del estudio ha sido intencional, puesto que interesaba profundizar en aspectos relevantes desde diversas perspectivas. En este sentido, se focalizó la atención en aquellos sujetos que tuvieran alguna implicancia clave en el desarrollo del sistema evaluativo docente en cuestión, utilizando la entrevista individual y la entrevista colectiva, como estrategias de recogida de información

A partir de lo anterior, hemos pretendido estudiar, describir e interpretar las palabras de las personas para comprender el modo en que éstas perciben y viven una realidad evaluativa en particular. Así pues, la perspectiva epistemológica que sustenta nuestra investigación en su conjunto es la perspectiva fenomenológica. Por cuanto hemos buscado comprender una situación desde el punto de vista de las propias personas estudiadas. Al respecto, Del Rincón et al. (1995) señalan que el investigador cualitativo:

Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas y estudian sus intenciones, creencias, motivaciones y otras características no directamente manifiestas ni susceptibles de experimentación (Arnal et al., 1992: 41).

Así pues, la aproximación a este tipo de comprensión resulta un tanto compleja, puesto que se requiere una mirada holística, es decir, no fragmentaria de la realidad a analizar. Por ello, hemos considerado que el paradigma que mejor permite desarrollar el enfoque general de nuestra investigación es el paradigma interpretativo, ya que centra su atención en el significado de las relaciones humanas otorgando importancia al contexto social. Nuestro propósito ha sido interpretar para comprender, por lo tanto, no es un fin poder explicar, predecir y generalizar los resultados, sino que buscamos generar conocimiento de una realidad social en particular; comprendiendo dicha realidad desde la percepción y la interpretación que realizan los propios sujetos. Lo que no niega la oportunidad de poder transferir este conocimiento a un contexto semejante.

Aceptando este paradigma, asumimos que los sujetos participantes pertenecen a una realidad educativa dinámica y, por tanto, única. En este sentido, nuestra investigación se posiciona ante el objeto de estudio tomando en consideración la experiencia que los propios sujetos implicados nos aportan. Defendemos esta idea puesto que el ser humano es susceptible de interpretar todo aquello que le rodea, y precisamente el resultado de esta interpretación condiciona su forma de actuar e interactuar con los demás. Así pues, tal como ya lo hemos dejado de manifiesto, en nuestra investigación no se busca la explicación de la realidad, sino que interesa comprenderla e interpretarla y las fuentes de información son los propios sujetos (Patton, 1990), quienes nos dan a conocer ideas, juicios valorativos, creencias, percepciones, etc.

De modo que, siendo coherentes con los planteamientos anteriores, hemos considerado oportuno abordar nuestra investigación a través del método del estudio de casos. Justificamos esta elección puesto que nuestro interés ha sido enfatizar el carácter interpretativo. Así pues, nuestra unidad de análisis es el desarrollo del sistema de evaluación docente vivenciado en la ciudad de Concepción, Chile, el que a su vez constituye el objeto de estudio. Hemos hecho uso del estudio de casos porque nos interesaba conocer y comprender una realidad en particular, tal y como era vista por quienes han estado involucrados en este proceso evaluativo docente.

Ahora bien, como lo hemos mencionado anteriormente, el desarrollo de nuestra investigación comporta el uso de una metodología mixta.

Tras varios años de investigaciones que eran exclusivamente cuantitativas o cualitativas se ha observado que el uso combinado de ambas metodologías aporta una visión complementaria de la misma realidad y que para su mejor comprensión es preferible utilizar los dos tipos de metodologías (Martínez Olmo, 2002: 12).

En definitiva, hemos desarrollado ambas metodologías. Sin embargo, y por ser ya bastante conocido el funcionamiento de la metodología cuantitativa no entraremos en detalles respecto a ella. Resaltamos, eso sí, la gran utilidad que ha supuesto en nuestra investigación recoger información con este tipo de metodología. Por tanto, nuestra atención la centramos a continuación en el uso del paradigma interpretativo, el cual resulta ser el *enfoque global* desde el cual desarrollamos nuestra investigación.

4.1.1 Investigación interpretativa.

Kuhn (1971) plantea que los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Maykut & Morehouse (1999), por su parte, señalan que “un paradigma aporta el marco dentro del cual trabajan los investigadores”. Y de modo más específico:

Los diversos paradigmas representan puntos de vista diferentes para observar los problemas en el ámbito de la investigación educativa (Sabariego, 2004: 76).

En este sentido, con el propósito de explicitar cuál ha sido el paradigma subyacente de nuestra investigación y, por tanto, justificar nuestro enfoque metodológico, atendemos a lo señalado por Lincoln & Guba (1989), quienes distinguen los paradigmas existentes según un sistema de creencias o supuestos filosóficos que difieren en tres aspectos básicos: la manera de ver y entender la realidad educativa (dimensión ontológica); el modelo de relación entre quién investiga y dicha realidad (dimensión epistemológica); y el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad (dimensión metodológica). Explicamos, a continuación, cada uno de estos supuestos filosóficos.

La **dimensión ontológica**, como ya se ha mencionado, refiere a la manera en que concebimos la naturaleza de la realidad del objeto de estudio investigado, la cual, en nuestro caso, se encuentra ligada a aspectos experienciales. En este sentido, podemos señalar que la experiencia como docente de aula ha hecho posible, en quien investiga, llegar a comprender que la realidad educativa entendida ésta como un sistema social, merece ser tratada en todas sus áreas y desde todas las aristas posibles. Quizá esta aseveración no cause ninguna extrañeza para el ámbito investigativo, sin embargo, creemos que en el presente trabajo existe un antes y un después en la manera de vivir la experiencia educativa-investigativa. Ninguna realidad educativa es estática, existe un continuo ir y venir de experiencias que las hacen únicas dentro de un contexto determinado. Es en ese sentido que surge la idea de querer investigar la experiencia de un grupo de sujetos que participa en el desarrollo del sistema de evaluación del desempeño docente chileno, interesando comprender cómo interpretan este proceso. Es decir, damos importancia a los múltiples puntos de vista que puedan surgir, ya que creemos que sólo así podremos comprender en su totalidad la realidad objeto de estudio.

Cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas, un marco (teoría) que determina una serie de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodología, análisis) (Denzin & Lincoln, 1994: 11).

En otras palabras, concebimos la realidad subjetivamente, esto es, tal como la ven y perciben quienes participan en ella (perspectiva émica) dentro de un contexto determinado.

Por su parte, la **dimensión epistemológica** está relacionada con la óptica desde la cual es desarrollada la investigación, y más específicamente, con la forma en que se accede a conocer la realidad. En este sentido, señalamos que antaño asumíamos que para investigar en Educación sólo bastaba con acercarse a la realidad educativa desde una perspectiva externa, lo que no está mal, pero al fin y al cabo la vida en sociedad va mucho más allá. Interactuamos con el otro, sea estudiante, colega o superior, vivenciando muchas veces experiencias enriquecedoras; realizamos prácticas educativas diversas que conllevan a reflexiones internas, las que generalmente son archivadas sólo a nivel individual; sobrellevamos situaciones incongruentes con nuestro papel pedagógico que jamás dejaremos desvelar. Y así sigue un largo etcétera. La idea de

poder investigar dentro de un contexto sugiere una interesante forma de vivir la realidad educativa investigada. Desprendemos de las ideas anteriores que entendemos la vida social que se desarrolla al interior del sistema educativo como compleja, por tanto, debe investigarse atendiendo a esa complejidad. De modo que en la presente investigación nos aproximamos a la realidad en tanto en cuanto intentamos reducir la distancia entre el objeto de investigación y los sujetos.

Por último, la *dimensión metodológica* refiere al método de investigación. En nuestro estudio basamos el método en una lógica inductiva, considerando siempre los aspectos contextuales. Así pues, el diseño de la investigación es, por tanto, emergente.

Aproximarse a una realidad “desde dentro” o “a distancia” proporciona distintas visiones y perspectivas de esta realidad. Lo mismo sucede con los planteamientos metodológicos utilizados para la realización de estudios en la realidad educativa o bien sobre la realidad educativa (Dorio et al., 2004: 275).

Otros supuestos tienen que ver con lo *axiológico*, esto es, el papel de los valores. En esta investigación reconocemos la presencia de valores y, por tanto, de sesgos posibles.

En definitiva, la forma de entender los supuestos antes descritos, da origen a los distintos paradigmas de investigación. Así pues, de los paradigmas existentes (positivista, interpretativo y sociocrítico), explicaremos con más detalle el paradigma interpretativo por ser éste, como ya lo adelantáramos, el paradigma que enmarca nuestro trabajo.

4.1.2 Paradigma Interpretativo.

La presente investigación se aborda desde el paradigma interpretativo, llamado también paradigma cualitativo o naturalista⁷⁵, puesto que este paradigma es coherente con el objetivo que se persigue: comprender aquel significado que radica en lo que las

⁷⁵ Expresión acuñada por Lincoln & Guba (1978 citado en Eisner, 1998: 49).

personas crean a través de sus palabras. Y este enfoque, en palabras de Maykut & Morehouse.

Se caracteriza por un cuidadoso análisis de las palabras, acciones y documentos de las personas con el fin de distinguir patrones de significado que se extraigan de tales datos (Maykut & Morehouse, 1999: 20).

Ahora bien, los postulados⁷⁶ que sustentan este paradigma, en palabras de Sabariego, (2004: 74) son los que siguen:

- La naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales, incluidos los de la investigación.
- El contexto como un factor constitutivo de los significados sociales.
- El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana) y las causas de esas acciones que residen en el significado atribuido por las personas que las realizan.
- El objeto de la construcción teórica es la comprensión teleológica antes que la explicación causal.
- La objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para sus protagonistas.

Lincoln & Guba (1985) señalan que para posicionarse como investigador en el paradigma interpretativo es preciso entender la naturaleza de la realidad y los modos de realizar una investigación de manera muy diferente a lo que tradicionalmente se ha entendido como investigación. Estos autores proponen seis preguntas que orientan la forma de enfocar la investigación, y al mismo tiempo, entregan los postulados que sostienen al paradigma interpretativo. En la tabla que sigue se presentan estas preguntas.

⁷⁶ Los postulados, siguiendo a Maykut & Morehouse (1999: 7), son supuestos individuales que se estipulan como verdaderos.

POSTULADOS DEL PARADIGMA INTERPRETATIVO DE INVESTIGACIÓN	
Pregunta	Postulados del paradigma fenomenológico (paradigma alternativo)
1) ¿Cómo funciona el mundo?	Existen múltiples realidades. Estas realidades son socio-psicológicas y forman un todo interconectado. Estas realidades sólo pueden entenderse de este modo.
2) ¿Cuál es la relación entre el conocedor y lo conocido?	El conocedor y lo conocido son interdependientes.
3) ¿Qué papel desempeñan los valores en la comprensión del mundo?	Los valores modifican y median en la comprensión.
4) ¿Son posibles los vínculos causales?	Los eventos se conforman mutuamente. Se pueden descubrir relaciones multidireccionales.
5) ¿Cuáles son las posibilidades de la generalización?	Tan sólo son posibles las explicaciones provisionales para un tiempo y lugar.
6) ¿Cómo contribuye la investigación al conocimiento?	Generalmente, el investigador fenomenológico busca descubrir o desvelar proposiciones.

Tabla 34. Postulados del paradigma interpretativo de investigación.

Fuente: Adaptación libre de Lincoln & Guba (1985 citado en Maykut & Morehouse, 1999: 17).

Así pues, en esta investigación “el sistema de evaluación docente” es abordado desde la perspectiva de los propios sujetos implicados, considerando en todo momento el contexto en el cual es llevado a cabo el proceso evaluativo. La perspectiva de investigación es dirigida hacia el significado que cada participante otorga y, por tanto, interpreta de una realidad dinámica de la cual ha formado parte durante el proceso de evaluación.

4.1.3 Enfoque fenomenológico.

En nuestra investigación, el enfoque ha sido dado por el alcance de nuestro campo de investigación, del que a su vez hemos desprendido el objeto de estudio. Estos dos aspectos han posibilitado la inclinación por el uso de un paradigma en particular, en este caso, interpretativo, cuyo desarrollo hemos apoyado también en los objetivos propuestos a alcanzar con la ejecución de la investigación.

Considerando lo anterior, nuestro enfoque se caracteriza por ser: inductivo, naturalista, emergente, idiográfico y generador de teoría. En este sentido, entendemos un enfoque de investigación como:

Un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica y que se caracteriza por el hecho de que tanto científicos como prácticos comparten un conjunto de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de percibir y comprender los procesos educacionales (De Miguel, 1988: 66).

Para contribuir a los propósitos de esta investigación el enfoque que lo enmarca es el llamado enfoque fenomenológico, puesto que:

El enfoque fenomenológico se centra en comprender el significado que los acontecimientos tienen para las personas estudiadas (Patton, 1991 citado en Maykut & Morehouse, 1999: 6).

Es decir, quien investiga debe suspender sus marcos de referencia para centrar la atención en aquello que resulta de interés para cada uno de los participantes. Para ello, debe conocer las características de este enfoque. Al respecto, Latorre et al. (1996: 221) señalan como las más destacadas:

- La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento.
- El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial.
- El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

- En otras palabras, en el enfoque fenomenológico tanto el marco referencial de los participantes como la experiencia individual de cada uno de ellos son el origen del conocimiento.

4.1.4 Metodología cualitativa.

Hacemos uso de la metodología cualitativa porque ésta pone el énfasis en la descripción, la interpretación y la comprensión de los fenómenos del mundo social. Además, porque su carácter flexible y emergente la hace coherente con nuestros planteamientos.

Esta orientación metodológica tiene como objeto la comprensión del complejo mundo de la experiencia humana: cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social, y cómo éstos son integrados en la cultura, el lenguaje y las acciones de los actores sociales. Su meta es lograr imágenes multifacéticas del fenómeno social estudiado tal como se manifiesta en las distintas situaciones y contextos sociales (Schwandt, 1994). Para comprender una situación tratan de capturar lo que las personas dicen y hacen, es decir, los procesos de interpretación que utilizan para construir la realidad (Maykut & Morehouse, 1994) (Latorre et al., 1996: 197).

A su vez, la investigación cualitativa puede alcanzar diversos propósitos:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Sandín, 2003: 123).

De ahí que se hable de las tradiciones de la investigación cualitativa, las cuales serían: orientadas a la comprensión y orientadas al cambio y a la toma de decisiones. Ahora bien, recogemos de Sandín (2003) una síntesis de las características de la investigación cualitativa por medio de la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA		
Taylor y Bogdan	Eisner	Rossmann y Rallis
<ul style="list-style-type: none"> · Es inductiva. · Perspectiva holística. · Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador. · Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia. · Suspensión del propio juicio. · Valoración de todas las perspectivas. · Métodos humanistas. · Énfasis en la validez. · Todos los escenarios y personas son dignos de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> · Es un arte. · Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. · El yo (propio investigador) como instrumento. · Carácter interpretativo. · Uso del lenguaje expresivo. · Atención a lo concreto, al caso particular. 	<ul style="list-style-type: none"> · Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental. · Se desarrolla en contextos naturales. · Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas. · Focaliza en contextos de forma holística. · El investigador desarrolla sensibilidad hacia su biografía personal (reflexividad). · Naturaleza emergente. · Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo. · Fundamentalmente interpretativa.

Tabla 35. Características de la investigación cualitativa.
Fuente: Sandín (2003: 125).

En síntesis, se puede afirmar que la metodología cualitativa busca analizar lo singular, tendiendo a estudiar situaciones intactas, ya que el mundo natural tiene existencia propia. Además, es descriptiva; inductiva en cuanto no existen hipótesis ni variables, siendo la persona que investiga quien deba recoger la información de los sujetos; se centra en la fenomenología, esto es, se estudia el fenómeno desde la perspectiva del sujeto (carácter émico) y es ideográfica, pues trata de comprender las diferentes perspectivas individuales sobre el objeto de estudio.

Una de las finalidades de la investigación cualitativa es sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger (Massot, 2001 citada en Dorio et al., 2004: 277).

Así pues, las características de la metodología cualitativa han hecho que en la presente investigación hiciéramos uso de ella, en tanto en cuanto lo que más nos interesaba era el entendimiento en profundidad de una realidad evaluativa docente particular, la que ha sido vivenciada en la ciudad de Concepción, Chile. Por ello, enmarcamos nuestro trabajo en uno de los métodos propios de este tipo de metodología, el estudio de casos.

4.1.5 Método de investigación: Estudio de Casos.

Con relación a la orientación de “descubrimiento” que posee nuestra investigación, pues en todo momento deseamos comprender e interpretar las percepciones y vivencias que un grupo de sujetos presenta ante una situación evaluativa determinada, consideramos que el método de investigación apropiado a estas características corresponde a un estudio de casos⁷⁷, el cual es definido por Stake (1998) como:

El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998: 11).

En consonancia con lo anterior, nos parece pertinente atender a lo que según varios autores son las principales características de un estudio de casos. Para ello, hemos recogido la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASOS				
Helmstader (1970)	Wilson (1979)	Guba y Lincoln (1981)	Stake (1981)	Hoaglin y otros (1982)
Puede usarse para arreglar o mejorar la práctica.	Particularista.	Descripción densa.	Inductivo.	Especialidad.
Los resultados son hipótesis.	Holístico.	Fundamentado en la situación.	Multiplicidad de datos.	Descripción de las partes interesadas y los motivos.
El diseño es flexible.	Longitudinal.	Holísticos y vivos.	Descriptivo.	Descripción de temas clave.
Puede aplicarse a situaciones problemáticas.	Cualitativo.	Formato: tipo conversación.	Específico.	Puede sugerir soluciones.
		Alumbra significados.	Heurístico.	
		Construye sobre conocimiento tácito.		

Tabla 36. Características del estudio de casos cualitativo según diferentes autores.
Fuente: Adaptado de Pérez Serrano (1994: 92).

⁷⁷ Aludimos al estudio de casos “naturalista” (Stake, 1998) y no al que es utilizado desde el enfoque nomotético, pues lo que nos interesa es enfatizar su carácter interpretativo.

Así pues, las principales características de un estudio de casos se relacionan con que el caso es el objeto de estudio. Es algo específico, algo complejo, algo en funcionamiento. El caso es un sistema integrado y su finalidad es una exploración en profundidad de una unidad singular.

En cuanto a sus propiedades metodológicas, en el estudio de casos el muestreo es intencional. Pérez Serrano (1994) señala que atiende a lo particular y es, por tanto, descriptivo, heurístico e inductivo. De esta manera, al momento de realizar la recogida de la información en el estudio de casos es posible disponer de diversas fuentes.

- Es particularista y no busca generalizar. El estudio de casos está basado en un enfoque idiográfico. Se llega a conocer bien un caso particular, no importando en qué se diferencia de otros, sino para saber qué es, qué es lo que hace (Stake, 1998).
- Es descriptivo: porque al final de su realización se obtiene una rica descripción, la cual corresponde a la comprensión global y a la vez profunda del caso estudiado, desde diversas fuentes y dentro de un contexto determinado.
- Es heurístico: ya que ilumina la comprensión del lector sobre el caso; puede descubrirle nuevos significados, ampliar su experiencia o confirmar lo ya sabido.
- Es inductivo: porque la mayoría de los estudios de casos se basan en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos a partir del examen minucioso del sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio, lo cual permite analizar múltiples y variados aspectos, estudiarlos en relación a otros y, al mismo tiempo, verlos dentro de su propio ambiente.

Ahora bien, en nuestra investigación la unidad de análisis corresponde al desarrollo del sistema de evaluación docente vivenciado en la ciudad de Concepción, Chile, lo que a su vez, constituye el objeto de estudio. Hicimos uso del estudio de casos porque nos

interesaba conocer y comprender una realidad en particular, tal y como era vista por quienes han estado involucrados en este proceso evaluativo docente.

De esta manera, y siguiendo la distinción que establece Stake (1998) entre los diversos estudios de casos, podemos sostener que el nuestro obedece a un estudio intrínseco de casos. Tal distinción supone que existen, según este mismo autor, tres tipos:

- *El estudio intrínseco de casos:* es aquél en el que “el caso viene dado” y nos interesa estudiarlo por su singularidad, es decir, queremos rescatar de él aquellos aspectos que nos permitan conocerlo.
- *El estudio instrumental de casos:* es aquél cuya finalidad es comprender otra cosa. Se trata en que aquí el estudio de casos sirve de instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de ese caso.
- *El estudio colectivo de casos:* es aquél que siendo un estudio instrumental de casos aborda el estudio considerando a más de un caso.

Esta distinción, parafraseando a Stake (1998) no se debe a su utilidad, sino a que los métodos que han de emplearse serán diversos, por tanto, dependerán del interés: intrínseco o instrumental. En este sentido, en nuestra investigación desarrollamos un estudio intrínseco de casos.

Por su parte, Yin (1989 citado en Sabariego et al., 2004) establece tres tipos de objetivos diferentes que orientan el estudio de casos:

- *El exploratorio:* cuyos resultados pueden ser usados como base para formular preguntas de investigación más precisas o hipótesis que puedan ser probadas.
- *El descriptivo:* que intenta describir lo que sucede en un caso particular.
- *El explicativo:* que facilita la interpretación de las estrategias y procesos que aparecen en un evento o fenómeno específico.

Con relación a lo anterior, el estudio de casos que se da a conocer en este trabajo es descriptivo en cuanto a su objetivo. Por otro lado, en lo referido al tipo de informe final, nuestro estudio de casos es interpretativo, pues entrega información esencial sobre el caso y, al mismo tiempo, posibilita la realización de interpretaciones en base a categorías conceptuales y teóricas que emanan de dichas descripciones.

Por su parte, desarrollar un estudio de casos tiene ciertas ventajas (Latorre et al., 1996). Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados; resulta apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos; corresponde a un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes; es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación; lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o pre-concepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad. Por su parte, Stake (1981) plantea que las ventajas del estudio de casos tienen que ver con los aspectos siguientes:

- *Es más concreto:* está vinculado con nuestra propia experiencia, es más vivo, concreto y sensorial.
- *Está contextualizado:* nuestras experiencias están enraizadas en el contexto como lo está el estudio de casos.
- *Es más desarrollado:* por la interpretación del lector que aporta su experiencia personal y su comprensión al estudio de casos.
- *Está basado en poblaciones de referencia cercanas al lector:* lo que le permite implicarse más fácilmente.

Más específicamente, si nos referimos a las utilidades del estudio de casos:

Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas (Stake, 1998: 175).

En oposición a las ideas anteriores, se han señalado algunas dificultades metodológicas⁷⁸ que presenta el estudio de casos como modalidad de investigación (Kratowill, 1978 citado en Latorre et al., 1996). Tales dificultades se relacionarían con la falta de atención a la validez, tanto interna como externa; sus limitadas opciones de diseño y la dificultad existente para generalizar los hallazgos.

En nuestra investigación consideramos que las ventajas que presenta la realización de un estudio de casos compensan sus debilidades. En este sentido, asumimos que para resolver tales debilidades debimos desarrollar diversas estrategias, como por ejemplo, contraste con otros investigadores y triangulación de la información recabada, principalmente. En este sentido, compartimos la idea referida a que la validez de un estudio de casos radica en la *comprensión fundamental* que ofrece la complejidad de un caso singular (Sabariego et al., 2004). Importante es hacer notar que en nuestra investigación hemos realizado el estudio de un "*bounded system*" o sistema delimitado en el tiempo y el espacio (Creswell, 1998), tal como lo explicamos en el siguiente epígrafe.

4.1.6 Descripción del caso.

La unidad de análisis (sistema de evaluación docente) de nuestro caso se sitúa en un determinado lugar geográfico y en un espacio de tiempo específico. En este sentido, hemos desarrollado el estudio en una ciudad de Chile: Concepción; durante los meses de noviembre y diciembre del año 2010 y parte de enero de 2011; recuperando información referida a la percepción del grupo de implicados y las vivencias de los profesores evaluados entre los años 2003 y 2009.

De modo que se ha decidido profundizar en el objeto de estudio a través de su concreción geográfica en una ciudad por las siguientes razones:

⁷⁸ Sin embargo, cabe señalar que de estas dificultades metodológicas unas son específicas y otras son compartidas con otros diseños de investigación.

- El acceso contextual a dicho lugar, pues consideramos que el conocimiento previo del escenario facilitaba el acceso de quien investiga.
- El carácter polémico que han supuesto en esta ciudad las continuas protestas por parte del profesorado, quienes han aparecido durante los primeros años de aplicación del sistema de evaluación reiteradamente en la prensa, dando a conocer motivos de disconformidad respecto a la manera en que se les estaba evaluando. Esta situación nos hizo estar alerta a lo que allí sucedía instándonos a recuperar las voces de los protagonistas para conocer así sus percepciones y sus vivencias respecto del sistema evaluativo docente en cuestión.
- El destacado alcance económico y social de la ciudad de Concepción que la sitúa entre las más importante del país, razón por la cual hemos considerado interesante desarrollar un trabajo de investigación en este lugar.

Como puede apreciarse, nuestros argumentos para desarrollar la investigación en el contexto chileno, y más específicamente en la ciudad de Concepción (ver algunos datos en la **Figura 12**), están relacionados con aspectos referidos al conocimiento contextual que se tiene de este lugar. Pero sobre todo, se encuentran relacionados con la posibilidad de desarrollar el estudio empírico de una investigación dentro del contexto profesional próximo a quien investiga, lo que ha resultado a su vez, de gran interés y motivación.

Algunos datos de la ciudad de Concepción

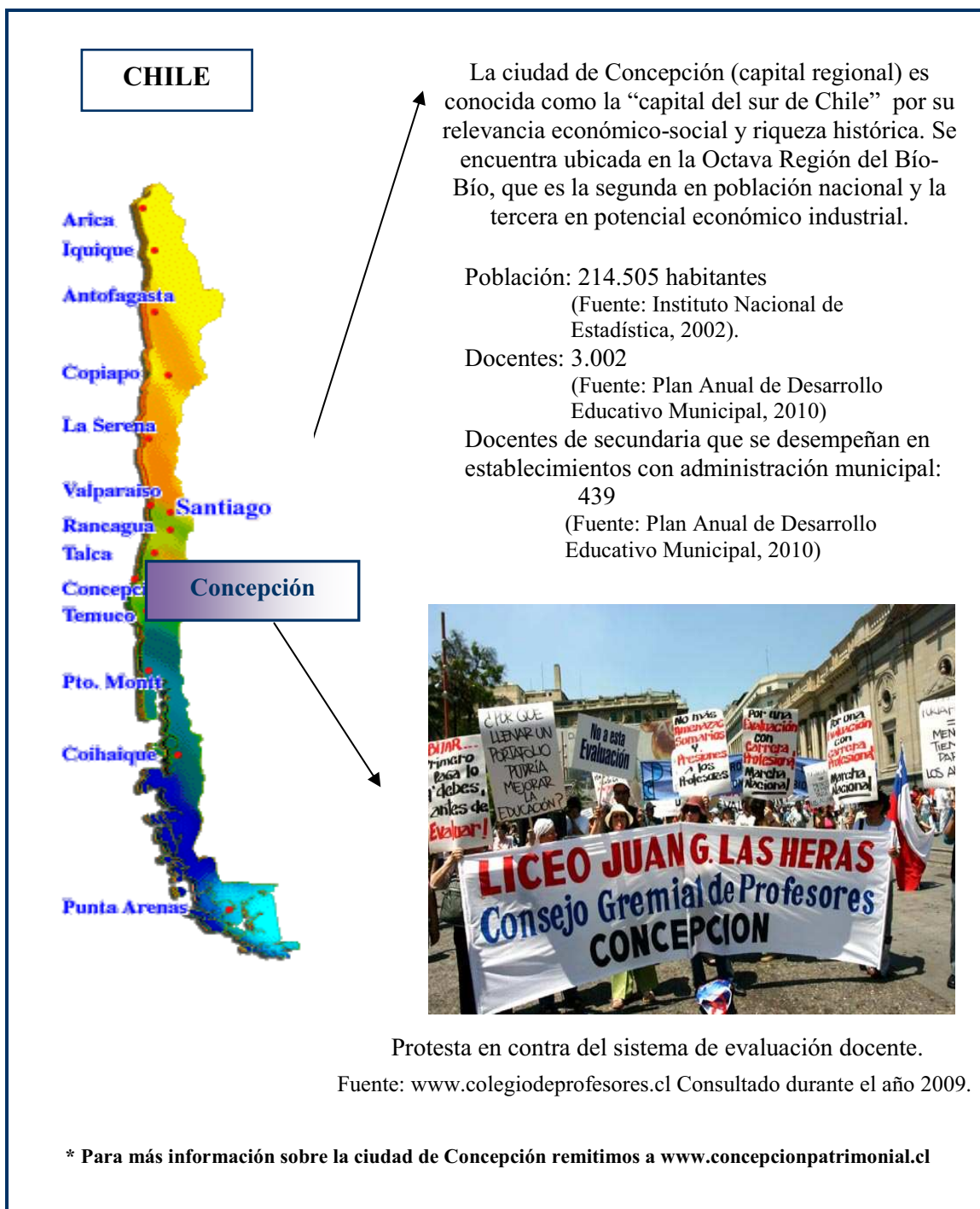


Figura 12. Algunos datos de la ciudad de Concepción.
Fuente: Elaboración propia.

Así pues, con el afán de describir el caso y siguiendo la propuesta de Montero & León (2002 citados en Sabariego et al., 2004) damos a conocer la realización de cinco pasos que han sido considerados en su desarrollo:

1. Selección y definición del caso: los criterios de selección del caso han sido, siguiendo lo que nos propone Stake (1995), los que a continuación se señalan:

- Tener fácil acceso.
- La existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- Poder establecer una buena relación con los informantes.
- Que el investigador pueda desarrollar su papel durante todo el tiempo que sea necesario.
- Asegurar la calidad y credibilidad del estudio.

En nuestra investigación, el caso ha sido seleccionado en base al acceso contextual que se tenía previamente del lugar de realización de la investigación. Consideramos que este aspecto por sí mismo facilitaba la mezcla de procesos dentro de la investigación, como por ejemplo, el contacto con personas que desempeñaran diversos roles dentro de la realización de la puesta en práctica del sistema de evaluación docente. A su vez, pensamos que las perspectivas respecto del proceso evaluativo docente podían ser diversas en función de los roles desempeñados, lo que nos aseguraba, en gran medida, la calidad y credibilidad de nuestro estudio.

Así pues, con la finalidad de identificar a los participantes del estudio de casos y, a través de ellos poder comprender e interpretar una situación evaluativa docente en particular, hemos establecido como ya lo mencionáramos, algunos criterios de selección que han sido en todo momento intencionales, pues tal como señala Eisner (1998) nuestro interés ha sido captar justamente la singularidad de los acontecimientos. De modo que concretamos a los participantes a través del análisis documental realizado, pero principalmente, y siguiendo las orientaciones de Massot et al. (2004), accedimos a éstos por medio del avance del contacto con los informantes y la comprensión de la realidad objeto de estudio.

2. Elaboración de una lista de preguntas: con la finalidad de centrar los propósitos de la investigación se prestó atención a algunas preguntas:

¿Quiénes intervienen en el desarrollo del sistema de evaluación docente? ¿Cuál es el rol de cada uno de ellos? Y a partir de las respuestas dadas a estos interrogantes (los que desarrollamos en el epígrafe “La puesta en acción”) nos preguntamos ¿Quién resulta ser una fuente de información clave, con relación a los objetivos de nuestra investigación?

3. Localización de las fuentes de datos: a partir de lo hallado en la respuesta dada a la última pregunta anterior fue que localizamos los roles que debían desempeñar quienes participaran en nuestro estudio de casos, ver **Anexo 8**.

También establecimos que las estrategias de recogida de información que resultaban más coherentes y a la vez pertinentes eran la entrevista individual, la entrevista colectiva y el cuestionario de opinión. Con todo esto, podríamos contar con información desde la perspectiva de quien investiga (perspectiva ética) y desde la perspectiva de los sujetos participantes (perspectivas émicas).

4. Análisis e interpretación: al momento de analizar la información recabada se ha seguido la lógica del análisis de datos cualitativos. Esto es, se buscan contenidos recurrentes y relevantes, que permiten establecer ciertos ejes temáticos, los cuales luego se han puesto en correspondencia con los resultados estadísticos obtenidos por medio del cuestionario de opinión. De esta manera, se hace posible exportar los aspectos analizados a otros casos.

5. Elaboración del informe: se ha intentado elaborar un informe de investigación que contenga descripciones minuciosas y detalladas con el fin de que el lector comprenda cabalmente el proceso desarrollado y se forme así su propia impresión. En este sentido, por ejemplo, hemos explicado los pasos dados durante el transcurso del análisis de la información, los aspectos considerados en el proceso seguido hasta llegar a las fuentes de datos, la planificación, el diseño y la aplicación de las estrategias de recogida de información, etc.

Así pues, los pasos descritos reafirman nuestro interés por plantear un estudio de casos como método para desarrollar la investigación. El propósito de su realización ha radicado en querer comprender en profundidad una realidad en particular. En este sentido, la presente investigación intenta explorar en profundidad para comprender, por medio de varios puntos de vista, el diseño y puesta en práctica de una experiencia evaluativa docente. Por esta razón, hemos seleccionado intencionalmente a los participantes y hemos desarrollado, en palabras de Pérez Serrano (1994) un estudio de casos particularista, descriptivo y heurístico, basado en un razonamiento de tipo inductivo, pues hemos accedido a diversas fuentes de datos.

4.2 Selección e identificación de las voces presentes en esta investigación.

Los objetivos de la investigación nos condujeron a profundizar en el fenómeno evaluativo docente a través de las percepciones y las vivencias de las propias personas implicadas en su desarrollo. Así pues, para lograr este acercamiento, creímos oportuno recurrir, por una parte, a las opiniones de los principales protagonistas, es decir, los profesores evaluados y, por otra, a aquellos profesionales que habían desempeñado algún rol clave en el desarrollo del sistema de evaluación docente en cuestión.

De esta forma, los participantes seleccionados han respondido a estrategias de recogida de información diversa, tal como ya lo hemos planteado: el cuestionario de opinión y las entrevistas. En este sentido, para la administración del cuestionario seleccionamos una muestra, la que hemos llamado *muestra del estudio descriptivo-exploratorio*. Así pues, nuestra investigación ha delimitado su universo o colectivo hipotético en aquellos individuos que, como profesores evaluados, ejercieran en la ciudad de Concepción, en el nivel de enseñanza media (secundaria). Y, el tipo de muestreo ha sido un muestreo de tipo no probabilístico – casual.

Ahora bien, podemos señalar en palabras de Latorre et al. (1996) que se trata de un muestreo no probabilístico en el que los casos o individuos han sido seleccionados según criterios acordes a los objetivos de la investigación. La **Tabla 37** recoge estos criterios.

IDENTIFICACIÓN DE QUIÉNES HABRÍAN DE CONTESTAR EL CUESTIONARIO DE OPINIÓN	
Muestreo no probabilístico – casual	Profesores evaluados que ejercen en la ciudad de Concepción, en el nivel de secundaria, a los que se pueda acceder y que acepten contestar el cuestionario de opinión.

Tabla 37. Identificación de quienes habrían de contestar el cuestionario de opinión.
Fuente: Elaboración propia.

Justificamos un muestreo casual porque, si bien anhelábamos acceder a las opiniones de *todos* (o la gran mayoría) de los profesores evaluados que ejercían en la ciudad de Concepción a nivel de secundaria (aproximadamente 439 profesores), sabíamos tal cual lo señalan Latorre et al. (1996) que estaríamos coartados por las limitaciones relacionadas con la concreción de acceso a cada uno de los individuos.

Por otro lado, para la aplicación de las entrevistas hemos identificado participantes con características definidas previamente y de máxima variación, es decir, y tal como ya se ha mencionado, que desempeñaran algún papel clave en la puesta en práctica del sistema de evaluación docente analizado.

IDENTIFICACIÓN DE QUIÉNES HABRÍAN DE CONTESTAR LAS ENTREVISTAS	
Participantes	Sujetos implicados en el desarrollo del sistema evaluativo docente que cumplan un rol clave dentro del proceso.

Tabla 38. Identificación de quienes habrían de contestar las entrevistas.
Fuente: Elaboración propia.

Nos interesaba que los roles de quienes habrían de ser entrevistados fueran diversos, pues así nos aportarían máxima variedad y al mismo tiempo constituirían voces singulares de individuos a analizar e interpretar. La selección de los participantes también estaría dada por la accesibilidad que se tuviera a cada uno de ellos y, por

supuesto, que los informantes estuvieran interesados y dispuestos a participar en la investigación.

4.3 Fases de la investigación.

Hemos establecido cuatro fases. Sin embargo, la delimitación del diseño de cada una de ellas resulta un tanto difusa cuando hacemos uso de la metodología cualitativa de investigación. En este sentido, coincidimos con Stake (1995) cuando plantea un diseño emergente y sensible, aunque haya sido planificado previamente, así pues entendemos que esa planificación es meramente orientativa.

Con todo, consideramos que cada una de estas fases ha sido desarrollada de forma exhaustiva. Damos cuenta de ello al describirlas a continuación mencionando, en cada caso, los propósitos y las tareas realizadas. Señalamos también la utilidad de cada tarea, así como el detalle de la manera en que la hemos llevado a cabo.

FASE 1: Preparación de la investigación.

1.1 Reflexión.

Objetivo: Acotar la investigación en cuanto a tema objeto de estudio.

1.2 Identificación.

Objetivo: Establecer el marco teórico, conceptual y metodológico de referencia.

1.3 Diseño.

Objetivo: Planificar las actividades que se desarrollarán en la siguiente fase.

Tareas desarrolladas:

- Revisión bibliográfica.
- Concreción de las preguntas de la investigación.
- Definición de los objetivos de la investigación: general y específicos.
- Desarrollo y sistematización del marco teórico, conceptual y metodológico.
- Planificación general de la entrada al escenario.

Dimos comienzo a esta fase durante el año dos mil nueve. Aunque debemos hacer notar que obedeció, mayormente, a dos de sus aspectos: la revisión bibliográfica y la definición de los objetivos. En cuanto a la cuestión teórica (lecturas de textos clásicos y actuales sobre evaluación educativa y del profesorado, artículos, normativas y leyes que han regido sistemas de evaluación de la docencia, noticias y foros sobre la temática dentro del contexto chileno, lecturas de investigaciones realizadas en el área, etc.) debemos señalar que ha sido un proceso largo, sin embargo, provechoso. Poder adentrarnos en la literatura disponible sobre la temática de la evaluación docente nos ha permitido aproximarnos a la misma desde diversas miradas, lo cual ha posibilitado ampliar el horizonte de realización de la investigación. Asimismo, conocer la diversidad de modelos evaluativos de la docencia en diversos países del mundo nos ha acercado de forma práctica con la temática en cuestión posibilitando que en el proceso de diseño de los instrumentos de recogida de información hayamos atendido a ciertos aspectos de aplicación de los instrumentos evaluativos, los que iban en consonancia con nuestros objetivos.

La importancia que nos ha suscitado este primer momento de acercamiento a nuestro tema de estudio ha sido fundamental. Es en esta fase donde hemos justificado la temática objeto de estudio, planteado los objetivos a alcanzar y establecido las principales actividades a desarrollar a lo largo de todo el proceso investigativo. En definitiva, pensamos que preparar la investigación no es una cuestión menor, su utilidad radica en que orienta gran parte de las propuestas desarrolladas a lo largo de toda la investigación, idea quizá obvia, pero que como investigadora en formación hemos sido capaces de comprender.

Así pues, establecer tanto los motivos que apoyan la realización de la investigación, como el estado de la cuestión a través del marco teórico - conceptual y justificar el uso del marco metodológico en el cual se apoya la investigación ha sido el resultado de gran parte de esta fase. No obstante, debemos destacar que la profundización del marco teórico se mantiene a lo largo de todas las otras fases, pero es en ésta donde asignamos una mayor dedicación.

Asimismo, también respecto al marco teórico y conceptual, deseamos hacer notar que su desarrollo, además de permitirnos enfocar nuestro estudio, ha guiado la recogida, el

análisis y la interpretación de la información. Por tanto, importa que los resultados obtenidos dialoguen con dicho marco para así dotar de coherencia interna nuestro trabajo, empapándolo de credibilidad y otros criterios de rigor que deben estar presentes en toda investigación, y sobre los cuales, nos detendremos más adelante.

Finalmente, en cuanto al diseño de la investigación y los aspectos ligados a él, hacemos saber que éstos se han visto concretados junto a una parte del marco conceptual en un proyecto de investigación que en sus incipientes inicios fue presentado en la defensa del DEA⁷⁹. Para los efectos de la presente investigación, dicho proyecto ha sido re diseñado, y si bien no ha perdido de vista sus propósitos iniciales, sí ha tenido cambios sustanciales. Sin lugar a dudas, hemos advertido un “in crescendo” como trabajo investigativo, lo cual nos ha motivado a que fuese difundido como ponencia en un congreso realizado en Chile a fines del año dos mil nueve. La consecuencia de haber presentado a la comunidad académica este proyecto ha dotado de más sentido la realización de la investigación en su totalidad.

FASE 2: Entrada al escenario.

2.1 Elección de las estrategias e instrumentos de recogida de información.

Objetivo: Diseñar las estrategias y los instrumentos de recogida de información.

2.2. Acceso al escenario y proceso de recogida de información.

Objetivo: Planificar y aplicar los instrumentos de recogida de información.

Tareas desarrolladas:

- Planificación, diseño y validación de los instrumentos: Cuestionario de opinión y Guión de las entrevistas (individual y colectiva).
- Gestión y aplicación de cuestionarios de opinión. (Fecha, hora y lugar).
- Gestión y aplicación de entrevistas: individual y colectiva. (Fecha, hora y lugar).

Con la cuarta reunión realizada en el año dos mil diez, desarrollada ésta a mediados del mes de marzo, comenzamos el abordaje de esta segunda fase de la investigación. La idea primera fue dar con lecturas referidas a las técnicas, estrategias y los instrumentos

⁷⁹ Diploma de Estudios Avanzados (DEA).

de recogida de información existentes para así escoger aquéllos que apoyaran de mejor forma los propósitos de nuestra investigación. Por su parte, la revisión de varias investigaciones referidas a la temática (Mateo et al., 1996; entre otras) también nos orientó respecto de cuáles eran las estrategias de obtención de información que resultaban más idóneas por estar en consonancia con el uso de las metodologías empleadas en nuestra investigación.

Tras la justificación de la elección de las técnicas de recogida de información a trabajar, procedimos a la realización de la planificación y del diseño de las mismas. La descripción del desarrollo de este proceso la hemos situado en el **Capítulo 5**. Así pues, en paralelo a la elaboración del cuestionario de opinión, nos dedicamos a solicitar los consentimientos necesarios respecto de su administración. Del mismo modo, intentamos negociar la participación de quienes habrían de contestar las entrevistas⁸⁰.

FASE 3: Análisis e interpretación de la información.

Objetivo: Analizar e interpretar la información.

Tareas desarrolladas:

- Vaciado de los datos del cuestionario de opinión en programas para análisis de datos (Excel y SPSS-X)⁸¹.
- Transcripción de entrevistas.
- Devolución de entrevistas a los participantes para la validación de la información.
- Vaciado de la información validada de las entrevistas en software para análisis de la información (Atlas–ti 5,0).
- Análisis de los datos cuantitativos:
 - Procesos estadísticos generales.
 - Disposición de la información en gráficos.
- Análisis de la información cualitativa:

⁸⁰ Elaboramos peticiones vía e-mail. Una gran mayoría de las direcciones electrónicas fueron encontradas muy fácilmente. Otras en cambio, las obtuvimos mediante la telefonía internacional.

⁸¹ La investigadora justifica el uso, casi en exclusiva, de Excel por resultarle un programa suficiente para el tipo de análisis estadístico básico que se deseaba realizar. Aunque también, pero en menor medida, ha utilizado SPSS-X.

- Reducción de la información:
 - Sobre las unidades de significado.
 - Sobre la inducción-deducción.
- Propuesta y definición de un sistema categorial.
- Obtención de resultados.

Las fases tres y cuatro consideramos que por sí solas son coherentes en cuanto a la planificación de su realización, por tanto, no nos detendremos a explicarlas. Las desarrollamos en los **Capítulos 6, 7 y 8**, en los cuales damos a conocer en profundidad, tanto los pasos seguidos en la obtención de los resultados y la interpretación que hacemos de los mismos como las conclusiones de la investigación.

FASE 4: Elaboración de conclusiones e informe final.

Objetivo: Elaborar el informe y presentar los resultados.

Tareas desarrolladas:

- Interpretación, triangulación y discusión de los resultados.
- Síntesis y conclusiones.
- Limitaciones de la investigación y prospectivas.
- Elaboración del informe (que incluye anexos).
- Defensa de la tesis.

Tarea a desarrollar:

- Presentación de la investigación a los participantes de la investigación en Chile y a quienes se encuentren interesados.

Como puede apreciarse, el desarrollo de cada una de las fases de la investigación ha supuesto la realización de múltiples tareas, cada una de las cuales persigue un objetivo común.

Por último, nos parece oportuno señalar que junto al desarrollo de cada una de las fases se ha ido capturando la bibliografía utilizada en el gestor de referencias bibliográficas

EndNote, esto como una manera de mantener al día los textos, revistas y documentos consultados y citados en nuestra investigación.

4.4 Cronograma.

Haber planificado a través de una calendarización el desarrollo de la investigación nos ha resultado útil por cuanto ha orientado el trabajo a llevar a cabo en cada una de sus fases. A continuación, reproducimos nuestro cronograma de trabajo.

CRONOGRAMA DE TRABAJO				
FASES DE LA INVESTIGACIÓN		OBJETIVOS	TAREAS DESARROLLADAS	FECHA
FASE 1. Preparación de la investigación	1.1 Reflexión.	Acotar la investigación en cuanto a tema objeto de estudio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión bibliográfica. ▪ Concreción de las preguntas de la investigación. ▪ Definición de los objetivos de la investigación: general y específicos. 	Octubre 2009 a Febrero 2010
	1.2 Identificación.	Establecer el marco teórico y el marco metodológico de referencia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo y sistematización del marco teórico y metodológico. 	Octubre 2009 a Julio 2012
	1.3 Diseño.	Planificar las actividades que se desarrollarán en la siguiente fase.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación general del estudio empírico. 	Marzo 2010
FASE 2. Entrada al escenario	2.1 Elección de las estrategias e instrumentos de recogida de información.	Diseñar las estrategias y el instrumento de recogida de información.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación, diseño y validación de las estrategias: Cuestionario de opinión y Guión de las entrevistas (individual y colectiva). 	Marzo 2010 a Octubre 2010

	<p>2.2 Acceso al escenario y proceso de recogida de información.</p>	<p>Planificar y aplicar las estrategias y el instrumento de recogida de información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión del cuestionario de opinión y de la entrevista. ▪ Administración del cuestionario de opinión y aplicación de entrevistas: individual y colectiva. 	<p>Abril 2010 a Diciembre 2010</p> <p>Noviembre 2010 a Enero 2011</p>
<p>FASE 3. Análisis e interpretación de la información</p>		<p>Analizar e interpretar la información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vaciado de los datos del cuestionario de opinión/ transcripción y validación de las entrevistas. ▪ Análisis de datos cuantitativos e información cualitativa. ▪ Obtención de resultados. 	<p>Noviembre 2010 a Marzo 2011</p> <p>Abril 2011 a Mayo 2012</p>
<p>FASE 4. Elaboración de conclusiones e informe final</p>		<p>Elaborar el informe y presentar los resultados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretación, triangulación y discusión de los resultados. ▪ Síntesis y conclusiones. ▪ Limitaciones de la investigación y prospectivas. ▪ Elaboración del informe. ▪ Depósito de tesis ▪ Defensa de tesis. <p>TAREA A DESARROLLAR</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación de la investigación a los participantes de la investigación en Chile y a quienes se encuentren interesados. 	<p>Abril 2011 a Junio 2012</p> <p>Julio 2012 a Marzo 2013</p> <p>Enero 2013 a Marzo 2013</p> <p>Abril 2011 a Abril 2013</p> <p>Julio 2013</p> <p>Noviembre 2013</p> <p>Noviembre 2013 en adelante</p>

Tabla 39. Cronograma de trabajo.
Fuente: Elaboración propia.

4.5 Estrategias de rigor.

En toda investigación se deben asegurar unos criterios de rigor y credibilidad que deben ser utilizados para poder ganarse la confianza de la audiencia. Es decir, los resultados obtenidos a través del estudio deben ser confiables y a la vez creíbles para la comunidad investigadora.

Por estas razones, en nuestro trabajo prestamos atención a una serie de criterios que regulan la verificación de la investigación, los cuales han sido desarrollados según se entienden en la metodología cualitativa. La tabla siguiente los reúne:

Criterios	Metodología empírico-analítica/cuantitativa	Metodología constructivista/cualitativa
Valor de verdad Isomorfismo entre los datos recogidos y la realidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad Posibilidad de aplicar los descubrimientos a otros contextos	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia Grado en que se repetirían los resultados de volver a replicarse la investigación	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad Seguridad de que los resultados no están sesgados	Objetividad	Confirmación

Tabla 40. Criterios de rigor de las metodologías empírico-analítica/cuantitativa y constructivista/cualitativa.

Fuente: Adaptado de Lincoln & Guba, 1985 (citados en Latorre et al., 1996: 216).

En este sentido, para garantizar que los anteriores criterios de rigor expuestos se cumplan, damos énfasis en nuestra investigación a un conjunto de estrategias, las cuales hemos considerado recogiendo las orientaciones que al respecto nos precisan Latorre et al. (1996). A continuación, explicamos los criterios de rigor seguidos y las estrategias desarrolladas para alcanzar cada uno de ellos.

- **Credibilidad:** para lograrla, se ha hecho preciso *triangular* los resultados derivados de la aplicación de diversas técnicas de recogida de información y lo recogido y analizado en los documentos provenientes del marco referencial de la investigación.

La triangulación es una de las técnicas más características de la metodología cualitativa. Es un recurso que se sirve de una variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas (teorías) y de métodos, contrastando unos con otros para confirmar datos e interpretaciones (Latorre et al., 1996: 216).

De modo que por medio de la triangulación se obtienen datos sobre la realidad desde diversas perspectivas: la del “yo” como investigador y la de los distintos participantes de la investigación: cada uno de los “yoes” que dan su propio punto de vista de lo acontecido, mediante diferentes fuentes de información: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todas ellas (Eisner, 1998).

También, con motivo de favorecer la credibilidad de nuestra investigación, hemos acudido al juicio crítico de la directora de tesis. Asimismo, se ha validado la información recabada con los participantes de la investigación.

- **Transferibilidad:** si bien en ningún caso buscábamos generalizar los resultados sí pretendíamos que éstos pudieran ser aplicados en investigaciones con un contexto similar.

El proceso de generalización naturalista es un aspecto ubicuo de nuestras tendencias normales de generalizar. Nadie dirige su vida mediante una selección al azar de los hechos, para establecer generalizaciones formales. Vivimos y aprendemos. Intentamos extraer sentido de las situaciones en y a través de lo que vivimos, y utilizamos lo que hemos aprendido para guiarnos en el futuro (Eisner, 1998: 126).

En este sentido, la investigación cualitativa evita las generalizaciones basándose en el principio de que todos los fenómenos sociales o de conducta van a depender del contexto en el que se realizan (Latorre et al., 1996).

Para alcanzar la transferibilidad hemos desarrollado un muestreo teórico, es decir, atendimos a un muestro no representativo, sino más bien a uno que buscara maximizar la cantidad de información recabada y así poder contrastarla en base a lo que sucede en distintos contextos. A su vez, se ha recogido abundante información, haciendo acopio de datos, con el fin de comparar diversos contextos de investigación con otros posibles, a los cuales podrían transferirse los resultados obtenidos. En este mismo sentido, se han procurado realizar descripciones densas, detalladas y municionadas de los aspectos relativos al contexto de realización investigación, con el propósito de establecer correlaciones con otros contextos posibles a investigar y hacer, de esta forma, más extensibles las transferencias.

- **Dependencia:** contar con información estable respecto a los procedimientos desarrollados en la investigación sin que esta suponga aceptar una realidad estática nos ha llevado a desarrollar estrategias que permiten garantizar la dependencia de la investigación realizada. Una de ellas ha sido establecer pistas de revisión, la cual consiste en presentar una cuidadosa documentación del desarrollo de la investigación dejando pistas para su posterior auditoría. Por ejemplo, describiendo detalladamente cómo ha sido el proceso seguido en la recogida e interpretación de los datos obtenidos. Es decir, haciendo una réplica paso a paso de las acciones seguidas aludiendo las circunstancias concretas que rodearon el contexto estudiado. Otra estrategia seguida para alcanzar la dependencia ha sido el uso de métodos solapados, el cual consiste en recoger información sobre el objeto de estudio e interpretarla desde diversas perspectivas, con la finalidad de compensar las debilidades y las ventajas de cada una de ellas y favorecer así la complementariedad.

Por su parte, también hemos realizado el proceso llamado auditoría de dependencia, es decir, el desarrollo de la investigación se ha visto controlada y dirigida en todo momento por una investigadora externa (directora de tesis), quien ha examinado y a la vez determinado la aceptación de los procesos de investigación seguidos.

- **Confirmación:** para asegurar la confirmación de la información obtenida, así como la interpretación y la generación de conclusiones, hemos procedido a desarrollar descripciones de baja inferencia, esto es, registrar informaciones precisas: transcripciones literales, citas originales, etc. A su vez, el proceso de reflexión realizado lo hemos basado en los supuestos epistemológicos que subyacen en las interpretaciones hechas por la investigadora, los cuales ya han sido expuestos y son los que justifican por qué se ha planteado el desarrollo de la investigación de una forma y no de otra. Por su parte, se ha acudido a la realización de auditorías de confirmabilidad, en donde un investigador externo (directora de tesis) controla la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones que la investigadora ha extraído a partir de ellos.

Por último, una estrategia que recogemos de Marshall (1985 citado en Latorre et al., 1996) para asegurar la confirmabilidad, está relacionada con la distinción de casos negativos o discrepantes, esto es, buscar activamente, registrar, analizar e informar casos negativos o datos discrepantes que son una excepción del modelo o patrón, o modificar patrones hallados en los datos. Este aspecto se ha contemplado al momento de interpretar los resultados alcanzados en nuestro estudio.

Así pues, los criterios antes descritos han sido desarrollados siguiendo una serie de estrategias que orientan la veracidad de la investigación. Por tanto, creemos haber aportado con conocimiento fidedigno respecto a la comprensión de una realidad evaluativa docente en particular.

Capítulo 5. Estrategias de recogida de información

Las voces de quienes participan en la investigación han sido recogidas mediante las siguientes estrategias: el cuestionario de opinión y las entrevistas: individual y colectiva. Resulta necesario señalar que el diseño de la presente investigación estuvo abierto a otra posibilidad de recogida de información, el grupo de discusión. Sin embargo, desestimamos su realización porque advertimos la existencia de una relación de jerarquía entre quienes iban a participar, lo cual contradice las condiciones para su celebración. En este sentido, hablamos de un diseño de investigación emergente. La idea de un diseño que evoluciona a lo largo del tiempo es característica de la investigación cualitativa, por lo que resulta uno de los aspectos importantes de destacar respecto al diseño de nuestra investigación.

Ahora bien, al momento de elegir nuestras estrategias de recogida de información hemos atendido a lo que nos proponen Latorre et al. (1996), quienes señalan que se han de precisar técnicas diferentes para obtener la información e, igualmente, al momento de seleccionar dichas técnicas se deben considerar los siguientes aspectos:

- Si aporta la información necesaria para la comprensión del fenómeno.
- Si aporta diferentes perspectivas sobre el tema.
- Si el tiempo dedicado a la recogida de información es efectivo.

Así pues, en el caso de la estrategia cualitativa utilizada en nuestra investigación, esto es, la entrevista, Massot et al. (2004: 331) señalan que debe caracterizarse por los siguientes rasgos:

- La *adaptabilidad al contexto* objeto de estudio. Los datos cualitativos son recogidos en situaciones naturales, ya existentes en la realidad, en las que el

investigador dispone de una accesibilidad para obtener información simultánea de múltiples fenómenos y desde perspectivas diferentes.

- Su *carácter continuo*, no puntual, a lo largo de todo el proceso de investigación. Los datos se recogen, se analizan y se interpretan con una perspectiva procesual.
- La *interactividad*. Las estrategias son procesos relacionales e interactivos entre el investigador e investigado.
- La *naturaleza cualitativa*, como datos de carácter narrativo (textos, relatos, transcripciones literales de observaciones y entrevistas), muy densos en significados e interpretaciones personales sobre determinados comportamientos y la realidad estudiada.

En cualquier caso, consideramos que la inclinación hacia la técnica y el instrumento de recogida de información elegido debe estar respaldada por los objetivos que se persiguen con el desarrollo de la investigación. En este sentido, como parte de la justificación de la elección de las estrategias de recogida de información, a continuación presentamos una tabla en donde relacionamos los propósitos de nuestro estudio, la técnica de recogida de información y la fuente a la que hemos debido acceder para encontrar la información necesitada.

RELACIÓN DE OBJETIVOS CON TÉCNICAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
Objetivo	Técnica	Fuente
1. Analizar las percepciones y las vivencias que los profesores evaluados tienen respecto del modelo y el funcionamiento del sistema con que son evaluados.	Cuestionario de opinión.	Profesorado evaluado.
2. Analizar las percepciones que otros implicados en el sistema de evaluación docente tienen respecto de su estructura, su funcionamiento y la forma en que vive dicho proceso el profesorado evaluado.	Entrevista individual. Entrevista colectiva.	Profesionales implicados en el desarrollo del sistema de evaluación docente.
3. Contrastar las opiniones, las percepciones y las vivencias que presentan las diversas personas implicadas en el desarrollo del sistema de evaluación respecto de su estructura y su funcionamiento.	Cuestionario de opinión. Entrevista individual. Entrevista colectiva.	Profesorado evaluado. Profesionales implicados en el desarrollo del sistema de evaluación docente.
4. Comprender e interpretar el conjunto de percepciones y vivencias de quienes han participado en la ejecución del sistema evaluativo docente y, a partir de los resultados obtenidos, si procede, entregar orientaciones que guíen propuestas de mejora del actual modelo chileno de evaluación docente.	Cuestionario de opinión. Entrevista individual. Entrevista colectiva. Análisis documental.	Profesorado evaluado. Profesionales implicados en el desarrollo del sistema de evaluación docente. Resultados obtenidos en la investigación. Marco teórico, conceptual y contextual.

Tabla 41. Relación de objetivos con técnicas y fuentes de recogida de información.
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, los objetivos perseguidos en nuestra investigación hacen uso de un instrumento de recogida de datos cuantitativo (el cuestionario de opinión) y de una técnica cualitativa de recogida de información (la entrevista, tanto individual como colectiva). Estas estrategias, a su vez, se relacionan con diversas fuentes que proporcionan la información necesitada.

5.1 El cuestionario de opinión.

5.1.1 Conceptualización.

Considerando las palabras de Del Rincón et al. (1995), podemos señalar que el cuestionario es uno de los instrumentos de uso más universal en el campo de las ciencias sociales. Consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas deben contestarse por escrito.

El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Así, escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas... Esta modalidad de procedimiento de encuesta permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad... con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones, y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados (Rodríguez et al., 1999: 186).

Padilla (2002) fundamenta que el uso del cuestionario se debe a su doble ventaja: por una parte, a la posibilidad de acceder a más sujetos que si tuviéramos que entrevistarlos uno a uno y, por otra, a una mayor normalización y estandarización de la situación.

Partiendo de estas básicas, pero orientadoras ideas respecto de qué se entiende por cuestionario⁸², a continuación presentamos los aspectos que lo identifican en función de los requerimientos propuestos para su elaboración y aplicación planteados por diversos autores. En este sentido, nos ha parecido conveniente ir contextualizando dichos aspectos del cuestionario de opinión a través de la descripción de la forma en que lo hemos ido desarrollando.

5.1.2 Características, posibilidades y limitaciones.

En nuestra investigación, la principal característica del cuestionario de opinión es que lo consideramos como un instrumento de recogida de información⁸³, ya que brinda la oportunidad de describir una población o un grupo de sujetos (en nuestro caso, por medio de esta descripción podremos caracterizar a un grupo de profesores) y, a la vez, permite ir relacionando datos al momento de desarrollar el análisis de los resultados obtenidos (resultados derivados de nuestra aproximación a las opiniones personales que tiene el profesorado a través de las diversas preguntas contenidas en él).

Ahora bien, un aspecto que hemos considerado al momento de la elección de nuestro instrumento ha sido sopesar, siguiendo las orientaciones de varios autores (Del Rincón et al., 1995; Rodríguez et al., 1999; Padilla, 2002), las posibilidades y las limitaciones que presenta el uso del cuestionario. Así pues, entre las posibilidades nos encontramos con las siguientes:

- Aporta información estandarizada, ya que se responden una misma serie de preguntas y así se facilita la comparación e interpretación de las respuestas.
- La administración de un cuestionario ayuda a un uso eficiente del recurso tiempo. En la presente investigación, la doctoranda es quien recoge la información preguntando a un gran número de sujetos a la vez, con un coste de tiempo y esfuerzo razonables.

⁸² En nuestra investigación hemos elegido el término “cuestionario de opinión” para referirnos a nuestro instrumento.

⁸³ Del Rincón et al., (1995) sostienen que existen dos tipos de cuestionarios: los de medición y diagnóstico de la personalidad y los empleados como instrumentos de recogida de información en investigación.

- Asegura el anonimato al facilitar confidencialidad, por ello, las respuestas pueden ser más francas, pues no existe un compromiso que atente a la seguridad laboral de quien responde.
- Se dispone de una fiabilidad de la información recaudada bastante alta.

Por otro lado, las limitaciones del uso del cuestionario guardan relación con los siguientes aspectos:

- Podrían existir inconvenientes derivados de la formulación por adelantado de las preguntas al darse la imposibilidad de una explicación complementaria. Lo cual quizá repercuta en un posible sesgo derivado de este proceso de aplicación.
- La relación impersonal que se mantiene entre el encuestador y el encuestado genera un escaso compromiso por parte de quien aporta la información para devolver el cuestionario⁸⁴.
- La información conseguida tiende a ser superficial, pues al ser un instrumento estandarizado se impide la profundización de las respuestas.
- Elaborar un cuestionario supone dedicar bastante tiempo.

En vista a lo anterior, y considerando que una de las características del cuestionario la compone su delicado proceso de elaboración, nos propusimos seguir lo especificado por Fox (1981) al momento de plantear nuestro instrumento:

- Limitar la extensión del cuestionario para que los sujetos tengan que dedicar el menor tiempo posible a contestarlo.
- Estructurar el modelo de respuestas en el mayor grado posible para reducir al mínimo lo que tengan que escribir los sujetos.

⁸⁴ Rodríguez et al., (1999) señalan que el porcentaje de cuestionarios devueltos no superan el 40-60%.

- Redactar el material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de que es una finalidad útil y profesionalmente deseable.
- Arbitrar algún sistema para que los sujetos, si lo desean, puedan conocer los resultados.

De modo que hemos intentado ajustarnos al máximo a estos requerimientos por considerarlos de vital importancia.

Ahora bien, otra de las características del cuestionario de opinión está relacionada con su clasificación. En este sentido, creemos que se hace necesario hacer dicha clasificación sólo en función de consideraciones generales y con el objetivo de aclarar posibles dudas.

De acuerdo con lo anterior, nos parece significativo seguir la categorización que se basa en los siguientes criterios para clasificar los cuestionarios: el tipo de ítems, la escala de respuesta, el método de administración y el tipo de información que suministran.

En nuestra investigación, el cuestionario de opinión ha sido administrado por medio del método personal (a través de quien investiga); la información solicitada ha sido de carácter general (sobre la estructura y el funcionamiento del sistema de evaluación docente); consta de varios tipos de ítems (abiertos, cerrados, escalas de estimación) y las escalas de repuestas son diversas (algunas buscan juicios categóricos y otras juicios continuos).

5.1.3 Justificación y propósito de su utilización.

Justificamos el diseño y la aplicación de un cuestionario de opinión ya que, en concordancia con los objetivos planteados, este instrumento permite aproximarnos al objeto de estudio. El acento está puesto en que, a través del cuestionario de opinión, es posible recabar información para conocer qué percibe, siente y vive un grupo amplio de profesores y profesoras ante el proceso de su evaluación. El hecho de querer conocer el

juicio valorativo que se manifiesta respecto del actual sistema de evaluación docente así como del proceso de su funcionamiento a través de un cuestionario nos permite acceder a un gran número de profesores y profesoras haciendo uso del recurso tiempo de manera razonable.

5.1.4 Proceso de elaboración.

La forma que adopta un cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para explicar una determinada realidad. Es decir, las preguntas que figuran en este tipo de técnicas reflejan lo que se piensa acerca del problema que se está investigando, su esquema o marco conceptual. El tipo de respuestas que obtiene son explicables desde ese mismo esquema conceptual. Se solicitan para comprobar los supuestos previos mantenidos por quienes elaboran el cuestionario (Rodríguez et al., 1999: 186).

El diseño de un instrumento de recogida de información exige de especificidad al momento de planificar las etapas de su elaboración. Es así como hemos diferenciado varios momentos desde la fase inicial hasta haber obtenido la versión definitiva.

En un primer momento, se procedió a pensar las posibles cuestiones a indagar y que éstas estuvieran en directa relación con los propósitos de la investigación, dando respuesta a los mismos. Fue así como nuestro punto de partida en la elaboración del cuestionario ha sido realizar una revisión bibliográfica, para luego crear un listado con más de treinta posibles interrogantes. De esta forma, y ya en un tercer momento, hemos ido ordenando y agrupando las preguntas que creímos mejor se ajustaban a los objetivos propuestos y, por tanto, a nuestros propósitos; para ello, se las clasificó por temática. Todo esto producto, en gran parte, de los procesos de validación que comentaremos más adelante. Paralelamente, se fueron señalando las posibles escalas que podían ir en las respuestas de las preguntas de tipo cerradas. Finalmente, y ya teniendo agrupadas las preguntas en diversos apartados y con la finalidad de proporcionar una vista panorámica del contenido de nuestro cuestionario de opinión, nos ha resultado de gran utilidad proceder a la elaboración de una tabla, disponible en el **Anexo 9**, la cual contiene las dimensiones, las preguntas y los objetivos.

5.1.4.1 *Contenidos.*

Para poder responder a los propósitos de la investigación ha sido necesario diseñar un cuestionario de opinión compuesto por varias dimensiones. Los diversos tipos de preguntas contenidos en cada una de ellas están relacionados, a su vez, con los propósitos de nuestra investigación. Tanto el diseño al que hemos hecho mención anteriormente como el contenido están en consonancia con la naturaleza de la actividad investigadora a realizar, esto es, buscar información referente a las vivencias personales, a las características del modelo evaluativo, a la aplicación de los instrumentos y a las consecuencias que se derivan de los resultados obtenidos, que un grupo de profesores y profesoras ha presentado durante el desarrollo del proceso de la evaluación docente. Todo ello, mediante opiniones y juicios valorativos de variada índole.

Así pues, para que nuestro instrumento de recogida de información nos fuera útil, coherente y, por tanto, nos permitiera realizar un análisis y una posterior interpretación de la información entregada por el profesorado acorde a los objetivos propuestos, hemos diseñado un cuestionario de opinión cuya justificación teórica de su contenido se basa en un marco conceptual que abarca cinco dimensiones, de las cuales se desprenden, a su vez, una serie de aspectos relacionados con ellas y que posibilitan focalizarnos en los propósitos de nuestro trabajo. Las dimensiones a las que nos referimos son, como ya se han expuesto en la tabla a la que hemos remitido, las siguientes:

➤ Dimensión N° 1: Información personal y socio-profesional.

Permite conocer la realidad contextual que enmarca las opiniones y los juicios valorativos de quienes contestan el cuestionario de opinión y, del mismo modo, caracterizar al grupo de profesores que ha contestado.

Los aspectos de índole personal y socio-profesional que hemos considerado indagar en el profesorado están referidos a:

- *Género*: consideramos interesante incluir esta variable, puesto que las opiniones entre mujeres y hombres podrían variar, aunque no necesariamente.
- *Edad*: indagar la etapa cronológica vital del profesorado como factor determinante de las posibles respuestas nos podría conducir a un tipo de análisis y no a otro.
- *Título(s) profesional(s)*: recabar esta información nos acercaría a conocer el grado académico que caracteriza al profesorado estudiado.
- *Años de experiencia docente*: nos pareció relevante esta pregunta en tanto en cuanto se podrían dar diferencias de opinión según la etapa de vida profesional⁸⁵ en la que se encontrara el docente consultado.
- *Asignatura(s) que imparte en este o en otro(s) establecimiento(s)*: esta información permite que se la contraste con la proporcionada en título(s) profesional(es), y si fuera necesario, establecer grados de coherencia en las respuestas dadas.
- *Carga horaria semanal en el establecimiento en que contesta el cuestionario y carga horaria semanal total, si trabaja en más de un establecimiento*: al solicitar esta información lo hacíamos con el fin de conocer cuánto tiempo se desempeña el profesor en el aula.

⁸⁵ En este sentido, hemos seguido de manera aproximada la clasificación de las seis etapas de vida profesional de un docente que realizan Day & Gu (2012), quienes propone que en primera instancia existe un fuerte compromiso; luego se construye la identidad profesional; en una tercera etapa existen tensiones crecientes y transiciones; la cuarta está compuesta por numerosas actividades y exigencias adicionales; se sigue con los desafíos para mantener la motivación y, finalmente, está la fase de proximidad del retiro y jubilación. Así pues, guiados por esta descripción es que hemos elaborado nuestra propia delimitación de las etapas de desarrollo profesional docente: Menos de 5 años: Fuerte compromiso. Entre 5 - 15: Construcción de la identidad profesional. Entre 16 - 24: Tensiones crecientes y transiciones; numerosas actividades y exigencias adicionales. Entre 25 - 35: Desafíos para mantener la motivación. Más de 35: Proximidad del retiro y jubilación. La diferenciación que hacemos de las etapas respecto a Day & Gu es, por un lado, nuestro interés por concretar las respuestas dejando opciones más claras y, por otra, el resultado que nos dio la unificación de dos etapas (tercera y cuarta) por considerar que debían formar parte de un mismo rango de años de experiencia profesional docente.

- *Año en que ha sido evaluado:* este dato permite contextualizar la percepción que el profesorado evaluado ha manifestado.
 - *Resultado obtenido en la evaluación:* resulta conveniente conocer qué resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente se dan en el profesorado estudiado, así como a través de éstos poder establecer relaciones con otros elementos a la hora de interpretar la información recabada.
- Dimensión N° 2: Vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo docente.

Recoge información sobre la forma en que se vive la realización de la evaluación. Considera para ello preguntas que apuntan a desvelar aspectos sentidos y percibidos durante el desarrollo de la evaluación docente, así como posibles significados que otorgan a todo el proceso, y en este sentido, la justificación de la manera en que lo perciben.

Las preguntas que han buscado recoger las percepciones que tiene el profesorado respecto a sus vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo docente las hemos asociado con ciertos aspectos basados en algunos referentes teóricos que han generado nuestros puntos de partida y que damos a conocer a continuación:

- *Grado de motivación suscitada al momento de saber que deberá evaluarse:* consideramos que rescatar esta forma de sentir del profesorado de alguna manera nos permite conocer su disposición ante el proceso evaluativo. Así pues, siguiendo a la RAE, entendemos por *motivación: el ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.*
- *Los sentimientos que afloran durante el proceso de ser evaluado:* poder conocer qué siente el profesorado durante la realización de su propia evaluación nos invita a realizar esta pregunta. Así pues, siguiendo a la RAE, entendemos por *sentimiento: el estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente.*

- *La existencia de posibles dificultades:* con esta pregunta se ha buscado detectar cuáles han sido los principales aspectos (si es que los hay) que el profesorado ha identificado como obstaculizadores en el proceso de su evaluación.
- *Ideas sugeridas para poder superar las dificultades:* creemos oportuno conocer las posibles soluciones que pudieran entregar quienes han vivido en primera persona el proceso de su evaluación.
- *El significado de ser evaluado:* aproximarnos a la respuesta de esta pregunta nos permite conocer una parte clave de la experiencia vivida por el profesorado evaluado.
- *La evaluación docente entendida como un suceso o como un proceso:* nos permite conocer la percepción respecto a la creencia que se tiene de lo que debe ser una evaluación: bien un proceso y, por tanto, un medio (en este caso, por ejemplo, para contribuir al desarrollo profesional docente) o un suceso y, por tanto, un fin (en este caso, por ejemplo, una forma de “controlar” el desempeño docente).

➤ Dimensión N° 3: Proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.

Busca conocer el grado de acuerdo que tiene el profesorado respecto a los instrumentos con que es evaluado. También recaba información sobre los aspectos positivos y negativos que le atribuyen al proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos y, por tanto, al actual sistema de evaluación, así como saber qué entienden con relación al principal criterio explícito del que se deriva el modelo de evaluación docente con que son evaluados.

La descripción de las preguntas que han buscado recoger las percepciones que tiene el profesorado respecto al proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos se especifican a continuación:

- *Percepción del grado de acuerdo ante los diversos instrumentos con que es evaluado: a) Portafolio; a.1) Descripción de una unidad pedagógica; a.2) Evaluación de la unidad pedagógica; a.3) Reflexión pedagógica; a.4) Grabación de una clase; b) Pauta de autoevaluación; c) Entrevista por un evaluador par y d) Informe de referencia de terceros.* A través de esta pregunta buscamos conocer los instrumentos evaluativos que tienen mayor y menor aceptación por parte del profesorado evaluado.
 - *Percepción de aspectos positivos y aspectos negativos que presenta el actual sistema de evaluación:* nos interesa saber qué ideas plantea el profesorado como lo más positivo y lo más negativo del sistema con que son evaluados.
 - *Conocimiento del criterio explícito del que se deriva el modelo con que se les evalúa:* para conocer si el profesorado consultado se encuentra en condiciones de describir el principal marco de referencia que guía el quehacer docente y su evaluación.
- Dimensión N° 4: Características generales del actual modelo de evaluación del desempeño docente.

Constituye un espacio para dejar al descubierto el grado de acuerdo del profesorado respecto de las características generales del modelo con que es evaluado.

Las preguntas que apuntan al grado de acuerdo que tiene el profesorado respecto de las características generales que presenta el actual modelo de evaluación tienen que ver con lo siguiente:

Percepción respecto a las características generales que plantea el sistema de evaluación: a) Es una evaluación obligatoria; b) Su objetivo es fortalecer la profesión docente y c) Contribuye a mejorar la calidad de la educación.

De esta manera, buscamos conocer la postura que tiene el profesorado evaluado respecto de cada una de las características que plantea explícitamente el sistema evaluativo docente en cuestión.

➤ Dimensión N° 5: Consecuencias de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente.

Permite obtener información sobre las consecuencias que, según el profesorado, resultan de primer orden y, por lo tanto, debieran ser consideradas en el actual sistema de evaluación docente. Asimismo, busca recoger las opiniones referidas a si el resultado obtenido en la evaluación del desempeño docente repercute favoreciendo o no el aprendizaje de los estudiantes.

Las preguntas que han buscado recoger la percepción que tiene el profesorado respecto de las consecuencias de los resultados obtenidos en la evaluación se detallan a continuación:

- *Percepción respecto a cuáles deberían ser las principales consecuencias de los resultados obtenidos en la evaluación. a) Control; b) Desarrollo profesional; c) Reconocimiento social; d) Incremento salarial; e) Escalafón docente; f) Autocrítica; g) Sanción y h) Formativa para el docente.* Se busca conocer de entre una serie de consecuencias, cuáles resultan más importantes para el profesorado que es evaluado.
- *Opinión sobre la relación existente entre buenos resultados obtenidos en la evaluación y aprendizaje de los estudiantes.* Para saber lo que piensa el profesorado respecto de las implicancias que puede tener un buen resultado en la evaluación con relación a los aprendizajes de los alumnos.
- *Opinión sobre la relación existente entre malos resultados obtenidos en la evaluación y aprendizaje de los estudiantes.* Para conocer lo que piensa el

profesorado respecto de las implicancias que puede tener un mal resultado en la evaluación con relación a los aprendizajes de los alumnos.

Ahora bien, para acabar el apartado referido a los contenidos del cuestionario de opinión, en la **Figura 13** se ilustra la conceptualización de nuestro instrumento de recogida de información, la cual está compuesta por la temática de estudio que abarca el cuestionario, las dimensiones que trata y los indicadores escogidos al momento de diseñar las preguntas.

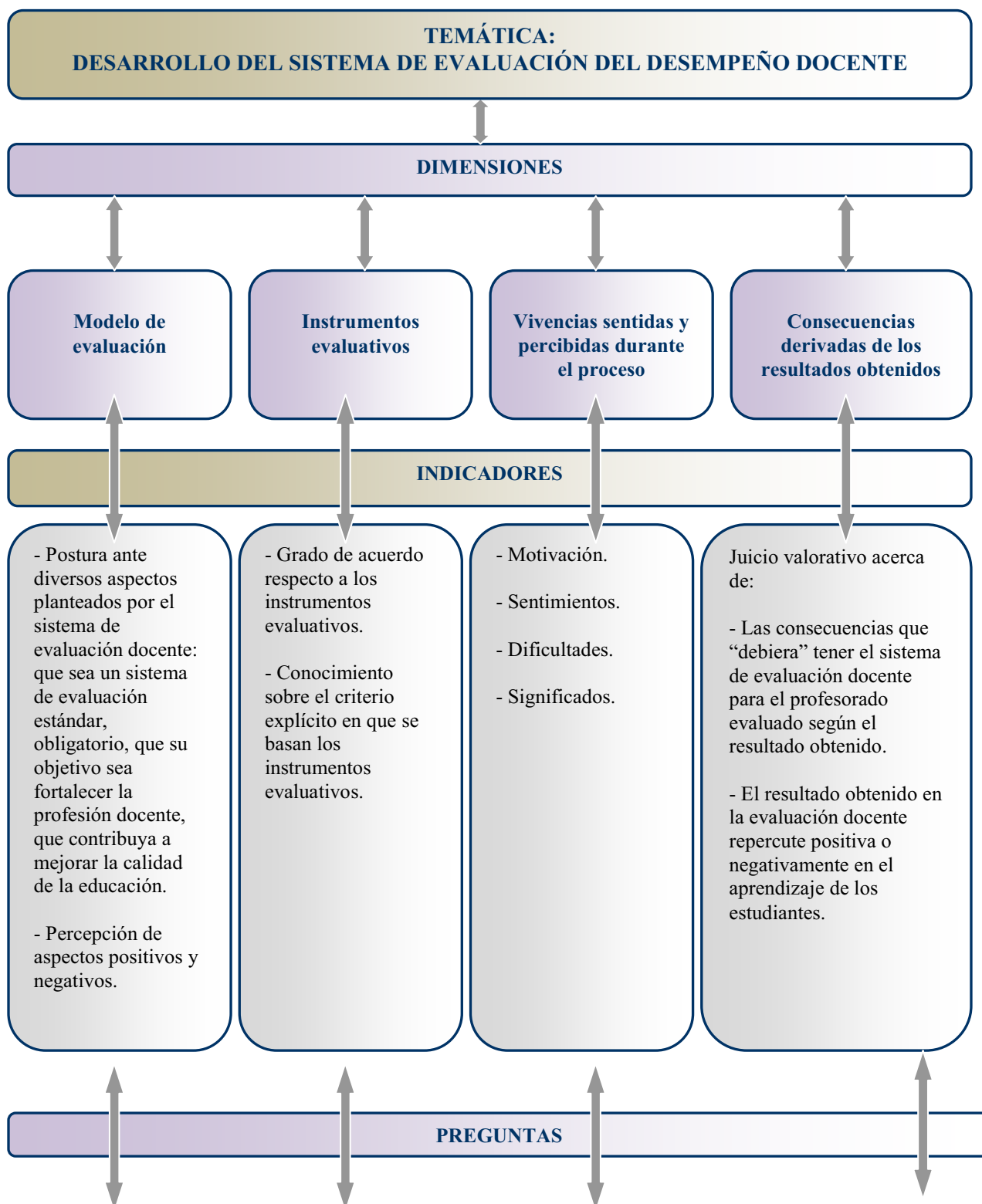


Figura 13. Conceptualización del cuestionario de opinión.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz Bueno (2009) y del marco teórico (Capítulo 2) relacionado con la evaluación del profesorado.

5.1.4.2 *Formulación de preguntas y respuestas.*

Las dimensiones contenidas en el cuestionario de opinión consideran, a su vez, diferentes tipos de preguntas y formas de respuestas. Principalmente, se incluyen preguntas cerradas y preguntas abiertas.

Así pues, las respuestas a las preguntas cerradas son limitadas y buscan que se tenga que elegir con una cruz entre una serie de opciones propuestas. Las preguntas abiertas, por su parte, hacen referencia a que las personas den su respuesta de forma amplia, es decir, se les permite redactar su opinión con palabras propias, no dando espacio para una posible influencia en las respuestas, ya que lo que se pretende es obtener información de índole más personal (Martínez Olmo, 2002). Siguiendo esta lógica, nuestro cuestionario de opinión incorpora diversos tipos de preguntas con el fin de recoger información variada.

En el caso de las preguntas cerradas, hemos considerado incluir de aquellas que presentan escalas de estimación. Así, por ejemplo, tenemos respuestas que apuntan a la valoración de algún aspecto; para ello hemos presentado en la formulación de la pregunta el enunciado “Marque con una x cuál es su postura con relación a...” y las categorías que hemos colocado obedecen a las categorías clásicas: Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Indiferente, De acuerdo y Totalmente de acuerdo. En este sentido, las preguntas cerradas con este tipo de respuesta permiten que la persona que contesta se posicione en un continuo. También, hemos considerado oportuno abarcar preguntas cerradas dicotómicas (en las cuales se fuerza a elegir una respuesta de entre dos alternativas) y preguntas cerradas con lista de alternativas (las que usan un mayor número de alternativas que las dicotómicas). Un cuarto tipo de pregunta cerrada incluida en nuestro cuestionario de opinión es la de preferencias, en las cuales se solicita elegir las respuestas de entre una serie de ellas.

Por su parte, algunas de las preguntas abiertas recogen opiniones sobre aspectos generales, mientras que otras están referidas a la justificación de alguna idea explícita planteada como alternativa.

Por último, debemos señalar que en la primera dimensión de nuestro instrumento hemos incluido una pregunta filtro (las preguntas filtros se realizan previamente). Esto, con el propósito de que quienes no cumplieran con la condición necesaria para responder el cuestionario en su totalidad (haber sido evaluado) pudieran ser descartados inmediatamente de la investigación.

5.1.4.3 Validación.

Nuestro instrumento de recogida de información ha sido aplicado no sin antes haber sido validado (ver **Anexo 10: Parte 1**). En primer lugar, nuestro cuestionario de opinión ha sido revisado por cuatro profesores chilenos (doctorandos de la Universitat de Barcelona) con el fin de esclarecer ciertas dudas, en términos generales, que pudiese presentar. La forma de hacerlo ha sido, en primer lugar, contactar con profesores chilenos residentes en Barcelona. Solicitarles su participación en el proceso de revisión de un instrumento de recogida de información, concretamente de un cuestionario de opinión. Enviar vía correo electrónico o entregar personalmente el instrumento con las instrucciones a seguir. Señalar una fecha orientativa como límite temporal para efectuar este proceso de revisión y devolver así las opiniones surgidas (ver **Anexo 10: Parte 2**) a quien investiga.

En segundo lugar, nuestro cuestionario de opinión se ha visto sometido al juicio de un experto⁸⁶ (Doctor; Profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación; especialista en instrumentos de medición y evaluación educativa), quien al analizarlo para validar su contenido como instrumento de recogida de información, nos ha sugerido algunas modificaciones, siempre muy bien justificadas y que, evidentemente, hemos considerado (ver **Anexo 10: Parte 3**).

En tercer lugar, se ha realizado una prueba piloto con cuatro profesores que compartían similares características con los futuros docentes a quienes se les administraría nuestro cuestionario. Este ensayo de dar respuesta al instrumento de recogida de información ha sido realizado con el fin de aclarar ciertas dificultades referidas tanto a posibles dobles

⁸⁶ En calidad de experto ha colaborado el Dr. Francesc Martínez Olmo, de la Universitat de Barcelona.

interpretaciones de las preguntas como a establecer el promedio de tiempo real que conllevaba dar respuesta a todo el cuestionario. Así pues, la experiencia de llevar a cabo una prueba piloto nos ha resultado útil, en tanto en cuanto han surgido algunas consideraciones que hemos rescatado (ver **Anexo 10: Parte 4**). Ahora bien, el proceso completo de validación seguido lo hemos ilustrado en la **Figura 14**.

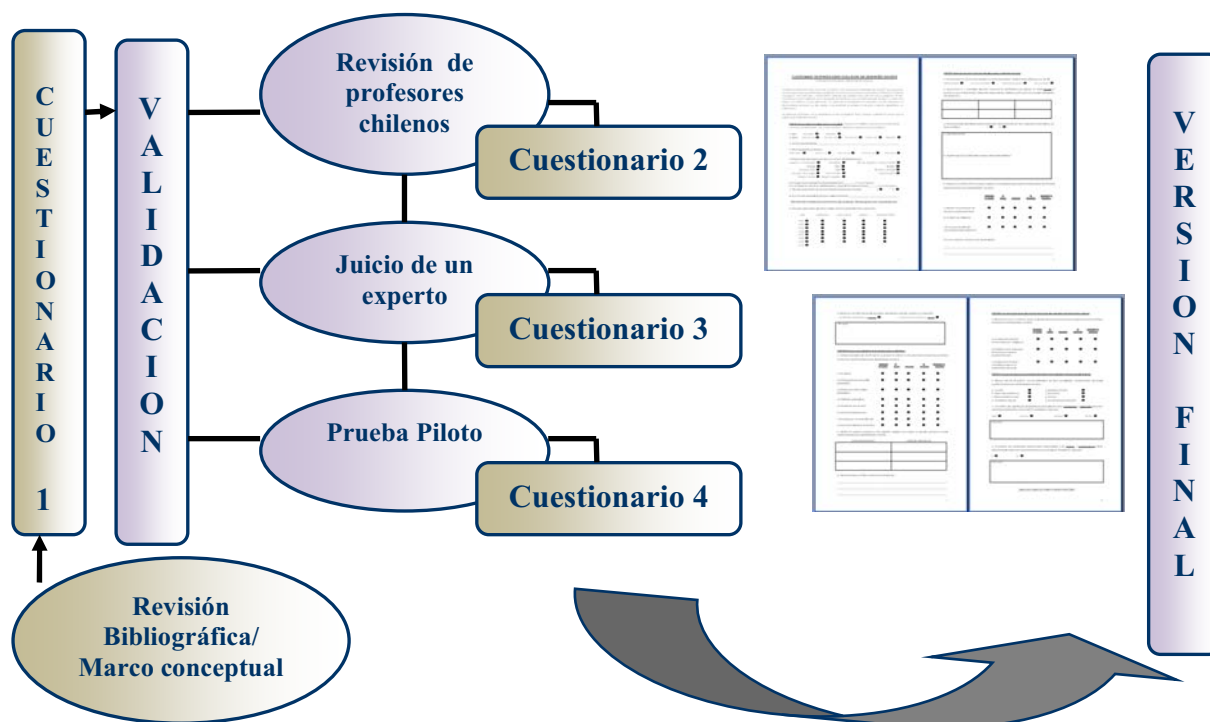


Figura 14. Acciones seguidas en el proceso de validación del cuestionario de opinión.
Fuente: Elaboración propia.

A lo largo del proceso de su elaboración y validación el cuestionario de opinión fue modificándose gracias a las sugerencias formales de quienes nos han ayudado a su construcción. Se eliminaron algunas preguntas por presentar aspectos comunes. Se redefinieron y fusionaron otras por resultar confusas o redundantes. Se agregaron unas cuantas para obtener mayor información. Algunas preguntas que eran de tipo cerradas se hicieron abiertas y se unificaron escalas de valoración. De la misma manera, atendimos a los aspectos formales del cuestionario: título; párrafo introductorio; presentación de las preguntas, esto es, tipo y tamaño de la letra; espacios destinados

para las respuestas y forma de devolver los resultados a los participantes que así lo desearan⁸⁷.

En definitiva, hemos intentado crear un cuestionario relativamente breve (compuesto de dos folios impresos por ambos lados) y a la vez fácil, expedito y atractivo de responder, pero que no obstante, atiende a los propósitos requeridos por la investigación. Para ello, pusimos atención a que la letra fuera legible y que los espacios para responder fueran suficientes. Hemos delimitado cada uno de los apartados contenidos en el cuestionario como una manera de situar temáticamente a quienes lo respondieran y a la vez fueran avanzando en la lectura y desarrollo de las respuestas en la medida en que iban superando cada área a contestar. De igual manera, se decidió mantener las diversas instrucciones dadas para responder preguntas cuyas respuestas utilizaran la misma escala y así no distraer al lector innecesariamente para que tratara de entender demasiados tipos de órdenes, nos interesaba que pusiera la mayor atención en sus respuestas. El tiempo dedicado a la elaboración de este instrumento no ha sido menor; la rigurosidad con que ha sido abordado y la justificación de la existencia de cada una de las preguntas nos hacen creer que cada apartado ha logrado captar las ideas fundamentales que se persiguieron en el momento primero de su diseño.

5.1.5 Población a la que va dirigido.

Se decidió aplicar el cuestionario de opinión a profesores que se desempeñan en la ciudad de Concepción⁸⁸ y que al ser evaluados con el actual sistema de evaluación del desempeño docente, debían por tanto, pertenecer a establecimientos con administración municipal. El nivel en el que hemos focalizado la atención ha sido Secundaria o Enseñanza Media⁸⁹, puesto que en la posibilidad real de llevar a cabo nuestro estudio creímos aceptable abarcar la cantidad de profesores que se desempeñaban en este nivel. Por el contrario, si hubiéramos elegido estudiar al profesorado que ejercía en Educación Básica (que comprende al triple de profesores, aproximadamente), nos hubiera sido

⁸⁷ Para ello, se ha comunicado a quienes respondían el cuestionario de opinión y desearan recibir los resultados de la investigación que disponían de la posibilidad de dejar su correo electrónico a la investigadora para que ésta les contactara y les hiciera llegar la información (ver **Anexo 11: Parte 7**).

⁸⁸ En el apartado **4.1.6 Descripción del caso**, se hace una mayor referencia a la justificación de por qué hemos decidido desarrollar nuestra investigación en esta ciudad.

⁸⁹ En adelante, se utilizarán indistintamente ambos términos.

difícilísimo (en términos de tiempo, fundamentalmente) realizar el análisis de toda la información. Otra razón del porqué hemos elegido este nivel y no otro, tiene que ver con que es la etapa que suscita mayor interés en quien investiga por haber ejercido en dicho nivel.

Se debió, por tanto, buscar la forma de obtener los permisos correspondientes para acceder a los establecimientos educativos municipales que impartían Enseñanza Secundaria dentro de la ciudad de Concepción, en donde estaban desempeñando su labor el grupo de docentes de nuestro interés, cuyo número total, según datos oficiales entregados por el DEM (Departamento de Educación Municipal de Concepción en su página Web el año 2010) alcanzaba los 439 profesores.

Ahora bien, reiteramos que la cantidad de profesores a la que nuestro cuestionario de opinión se dirigía nos ha parecido en todo momento aceptable. Sin embargo, sabíamos de la existencia de docentes que se resistirían a responder nuestro instrumento y otros que quizá no estarían presentes por algún motivo durante nuestras visitas. De todos modos, y si las condiciones así lo permitían (permisos de acceso, principalmente), confiábamos en que podríamos aplicar un alto número de los cuestionarios previstos, pues contábamos con tiempo suficiente para dedicarnos a ello.

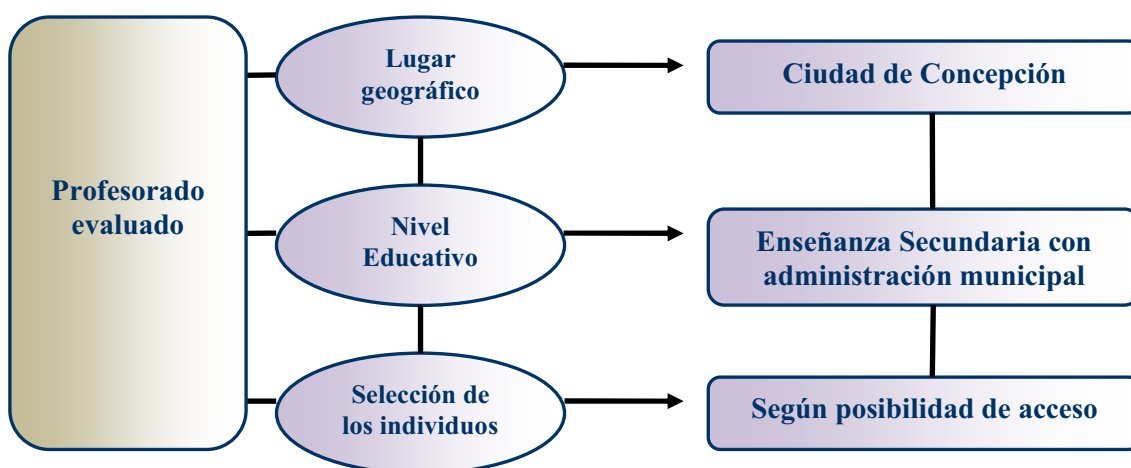


Figura 15. Población de referencia a la que va dirigido el cuestionario de opinión.
Fuente: Elaboración propia.

Nos interesaba aplicar el máximo número de cuestionarios posibles. Por lo tanto, no hemos establecido una *muestra* en el sentido de un número definido e ideal de personas

que contestan. En consideración a esto, la presente investigación acepta posibles sesgos de las respuestas, así como una “cuestionable falta de representatividad” de nuestros resultados. Esto lo justificamos por el tipo de investigación realizada y por los objetivos perseguidos en la misma. Ahora bien, antes de pasar a describir el proceso de administración del cuestionario de opinión, precisamos exponer por medio de la **Figura 16**, las diversas tareas que hemos debido desarrollar al momento de planificar nuestro instrumento.

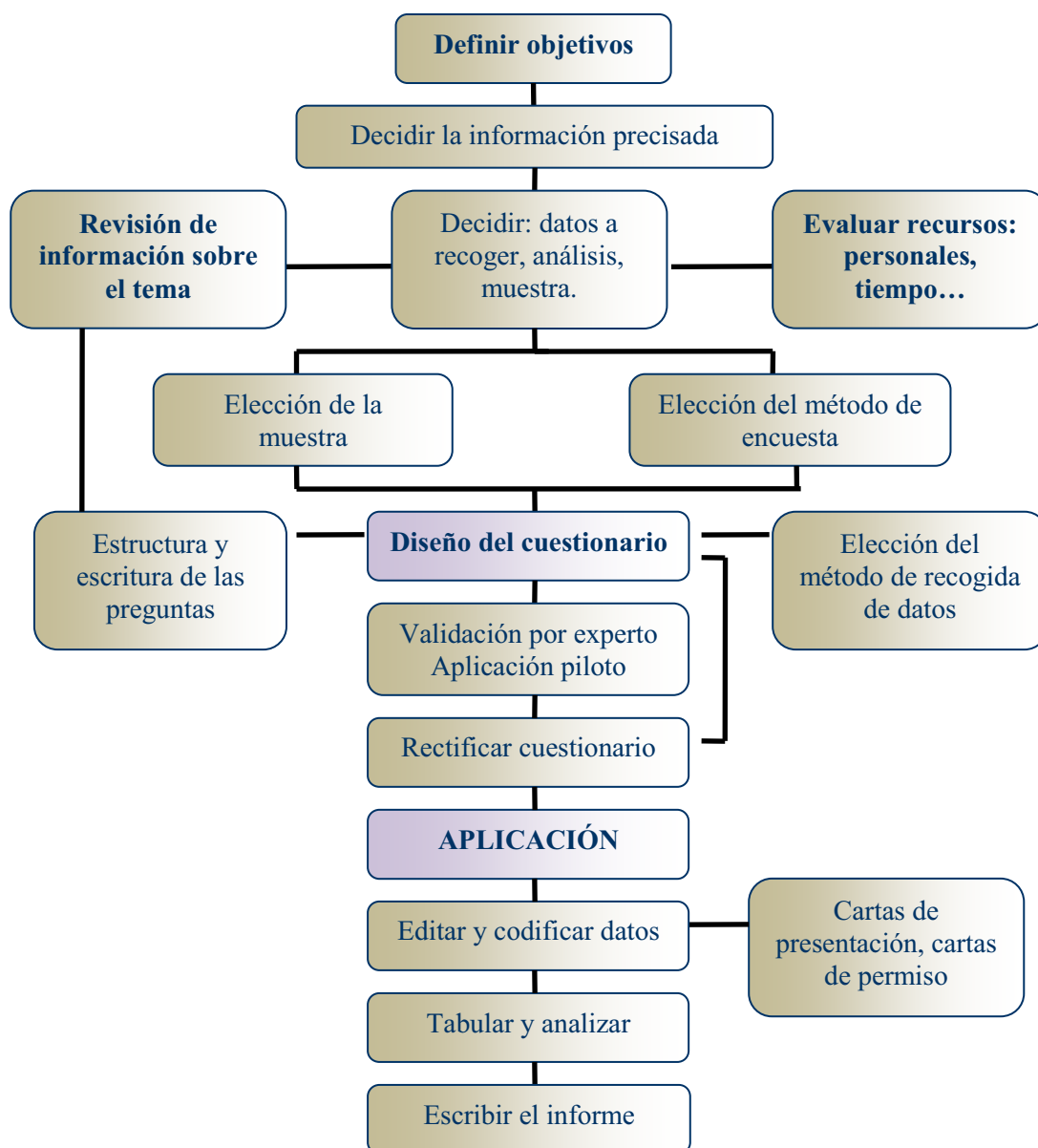


Figura 16. Proceso de planificación de un cuestionario.
Fuente: Adaptado de Davinson, (1970 citado en Del Rincón et al., 1995: 209).

5.1.6 Proceso de administración.

5.1.6.1 La preparación antes de viajar a Chile.

Lo primero ha sido buscar un referente que nos proporcionara la información respecto a cuáles establecimientos acudir; datos de contacto, autoridades responsables, etc. Para acceder a esta información, hemos revisado la página Web oficial de la Dirección Municipal de Educación⁹⁰ (DEM) de Concepción, con el fin de conocer qué establecimientos educacionales existían en dicha ciudad que fueran de administración pública y, que a la vez, su nivel de atención fuera Enseñanza Media o Secundaria. Los datos entregados por la Web nos llevaron a lo siguiente: la ciudad de Concepción cuenta con 439 profesores que se desempeñan en el nivel de Secundaria, distribuidos en once establecimientos con administración municipal. De estos once establecimientos, seis poseen modalidad Humanista Científica, entre ellos, un Liceo Polivalente, que cuenta con Educación Científico Humanista y Técnico Profesional y cinco son colegios⁹¹ cuya oferta comprende desde Pre-Kinder hasta Cuarto Año Medio.

En segundo lugar, y al disponer de los datos de contacto de los once establecimientos, procedimos a elaborar una tabla para ordenar la información recabada (ver **Anexo 11: Parte 1**). Luego, a los responsables de los centros educativos se les envió, a través del correo electrónico, una solicitud para pedirles la autorización de la administración de los cuestionarios (ver **Anexo 11: Parte 2**).

De los once establecimientos, sólo uno responde. Sin embargo, su respuesta es negativa (ver **Anexo 11: Parte 3**), por lo tanto, debimos descartarlo de la investigación. Creemos que como forma de compensar esta negativa, la persona que nos escribe sugiere que antes de acceder a cualquier centro debíamos pedir una autorización al Departamento de

⁹⁰ La Dirección de Educación Municipal (DEM) es una unidad que depende de una Municipalidad. Esta Unidad se estructura a partir de las disposiciones contenidas en el D.F.L. N°-3063 de 1980, por medio del cual, el Estado traspasó a las Municipalidades la función de administración del personal de los Establecimientos traspasados, administración y dominio de los edificios y demás bienes de dichos establecimientos y la obligación de financiar el funcionamiento del servicio traspasado, quedando en manos del Ministerio de Educación, la supervisión de los aspectos técnico pedagógicos. (Para más información ver www.demconcepcion.cl).

⁹¹ El total de docentes en el caso de los colegios es mucho mayor, pero para efectos de la investigación sólo hemos contabilizado al profesorado que da clases en Enseñanza Media, ya que como lo hemos indicado antes, nuestro objetivo es recoger las opiniones de los profesores y las profesoras que se desempeñan en este nivel.

Educación Municipal. Con este dato, nos damos a la tarea de crear una solicitud para tal efecto, decidiendo pedir los permisos una vez estando allí.

Por otro lado, y al no recibir respuesta por parte de los restantes centros educativos se piensa en enviar las solicitudes vía correo postal, sin embargo, se concluye que no es la mejor opción, puesto que si no habían respondido vía correo electrónico (lo que resultaba más fácil, a nuestro juicio, aunque es sabido que la recepción a este tipo de demandas vía Internet no es muy alta) sería más dificultoso que respondieran vía correo tradicional. También se pensó en telefonar, pero suponíamos que contactar “realmente” con quien fuera el responsable al momento de nuestra llegada sería un tanto difícil.

Nos propusimos, a partir de esta panorámica, que una vez estando en Chile conoceríamos cuál era la forma más adecuada para acceder a cada uno de los establecimientos previstos. Confiamos en que la presencialidad nos acercaría a los sujetos de estudio.

Fue así como continuamos preparando el proceso de administración del cuestionario de opinión. Nos dimos a la tarea de visualizar, a través de Internet, un mapa la ubicación geográfica de cada uno de los establecimientos para ir teniendo en consideración los aspectos logísticos: distancias y aproximaciones entre los centros, rutas de acceso, etc.

En cuanto al momento de administración del cuestionario, decidimos hacerlo durante el mes de diciembre de 2010. Se eligió esta fecha por una razón que creemos justifica esta elección. Y es que el proceso de desarrollo y aplicación de los instrumentos de la evaluación docente en Chile comienza en agosto y acaba durante el mes de noviembre. Por ello, pensamos que el profesorado evaluado durante este año habría de tener más presente la manera en que había vivido el proceso, es decir, poseerían una experiencia reciente. Lo que, de una u otra forma debía repercutir en aquellos docentes evaluados en años anteriores y que pretendíamos contestasen nuestro cuestionario. Además, en Chile el año escolar comienza en marzo y acaba en diciembre, entonces creímos que al encontrarse los profesores realizando sólo el trabajo administrativo de final de curso estarían más dispuestos a acceder a la aplicación de un cuestionario, pues ya no tendrían la presión de tener que ir a dar clases a sus alumnos y, por tanto, contar con mucho menos tiempo.

5.1.6.2 La preparación en Chile.

Una vez estando en Chile, lo primero que hicimos fue concertar una reunión con el Director del DEM de Concepción. Y aunque en su lugar nos recibió su subalterno, el Coordinador Educacional del mismo Departamento, ha sido éste quien accedió a autorizar la investigación⁹²; específicamente aprobó el cuestionario de opinión y firmó la carta (ver **Anexo 11: Parte 4**) redactada por la directora de tesis, en la cual se señalaban los propósitos a seguir con el estudio⁹³. Así pues, este escrito pasó a convertirse en el documento oficial que nos permitiría el primer acercamiento con los directores de los establecimientos educativos. Teniendo este consentimiento como respaldo para acceder a los centros, se procedió a realizar la planeación de la primera visita a uno de ellos. En este sentido, se planificó fecha, hora y se revisaron los aspectos logísticos: dirección, locomoción requerida, etc.

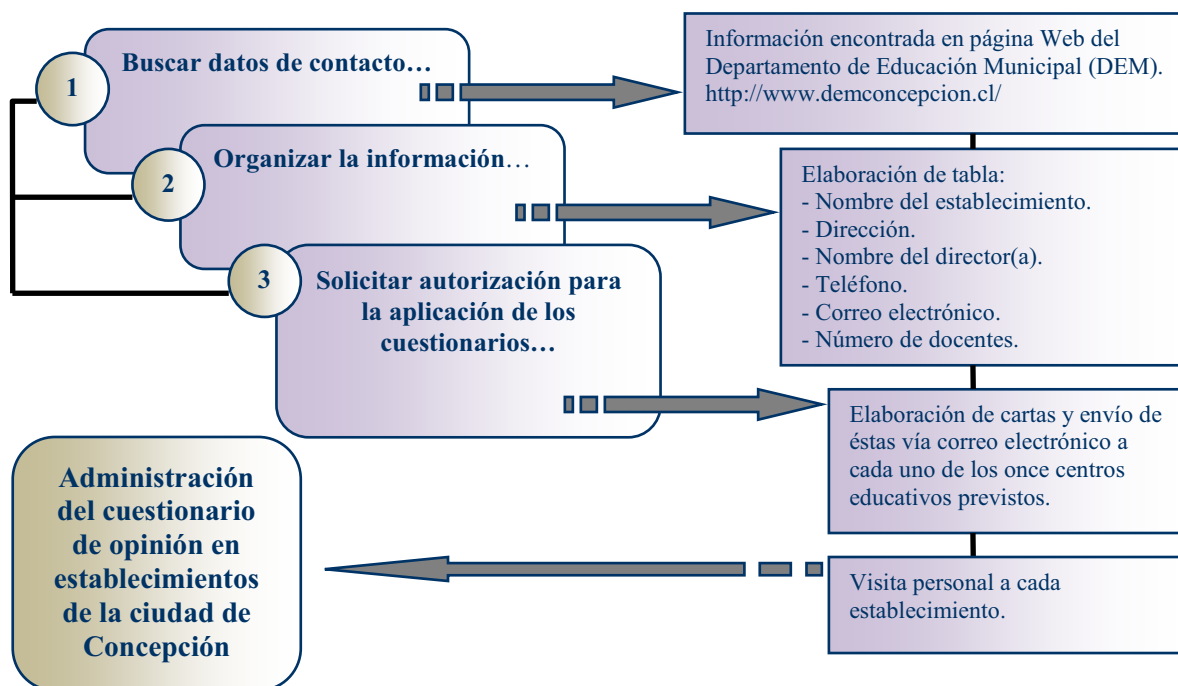


Figura 17. Pasos previos en la administración del cuestionario de opinión.
Fuente: Elaboración propia.

⁹² Si bien el coordinador educacional permitía realizar el estudio, este permiso en ningún caso constituía una obligación para que los directores de los establecimientos autorizaran de forma automática la administración de los cuestionarios.

⁹³ Nos resulta interesante hacer mención que en el Departamento Municipal de Educación se interesaron de sobremanera por recibir los resultados de la investigación, por lo que hemos convenido en ello.

En la **Figura 17** hemos ilustrado los pasos previos en la administración del cuestionario de opinión desarrollados. Además, la figura citada contiene las tareas realizadas en cada uno de estos pasos.

5.1.6.3 Profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión.

Los establecimientos educativos municipales que imparten enseñanza a nivel de secundaria, a cuyos profesores se les habría de administrar nuestro cuestionario de opinión y, que por lo tanto, constituía todo el universo de estudio, eran once, con un total de 439 profesores. De ellos, ocho han aceptado participar, siendo 353 el número de profesores a los que podríamos acceder. Así pues, nuestra población de referencia alcanzaba el 80,4% de la considerada en un primer momento. La **Tabla 42** deja ver en detalle la participación de cada uno de los establecimientos educativos en nuestro estudio.

ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS Y SU PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN		
Nº	Establecimiento Educativo	¿Participa?
1	A-33 Liceo Fiscal de Niñas	Sí
2	A-34 Liceo Andalién	Sí
3	A-35 Liceo Enrique Molina Garmendia	Sí
4	A-39 Liceo Experimental Lucila Godoy Alcayaga	Sí
5	B-36 Liceo Lorenzo Arenas Olivo	No
6	B-38 Liceo Juan Martínez de Rozas	Sí
7	D-519 Colegio República del Brasil	No
8	D-549 Colegio Marina de Chile	Sí
9	D-558 Colegio Gran Bretaña	Sí
10	D-559 Colegio España	Descartado*
11	E-571 Colegio Juan Gregorio Las Heras de la Gacha	Sí
	TOTAL	8

* Hemos descartado este establecimiento porque al momento de presentarnos allí el edificio estaba siendo reconstruido y los profesores se encontraban distribuidos en varios centros escolares de la ciudad, haciendo muy difícil el acceso a cada uno de ellos.

Tabla 42. Establecimientos educativos y su participación en la investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque las pretensiones eran altas, sabíamos que por diversas razones, y como en la gran mayoría de las investigaciones, nos resultaría difícil captar las opiniones de “todos” los docentes. Así, el número total de cuestionarios que logramos aplicar ha sido

de 101, de un total de 353, lo que supone un 28,61% de los docentes previstos y un 23% del total de la población.

A continuación, detallamos el número total de cuestionarios aplicados en cada uno de los ocho establecimientos educativos de la ciudad de Concepción en los que se nos dio la autorización para recoger la opinión del profesorado que deseara responder nuestro instrumento.

CANTIDAD TOTAL DE CUESTIONARIOS DE OPINIÓN QUE HAN SIDO CONTESTADOS SEGÚN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO				
Nº	Establecimiento educativo	Nº total de profesores/as	Nº de cuestionarios contestados	Nº de cuestionarios válidos
1	A-33	93	41	38
2	A-34	40	18	11
3	A-35	79	10	10
4	A-39	62	13	12
5	B-38	23	4	4
6	D-549	20	5	4
7	D-558	18	5	4
8	E-571	18	5	5
	TOTAL	353	101	88
	%	100%	29%	25%

Tabla 43. Cantidad total de cuestionarios de opinión contestados según establecimiento educativo.
Fuente: Elaboración propia.

Los datos que se dejan ver en la tabla anterior consideran tanto los cuestionarios de opinión contestados, como la cantidad de cuestionarios válidos para nuestra investigación.

En definitiva, hemos conseguido **101 cuestionarios respondidos**, de entre los cuales **hemos eliminado 13**, ya que quienes los contestaron no habían sido evaluados y, por tanto, no se hallaban en disposición de responder. Los **88 cuestionarios restantes son válidos para nuestra investigación**⁹⁴, puesto que corresponden a profesores que sí habían sido evaluados, es decir, que se encontraban en condiciones de cumplimentar el cuestionario en su totalidad.

⁹⁴ Los 88 cuestionarios válidos representan el 18,5% del total de la población y el 23% de los docentes previstos que respondieran.

En los cuestionarios de los trece profesores que no habían sido evaluados y, por tanto, debimos eliminar por estar contestados sólo hasta la primera parte, se exponen como razones de no haber participado en la evaluación las siguientes:

Nº	SI NO HA SIDO EVALUADO(A), POR FAVOR INDIQUE EL MOTIVO
1	<i>“Nadie me ha dicho que debo evaluarme”.</i>
2	<i>“No se evaluó a los profesores de francés”.</i>
3	<i>“No se evaluó a profesores de francés”.</i>
4	<i>“Falta de coincidencia con el proceso de evaluación, pues soy docente universitario y recientemente (reemplazo) dicto clases en el Liceo”.</i>
5	<i>“Primer semestre que trabajo como profesor”.</i>
6	<i>“Por falta de tiempo, no dejar a los estudiantes sin clases, todos optaron por la licencia médica (Licencia Médica: evitar la depresión y el estrés). El sistema de evaluación es pésimo, no mide lo que realmente es el profesional”.</i>
7	<i>“Por no cumplir el tiempo establecido como requisito para ser evaluado. Sólo ocho meses como docente”.</i>
8	<i>“Soy profesora que siempre ha estado en calidad de reemplazo en todos los establecimientos municipales de Concepción”.</i>
9	<i>“No le ha correspondido aún a la Educación Especial, pero sí seremos evaluados igual que todos los demás”.</i>
10	No Responde.
11	<i>“Porque fui a la secretaria ministerial a preguntar por qué (no) y me respondieron porque ya no quedan muchos profes’ de tu asignatura”.</i>
12	<i>“Sólo este año ingresé al sistema de educación pública”.</i>
13	<i>“Porque no mide la realidad, no aporta lo que necesita realmente el profesor. Todo es una falsedad”.</i>

Tabla 44. Razones del profesorado para no evaluarse.
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, el profesorado señala que no ha sido evaluado porque: se imparte alguna asignatura no considerada por el sistema de evaluación; no se cumple con el tiempo mínimo requerido para ser evaluado; en algún caso se desconoce el

porqué; y hay dos respuestas que apuntan claramente a que estos docentes se niegan a ser evaluados, es decir, pertenecen a aquel grupo considerado por el sistema como “profesores rebeldes”.

Con todo, si bien el propósito de la presente investigación no es centrarse en estas respuestas, creemos interesante dar a conocer esta información, ya que de alguna manera se relaciona con nuestro trabajo, pues muestra las diferentes realidades a las que hace mención el profesorado como motivo de por qué no les ha correspondido o no desean evaluarse con el actual sistema.

5.1.6.4 Procedimiento de administración.

El procedimiento desarrollado en la administración del cuestionario de opinión no ha sido idéntico en todos los casos. Hemos debido adaptar nuestra forma de proceder de acuerdo a las circunstancias específicas dadas en cada uno de los establecimientos educativos. Sin embargo, podemos señalar que el proceso ha supuesto un plan de actuación general, el cual ha comprendido las fases que se describen a continuación:

- **Reunión inicial:** con el Director o, en su caso, con el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica para presentar la investigación (quién investiga, tema de investigación, objetivos perseguidos, etc.) y solicitar el permiso de la participación del profesorado del establecimiento; haciendo explícita la posibilidad de aplicar los cuestionarios en la fecha, hora y forma en que ellos dispusiesen. Así pues, en los casos donde se nos permitía administrar los cuestionarios varios días después, solicitábamos autorización para dejar instalado un cartel⁹⁵ en la sala de profesores (ver **Anexo 11: Parte 6**) y así poder informar a la vez que invitar al profesorado a participar. En él también se señalaba la fecha en que se llevaría a cabo la aplicación de nuestro instrumento.

⁹⁵ Pusimos en práctica esta idea porque cuando iniciamos la aplicación de los cuestionarios de opinión en el primer establecimiento tardamos demasiado tiempo explicando de forma individual de qué iba la investigación. De esta manera, pensamos que nuestro cartel les permitiría a los docentes estar en conocimiento acerca de a qué íbamos cuando nos encontráramos con ellos, bastaría solamente con decirles “Soy la investigadora...” y ellos ya sabrían de qué se trataba).

- **Trabajo con los profesores:** contactando, en varios de los casos, uno a uno a los profesores que desearan participar de la investigación. Muchas veces situándonos en la sala de profesores era donde lográbamos aplicar un mayor número de cuestionarios.
- **Reunión final:** con quien había autorizado el acceso al establecimiento para entregarle información respecto a la cantidad de cuestionarios aplicados, comentarios generales sobre la disposición del profesorado y, fundamentalmente, para agradecer su colaboración en la investigación.

Como puede observarse, el trabajo realizado en la administración del cuestionario de opinión ha requerido ir abriendo un amplio abanico de formas de proceder. Con todo ello, y de forma manual, en una libreta de notas elaboramos una ficha de seguimiento⁹⁶ en donde apuntábamos los datos referentes a cada establecimiento educativo. Esta ficha contenía los elementos siguientes: nombre del centro, datos de contacto, fechas de acceso, cantidad de cuestionarios aplicados y, cuando se daba el caso, el número de cuestionarios pendientes de recoger con la fecha de la próxima visita. También, disponíamos para cada visita un número de copias del cuestionario de opinión referente a la cantidad de profesores de cada centro educativo.

5.1.7 Cuestionario de opinión administrado.

A continuación, presentamos el cuestionario de opinión desarrollado en nuestra investigación.

⁹⁶ La ficha manual la hemos reducido a una ficha de calendarización final, la cual ha sido elaborada a posteriori, pues el proceso de administración del cuestionario nos ha supuesto un constante ir y venir desde cada uno de los establecimientos educativos (ver **Anexo 11: Parte 5**).

CUESTIONARIO DE OPINIÓN SOBRE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE

(Contestar este cuestionario no le llevará más de 15 minutos)

El objetivo de este cuestionario es conocer su opinión sobre “la evaluación del desempeño docente”. Sus respuestas son muy importantes para determinar qué piensan los profesores y profesoras de Enseñanza Media de la ciudad de Concepción sobre este tema. La información solicitada será utilizada como parte de una investigación de tesis doctoral que se está realizando en la Universidad de Barcelona, cuyos resultados le serán enviados si Usted así lo desea y nos facilita su correo electrónico. No olvide que su participación es voluntaria y que las respuestas son absolutamente anónimas, por ello, rogamos total sinceridad al momento de expresar su opinión. Agradecemos su colaboración.

(Si desea más información de los antecedentes de esta investigación favor contactar a Kattherinne Urriola López al mail: kurriolo7@alumnes.ub.edu).

PARTE I: Información Personal y Socio-profesional. (Marque con una **X** la(s) respuesta(s) entre las diversas opciones que se le ofrecen o, en su caso, escriba lo solicitado en el espacio correspondiente).

1. **Sexo** Masculino Femenino
 2. **Edad** Entre 20-30 Entre 31-40 Entre 41-50 Entre 51-60 Más de 61

3. **Título(s) profesional(es)** _____

4. **Años de experiencia docente**

- Menos de 5 Entre 5-15 Entre 16-24 Entre 25-35 Más de 35

5. **Asignatura(s) que imparte en este o en otro(s) establecimiento(s):**

- Lenguaje y Comunicación Matemática Historia, Geografía y Ciencias Sociales
 Biología Física Química
 Educación Física Inglés Filosofía y Psicología
 Educación Tecnológica Artes Visuales Artes Musicales
 Religión Católica Religión Evangélica

6.A **Carga horaria semanal en este establecimiento:** _____ Horas pedagógicas.

6.B **Si trabaja en más de un establecimiento, carga horaria semanal Total:** _____ Horas pedagógicas.

7. **¿Ha sido evaluado(a) con el actual sistema de evaluación docente?** Sí No

8. **Si no ha sido evaluado(a), por favor indique el motivo:** _____

Término del cuestionario si usted no ha sido evaluado. Muchas gracias por su participación.

9. **Si ha sido evaluado(a), por favor indique año(s) y resultado(s) de su evaluación.**

AÑO	DESTACADO	COMPETENTE	BÁSICO	INSATISFACTORIO
2003 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2004 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2005 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2006 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2007 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2008 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2009 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2010 <input type="checkbox"/>				

PARTE II: Vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo docente.

1. En el momento en que es informado(a) que será evaluado(a) Usted se siente: (Marque con una X)
 Nada motivado Un poco motivado Bastante motivado Muy motivado

2. Anote entre 3 y 6 palabras que den cuenta de los sentimientos que afloran en Usted durante el período en que es evaluado(a). (Desarrollo del portafolio, reflexión y valoración de su propio desempeño, entrevista, etc.).

3. ¿Ha encontrado dificultades durante el proceso de ser evaluado(a)? Si su respuesta es afirmativa, por favor justifique. Sí No

a. ¿Qué dificultades?

b. ¿Sugiere alguna(s) idea(s) para superar esta(s) dificultad(es)?

4. Indique con una X cuál es su postura respecto a ¿qué significa para Usted ser evaluado(a) con el actual sistema de evaluación del desempeño docente?

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a. Detectar en qué estado me encuentro profesionalmente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Cumplir una obligación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Es una oportunidad de retroalimentación profesional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si lo cree necesario, señale otro(s) significado(s):

5. Señale con una X la afirmación que mejor represente su opinión. Justifique su respuesta.

La evaluación docente es un proceso

La evaluación docente es un suceso

¿Por qué?

PARTE III: Proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.

1. Indique marcando con una X cuál es su postura en relación a los instrumentos evaluativos presentes en el actual sistema de evaluación del desempeño docente.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
<i>a. Portafolio</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>a.1 Descripción de una unidad pedagógica.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>a.2 Evaluación de la unidad pedagógica.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>a.3 Reflexión pedagógica</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>a.4 Grabación de una clase</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>b. Pauta de autoevaluación</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>c. Entrevista por un evaluador par</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>d. Informe de referencia de terceros</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Señale tres aspectos positivos y tres aspectos negativos que, según su opinión, presenta el actual sistema de evaluación del desempeño docente.

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS

3. ¿Qué entiende por El Marco de la Buena Enseñanza?

PARTE IV: Características generales del actual modelo de evaluación del desempeño docente.

1. Marque con una X cuál es su postura ante las siguientes afirmaciones que plantea el actual sistema de evaluación del desempeño docente.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a. La evaluación docente es una evaluación obligatoria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. El objetivo de la evaluación docente es fortalecer la profesión docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. La evaluación docente contribuye a mejorar la calidad de la educación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PARTE V: Consecuencias de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente.

1. Marque con una X cuál(es) cree que debería(n) ser la(s) principal(es) consecuencia(s) del actual modelo de evaluación del desempeño docente.

- | | | | |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| a. Control. | <input type="checkbox"/> | e. Escalafón docente. | <input type="checkbox"/> |
| b. Desarrollo profesional. | <input type="checkbox"/> | f. Autocrítica. | <input type="checkbox"/> |
| c. Reconocimiento social. | <input type="checkbox"/> | g. Sanción. | <input type="checkbox"/> |
| d. Incremento salarial. | <input type="checkbox"/> | h. Formativa para el docente. | <input type="checkbox"/> |

2. ¿Considera que aquellos(as) profesores(as) evaluados(as) como competentes y destacados favorecen más el aprendizaje de sus alumnos(as)? Justifique su respuesta.

Nada Un poco Bastante Mucho

¿Por qué?

3. ¿Considera que aquellos(as) profesores(as) evaluados(as) como básicos e insatisfactorios tienen dificultades para favorecer el aprendizaje de sus alumnos(as)? Justifique su respuesta.

Sí No

¿Por qué?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

5.2 La entrevista.

5.2.1 Conceptualización.

Considerando las palabras de Del Rincón et al. (1995) podemos señalar que la entrevista es una de las estrategias más usadas para obtener información en la investigación social. Posibilita recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador.

La entrevista es un intercambio verbal, cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información o manifestación de opiniones o creencias de la otra u otras personas (Maccoby & Maccoby. 1954 citado en Del Rincón et al., 1995: 307).

Así pues, la anterior conceptualización nos sitúa ante una descripción fundamental de lo que supone la realización de una entrevista. Sin embargo, hacemos saber que esta investigación considera la entrevista como estrategia de recogida de información⁹⁷, puesto que quien investiga es el agente fundamental en la obtención de la información, lo cual hace que exista una relación personal entre entrevistador-entrevistado. Por su parte, también identificamos la entrevista en función de los requerimientos que exige el desarrollo de un estudio de casos.

*Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. **La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples** (Stake, 1998: 175).*

5.2.2 Características, posibilidades y limitaciones.

Una de las características de la entrevista se encuentra relacionada con la forma en que puede ser clasificada. En este sentido, para Hook (1981 citado en Del Rincón et al.,

⁹⁷ La entrevista puede ser considerada también como un instrumento cuando exige la elaboración de un cuestionario para recoger la información (Del Rincón et al., 1995).

1995: 308) las características de los aspectos que se busquen recoger a través de la entrevista van a determinar cuáles son los tipos de entrevista más adecuados para una investigación determinada. En este sentido, se habla de diversas modalidades de entrevista, tal como lo muestra la tabla siguiente:

Estructuración	Directividad	Finalidad	Según número participantes
Estructurada  No estructurada	Dirigida  No dirigida	Clínica De orientación De selección De investigación	Individual Un grupo Varios grupos

Tabla 45. Modalidades de entrevista según distintos criterios de clasificación.
 Fuente: Del Rincón et al. (1995: 308).

Así pues, las entrevistas, según su grado de estructuración⁹⁸, se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (Peñate 1993 citado en Padilla, 2002: 126).

- *Entrevistas estructuradas:* en las que el texto y la secuencia de las preguntas están prefijados así como, en algunos casos, las respuestas a dar por el entrevistado y la situación de entrevista.
- *Entrevistas semiestructuradas:* diferencia aquí dos opiniones. Quienes consideran que este tipo de entrevistas son las que no tienen prefijadas las preguntas, pero sí poseen una pauta o esquema de entrevista, y quienes

⁹⁸ Estos tres tipos de entrevistas se corresponden en términos de Denzin (1978) con las entrevistas estandarizadas presecuencializadas o programadas, las estandarizadas no programadas y las no estandarizadas. Por su parte, Patton (1990) las denomina estandarizadas abiertas, basadas en un guión y conversacionales informales. Todas ellas similares en conceptualización, pero con ciertos matices según el autor. Hook (1981), por su parte, sólo se refiere a entrevista estructurada y no estructurada (Del Rincón et al., 1995).

consideran que las entrevistas semiestructuradas son aquéllas que constan de preguntas abiertas y una secuencia prefijada.

- *Entrevistas no estructuradas*: en las que ni las preguntas están prefijadas ni existen esquemas o indicaciones que marquen el rumbo de la entrevista, aunque la entrevista puede estar guiada por “esquemas implícitos”.

En nuestro trabajo hemos optado por desarrollar la entrevista “semiestructurada”, entendida ésta como una entrevista que consta de preguntas abiertas con una secuencia prefijada. Justificamos esta elección debido a la poca experiencia de quien investiga para llegar a controlar las directrices de una entrevista sin estructura, que hubiera sido la mejor opción de acuerdo a las características y propósitos de nuestro estudio.

Hace falta mayor entrenamiento para desarrollar entrevistas no estructuradas, y muy poco entrenamiento previo para las entrevistas estructuradas (Padilla, 2002: 126).

Nuestro principal objetivo ha sido desarrollar una entrevista consistente en cuanto a los aspectos a tratar y que nos arrojará resultados relativamente fáciles de comparar.

Por otro lado, en cuanto al grado de directividad, la entrevista puede ser dirigida y no dirigida:

- *Entrevista dirigida*: este modo de entrevista consta de una lista de cuestiones o aspectos que deben ser explorados durante el transcurso de la entrevista.

La entrevista dirigida garantiza que no se omitan áreas importantes y permite aprovechar al máximo el escaso tiempo de que se dispone en la mayoría de las entrevistas. Permite una cierta sistematización de la información, la hace comparable y favorece la comprensión al delimitar los aspectos que serán tratados (Patton, 1987 citado en Del Rincón et al., 1995: 311).

- *Entrevista no dirigida*: este modo de entrevista se caracteriza por su no directividad, ya que interesa que el entrevistador genere un clima que facilite la libre expresión de opiniones y sentimientos por parte del entrevistado sobre un tema propuesto con un mínimo de guía o preguntas.

Una modalidad de entrevista no dirigida es la entrevista en profundidad. Sigue el modelo de conversación entre iguales más que el de intercambio formal de preguntas y respuestas. Intenta profundizar en el mundo interior de los sujetos y comprender, desde la perspectiva de los mismos, sus vidas, experiencias o situaciones, tal como la expresan sus propias palabras. Es una entrevista abierta, flexible, dinámica, no directiva. Requiere confianza y motivación en los entrevistados (Del Rincón et al., 1995: 311).

En nuestra investigación intentamos desarrollar una entrevista en profundidad, pero con muchas limitaciones debido a la poca experiencia de quien investiga. Así pues, partimos con un guión de preguntas, esto es, con una estructura a seguir en la entrevista, la cual ha sido, en la mayoría de los casos, modificada por las ideas que aportaban los propios entrevistados, siendo nuestro propósito que fueran éstos quienes nos dieran las pistas a seguir para entender qué debíamos preguntar. En consideración a lo anterior, identificamos que en la realización de nuestra entrevista se ha seguido el esquema que ilustra la siguiente figura:

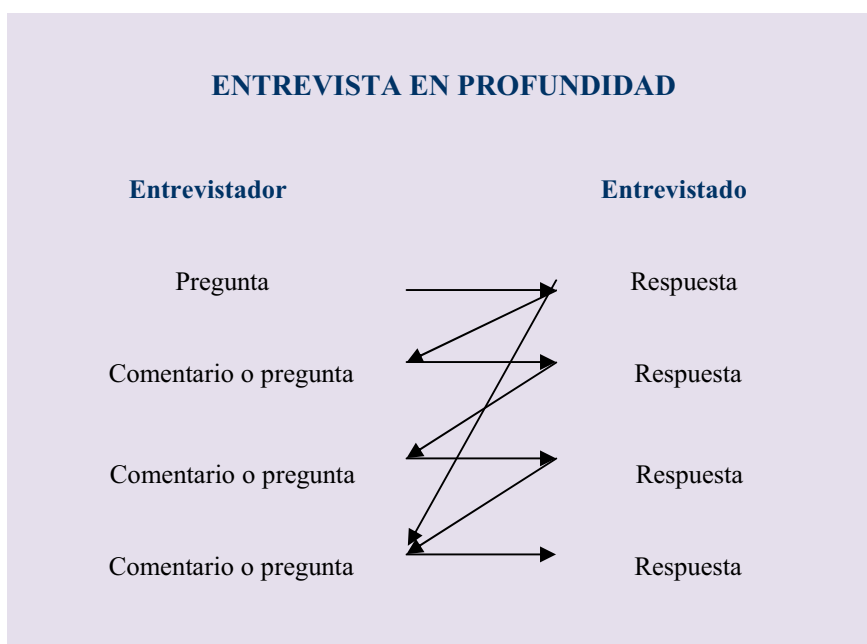


Figura 18. Entrevista en profundidad.
Fuente: Padilla (2002: 133).

Tal como puede desprenderse de la figura anterior, intentamos promover una comunicación bi-direccional, en la cual las respuestas que daba el entrevistado a una pregunta generaban en el entrevistador otras preguntas que permitían profundizar más

en cada idea. Lo que hacía, a su vez, que el desarrollo de la entrevista fuera más fluida y más cómoda, tanto para el entrevistador como para el entrevistado (Padilla, 2002).

Ahora bien, si atendemos a la entrevista en profundidad, Ruiz Olabuénaga (1999: 170) señala que ésta se caracteriza por:

- *Los objetivos:*
 - Pretende comprender más que explicar.
 - Busca maximizar el significado.
 - Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera.
 - Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

- *El entrevistador:*
 - Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas.
 - Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas del entrevistado.
 - Explica el objetivo y motivación del estudio.
 - Altera con frecuencia el orden y forma de las preguntas, añadiendo nuevas si es preciso.
 - Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente.
 - Si se requiere no oculta sus sentimientos o juicios de valor.
 - Explica cuanto haga falta del sentido de las preguntas.
 - Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas.
 - Establece una relación equilibrada entre familiaridad y profesionalidad.
 - Adopta el estilo del oyente interesado pero no evalúa las respuestas.

- *El entrevistado:*
 - Cada entrevistado recibe su propio conjunto de preguntas.
 - El orden y formato puede diferir de uno a otro.

- *Las respuestas:*
 - Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas.
 - Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

Por último, con relación a la clasificación de la entrevista según el número de participantes (Ruiz e Ispizua, 1989 citados en Del Rincón et al., 1995: 312), puede ser individual o a un grupo o a varios grupos.

- *Entrevista individual:* es aquella en que se entrevista a una sola persona. A través de ella puede obtenerse una comprensión profunda del tema abordado.
- *Entrevista a un grupo a varios grupos:* es aquella en que el entrevistador reúne a un grupo o varios grupos de personas para que éstas hablen de sus percepciones, experiencias y vivencias. No se trata de una entrevista alternativa a la individual, sino que es una modalidad de entrevista que merece consideración propia, pues proporciona una información difícilmente accesible por medio de la entrevista individual. Se tratan cuestiones abiertas y espontáneas sobre temas elegidos previamente, en donde pueden hacerse comentarios adicionales al escuchar la opinión de los demás. No es necesariamente un consenso ni un desacuerdo. A través del entrevistador/moderador se dirige la interacción, a partir de un guión con formato estructurado, semiestructurado o no estructurado, dependiendo de los propósitos de la investigación.

El objetivo de la entrevista en grupo es recoger datos en un contexto social donde los participantes pueden considerar sus propios puntos de vista a la luz de las opiniones de los otros (Patton, 1987 citado en Del Rincón et al., 1995: 313).

La entrevista en grupo permite incrementar el número de sujetos entrevistados y facilita una serie de controles de calidad en la recogida de información, ya que la presencia de otras personas exige una mayor reflexión, así como contrastar lo expresado y eliminar las posturas falsas o extremas. En este sentido, posibilita ver hasta qué punto existe una percepción consistente con relación a la situación social estudiada.

La entrevista se concibe como una interacción social entre personas gracias a la que va a generarse una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión de un problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación (Rodríguez et al., 1999: 171).

No obstante, la entrevista en grupo, siguiendo a Patton (1987 citado en Del Rincón et al., 1995), presenta algunos inconvenientes:

- Cada pregunta emplea mucho tiempo, por tanto, el número de preguntas que se pueden abordar es limitado.
- El entrevistador debe poseer la habilidad necesaria para controlar que no sólo algunas personas acaparen la entrevista. Se debe poner atención a los sujetos con menos habilidad verbal, pues tienden a compartir el punto de vista de los demás.
- Resulta difícil tomar notas al mismo tiempo que se dinamiza la realización de la entrevista.
- Pueden surgir problemas inesperados en el seno del grupo. Si los sujetos se conocen es imposible que se garantice la fiabilidad.

En definitiva, el uso de la entrevista presenta una serie de ventajas y limitaciones (Del Rincón et al., 1995). Así pues, entre las ventajas nos encontramos con las siguientes:

- Su carácter flexible y dinámico posibilita realizar aclaraciones durante su propio desarrollo.
- Aporta la profundidad, el detalle y la búsqueda de perspectivas mantenidas por las personas implicadas en un escenario social.
- Añaden una perspectiva interna para interpretar los comportamientos exteriorizados.
- Gracias a ella, podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos. Tampoco podemos observar circunstancias que ya ocurrieron con anterioridad.

Por su parte, las limitaciones de la entrevista se encuentran relacionadas con los siguientes aspectos:

Es también importante señalar las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen (Deutscher, 1973) (Taylor & Bogdan, 1992: 183).

Otra importante limitación de la utilización de la entrevista como estrategia de recogida de información tiene que ver con que tanto su desarrollo, como el tratamiento de la información recabada, conlleva un prolongado uso de tiempo.

Aun así, creemos del todo conveniente llevar a cabo entrevistas como estrategias de recogida de información en nuestra investigación, puesto que su uso resulta coherente con los objetivos planteados.

5.2.3 Justificación y propósito de su utilización.

Con la realización de las entrevistas esperamos poder acceder a las percepciones y vivencias de los sujetos a través de la descripción que ellos mismos hacen de éstas. Así pues, asumimos que con la aplicación de la entrevista captaríamos una realidad en su conjunto, y por tanto, según palabras de Taylor & Bogdan (1992), podríamos:

Comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 1992: 101).

En este sentido, la necesidad de captar múltiples realidades de quienes han participado en el desarrollado de un proceso evaluativo docente ha hecho centrar nuestra mirada en la entrevista como estrategia de recogida de información, pues permite encontrar los datos en las palabras de la gente, y de esta forma, captar su lenguaje y su conducta.

5.2.4 Proceso de elaboración.

Los aspectos considerados en el proceso de elaboración de la entrevista han estado dirigidos desde el contenido tratado en las dimensiones establecidas en el cuestionario de opinión. Puesto que, como ya lo hemos manifestado, buscábamos recoger información de similares temáticas desde diversas perspectivas para comprender así un todo.

Así pues, hemos agrupado las preguntas de la entrevista (al igual lo hicimos en el cuestionario de opinión) en dimensiones y hemos establecido para cada una de ellas un objetivo a alcanzar. Con relación a esto, nos ha sido de gran utilidad proceder a la elaboración de una tabla, la cual contiene toda esta información de manera ordenada (ver **Anexo 12**).

5.2.4.1 Contenido y naturaleza de las preguntas.

Al momento de decidir el contenido a incluir dentro de la entrevista hemos apelado a cuestiones concretas producto de la revisión teórica que hemos hecho de nuestro objeto de estudio, así como también de nuestros propios marcos de referencia. En palabras de Stake (1995) asumimos que lo que debía abarcar la entrevista estaría decidido e influido por el entrevistador. Aunque, evidentemente, aceptábamos que de las respuestas de los entrevistados emergerían ideas que previamente no habíamos considerado.

Así pues, las dimensiones que trata la entrevista, y que son equivalentes a las del cuestionario de opinión, razón por la cual no las describimos nuevamente, están referidas a lo siguiente:

- Descripción contextual del entrevistado.
- Características del sistema de evaluación.
- Proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.
- Vivencias sentidas por el profesorado evaluado durante el desarrollo del proceso.
- Resultados y consecuencias de la evaluación.

- Cualquier aspecto que, según la perspectiva del entrevistado, fuera importante destacar.

Como ya se ha señalado, las entrevistas han sido desarrolladas a través de un guión de preguntas, en ningún caso con el fin de obtener una suma de datos, sino que justificamos este guión como instrumento para orientar las temáticas⁹⁹ que deseábamos abarcar.

La entrevista en profundidad debe constituirse en un proceso dinámico para lo cual es de gran ayuda preparar un conjunto de preguntas que faciliten la puesta en marcha y desarrollo de este proceso (Padilla, 2002: 134).

De modo que este guión nos ha sido útil para recordar que debíamos hacer preguntas sobre ciertos temas:

Las preguntas son “estímulos” para el entrevistado. El estímulo puede ser de dos tipos: estructurado o libre. Las preguntas tienen la doble función de tratar de trasladar los objetivos de la entrevista a un lenguaje familiar para el entrevistado, y lograr un nivel de motivación satisfactorio para realizar la entrevista. El lenguaje debe ser compartido por la experiencia común de entrevistador y entrevistado. De ahí la necesidad de usar un lenguaje claro y preciso, la ambigüedad sólo debe utilizarse si la situación lo precisa, a veces en fases de exploración (Del Rincón et al., 1995: 331).

Ahora bien, respecto a la formulación de las preguntas de la entrevista, hemos considerado el trabajo realizado por Goetz & Lecompte (1988), en el cual se cita a cuatro autores (Patton, Spradley, Schatzman & Strauss) que explican diferentes tipologías de preguntas. En este sentido, de Patton (1979) hemos recuperado el tipo de pregunta sobre opiniones y valores, es decir, aquellas con las que se pretende conocer la opinión o el punto de vista de los entrevistados respecto de sucesos, acciones, decisiones, etc. propios o ajenos. De Spradley (1979) hemos recogido dos tipos de preguntas: las estructuradas, es decir, las que tienen como fin verificar o componer los constructos con que quienes responden describen y perciben su realidad. Y las preguntas de contraste, con las cuales se pretende obtener los significados que quienes responden otorgan a las relaciones que perciben entre los diversos constructos que

⁹⁹ En este sentido, creemos que la poca experiencia de quien investiga hace válida esta forma de proceder.

utilizan. Finalmente, de Schatzman & Strauss (1973) hemos recogido las preguntas dedicadas a temas controvertidos; y las hipotéticas, que corresponden a aquellas que buscan estimular en los entrevistados hechos alternativos.

A partir de lo anterior, podemos desprender que la forma de preguntar va a condicionar la respuesta. En este sentido, se postula que resulta de mayor utilidad elaborar preguntas abiertas, en donde sea el entrevistado quien decida la dirección de la respuesta. A este respecto, Patton (1987 citado en Del Rincón et al., 1995) aconseja seguir los siguientes aspectos:

- Formular preguntas realmente abiertas: para permitir que sea el propio sujeto entrevistado quien dirija la respuesta.
- Formular preguntas con claridad: para facilitar la comprensión y no causar incomodidades en el entrevistado.
- Formular preguntas únicas: para no confundir al entrevistado en más de una idea.
- Profundizar en las respuestas: para aumentar así la calidad y el contenido de las mismas.
- Apoyo y reconocimiento: para fomentar un estilo comunicativo basado en la comprensión de lo que se está dialogando. Y, de esta manera, hacer sentir en los entrevistados que lo que nos dicen tiene sentido para la investigación.
- Neutralidad: para asegurar el respeto mutuo entre entrevistador y entrevistado.
- Simulación: para situar al sujeto entrevistado en una situación hipotética.
- Control de la entrevista: se hace necesario mantener un control de la entrevista, el cual va a depender de las siguientes condiciones: tener presente qué información se necesita; formular las preguntas adecuadas para obtener la información necesaria; facilitar un feedback verbal y no verbal y resumir el contenido y significado de las respuestas.

Con relación a uno de los aspectos antes mencionado, “la claridad de las preguntas”, podemos señalar que, en nuestra investigación, hemos realizado una actividad piloto de probar las preguntas, la cual consistió en pedirle a varios sujetos, de forma oral, que explicaran la forma en que entendían cada una de las preguntas que se le planteaban. Este ejercicio de consensuar la interpretación de las preguntas nos permitió replantear

algunas de ellas, hasta conseguir redactarlas de modo que su significado fuera el mismo para todo aquel a quien se le presentaran.

5.2.4.2 Organización y secuencia de las preguntas.

La organización de la entrevista es muy importante para lograr el éxito de la misma (Del Rincón et al., 1995). En este sentido, hemos considerado atender a lo señalado por Hook (1981) y Patton (1987) (citados en Del Rincón et al., 1995) y Goetz & LeCompte (1988), quienes plantean que es conveniente organizar la entrevista en tres partes: introducción, guión y secuencia. En la introducción se deben atender aspectos de presentación: objetivos de la entrevista, dirección de la investigación y el aseguramiento del anonimato de las respuestas. En cuanto al guión, resulta necesario su establecimiento, pues permite recopilar posibles preguntas y, de esta forma, servir de apoyo al entrevistador. Por su parte, respecto a la secuencia seguida, si bien existen diversas estrategias de secuenciar los temas de la entrevista, se debe perseguir en todas ellas lograr una exhaustividad de las respuestas. En este sentido, Patton (1987) se refiere a tres fases para organizar la entrevista:

- Fase inicial: con preguntas que no causen controversias.
- Fase intermedia: con preguntas sobre interpretaciones, opiniones y sentimientos.
- Fase avanzada: con preguntas delicadas, que puedan poner en evidencia al entrevistado.

De modo que podemos señalar que no existe un consenso respecto de la organización de las preguntas en una entrevista. Sin embargo, hay una tendencia de los investigadores a dejar las preguntas conflictivas para el momento intermedio o final, es decir, para cuando ya se ha establecido un cierto clima de confianza con el sujeto entrevistado. Mientras que las preguntas meramente descriptivas se usan para iniciar la entrevista o bien para concluirla, en un ánimo de acabarla de forma distendida. Así pues, en las entrevistas que hemos desarrollado en nuestra investigación procuramos seguir estas indicaciones. Para más detalle, remitimos al apartado 5.2.8 *Pauta de entrevista realizada*.

5.2.5 *Sujetos a la que va dirigida.*

Las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales (Taylor & Bogdan, 1992: 184).

De acuerdo a los objetivos del estudio, hemos creído conveniente realizar las entrevistas recogiendo las opiniones tanto de los diseñadores del procedimiento de evaluación como de los expertos externos que se han encontrado implicados en el desarrollo de este sistema.

Así pues, desde la perspectiva de quien investiga, se concluyó que era importante entrevistar, de acuerdo a los roles clave que tenían dentro del sistema de evaluación, a un representante del equipo técnico asesor responsable de orientar el proceso de evaluación y de elaborar sus instrumentos evaluativos. Así como también se hacía necesario entrevistar a un profesional perteneciente al equipo académico responsable de llevar a cabo los Planes de Superación Profesional (PSP) que se imparten a aquellos profesores mal evaluados. Además resultaba interesante concretar la participación de evaluadores correctores de portafolio, de algún supervisor directo del proceso de corrección, un jefe directivo y un representante del gremio de profesores.

En la **Figura 19** hemos ilustrado el desarrollo del sistema de evaluación docente destacando las instancias y los sujetos donde creíamos posible buscar fuentes potenciales de información para nuestro estudio.

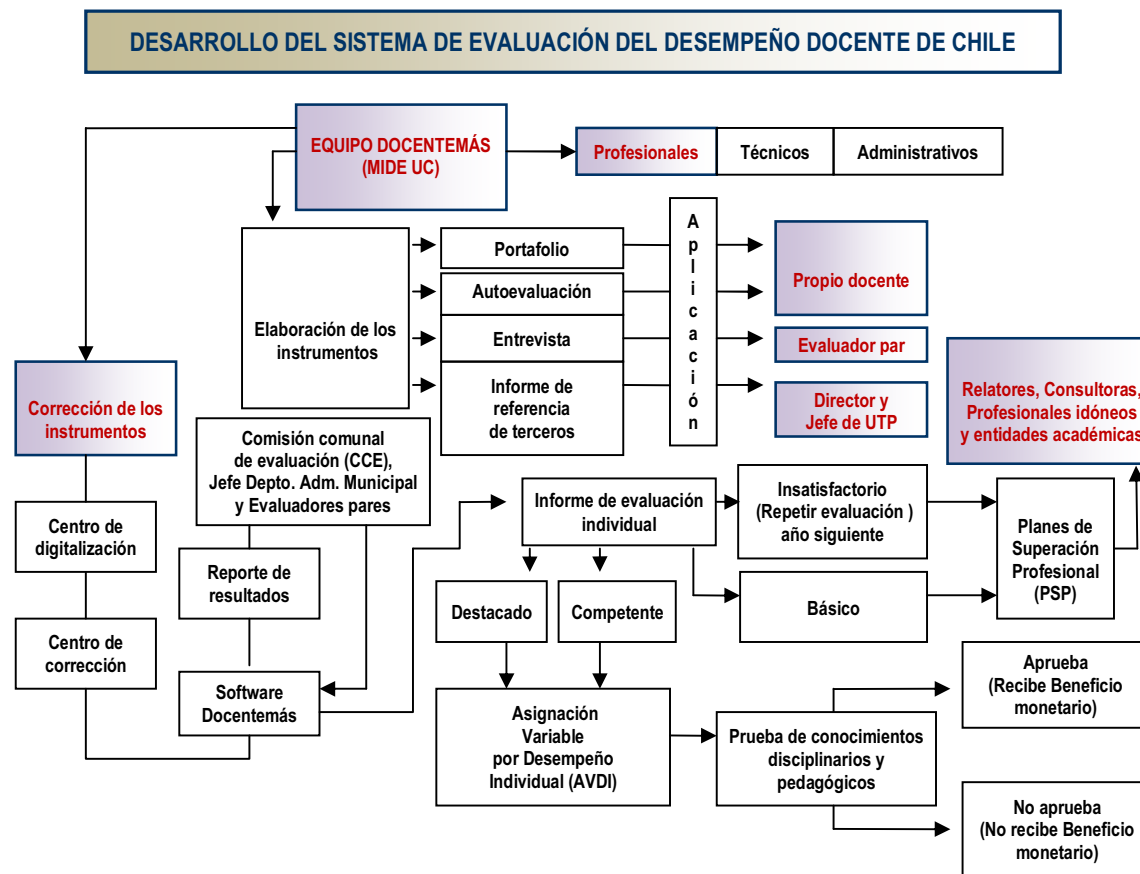


Figura 19. Potenciales fuentes de datos para la investigación.
Fuente: Elaboración propia.

La figura citada muestra varios implicados clave en el desarrollo del sistema de evaluación docente. Así pues, a partir de esta información fue que iniciamos la tarea de negociar los posibles contactos. En este sentido, podemos señalar que dicha negociación nos supuso un proceso relativamente largo. Sin embargo, logramos acceder a varios de los participantes considerados como clave dentro del proceso evaluativo.

5.2.6 Los participantes de las entrevistas.

Concretar la participación de los sujetos en las entrevistas ha sido un proceso lento. En un primer momento sólo contábamos con dos sujetos que logramos contactar y que inmediatamente aceptaron responder la entrevista; una vez en Chile, concretamos la participación de otros dos a través de la técnica del muestreo “bola de nieve”¹⁰⁰ (a partir de los datos dados por uno de los primeros entrevistados); a otro par accedimos por medio de informantes clave encontrados al momento de administrar nuestro instrumento de recogida de información. En este sentido, Goetz y LeCompte (1988) señalan que resulta interesante realizar la entrevista a informantes clave porque son ellos los que pueden sensibilizar al investigador hacia cuestiones valorativas de una cultura y las implicaciones de algunos hallazgos concretos. Por último, los tres participantes que integran la entrevista colectiva fueron contactados a través de la averiguación que se hizo con contactos personales de quien investiga.

Ahora bien, en las **Tablas 46 y 47** se muestran los sujetos concretos, a través de seudónimos, a quienes hemos entrevistado.

Es casi siempre sensato emplear seudónimos para designar a personas y lugares en los estudios escritos. Son muy pocos los intereses legítimos de la investigación que se satisfacen publicando los nombres auténticos. Los riesgos son sustanciales: dificultades para los informantes u otras personas; problemas legales; autoexaltación; ocultamiento de detalles e información importantes. Aunque algunas personas podrían desear ver sus nombres en letras de molde por una variedad de razones, hay que resistirse a conformarlos, explicando las razones a los informantes (Taylor & Bodgan, 1992: 188).

¹⁰⁰ La técnica de la bola de nieve consiste en conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros (Coleman, 1958 “Snowbal sampling”).

Además, se presenta el rol que ha desempeñado cada uno de ellos en el desarrollo del sistema de evaluación docente analizado. Hemos incluido también, la fecha de realización de la entrevista como una forma de contextualizar las opiniones dadas en un espacio de tiempo determinado.

PARTICIPANTES DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL			
N°	Participante	Rol	Fecha
1	E1: EPSU (Entrevista 1: Encargada de los Planes de Superación)	Responsable de la consultora encargada de realizar los Planes de Superación Profesional (PSP) en la ciudad de Concepción.	09/11/2010
2	E2: SUCO (Entrevista 2: Supervisora Corrección)	Supervisora del proceso de corrección del portafolio a nivel regional.	15/11/2010
3	E3: DETA (Entrevista 3: Director Equipo Técnico Asesor)	Director del Equipo Técnico Asesor del Sistema de Evaluación (<i>Docentemás</i>).	19/11/2010
4	E4: COFI (Entrevista 4: Correctora Clase Filmada)	Correctora de la Clase Filmada.	23/11/2010
5	E5: JUTE (Entrevista 3: Jefe Unidad Técnica)	Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) que elabora el Informe de Referencia de Terceros.	15/12/2010
6	E6: PREC (Entrevista 6: Presidente del Colegio de Profesores)	Presidente del Colegio de Profesores de Concepción.	04/01/2011

Tabla 46. Participantes de las entrevistas individuales, sus roles y la fecha de realización.
Fuente: Elaboración propia.

PARTICIPANTES DE LA ENTREVISTA COLECTIVA			
Nº	Nombre	Rol	Fecha
1	ENCO: COPO 1 (Entrevista colectiva: Corrector de Portafolio)	Correctora de portafolio y evaluadora par.	29/12/2010
2	ENCO: COPO 2 (Entrevista colectiva: Corrector de Portafolio)	Correctora de portafolio.	
3	ENCO: COPO 3 (Entrevista colectiva: Corrector de Portafolio)	Corrector de portafolio.	

Tabla 47. Participantes de la entrevista colectiva, sus roles y la fecha de realización.
Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, hemos realizado siete entrevistas que, atendiendo al número de participantes, seis son individuales y una es colectiva¹⁰¹. En cuanto a los sujetos participantes, contamos con un total de nueve, en donde seis de ellos nos han solicitado una participación totalmente anónima.

5.2.7 *Proceso de realización de la entrevista.*

Ruiz Olabuénaga (1999: 178) nos entrega un conjunto de aspectos que deben considerarse para favorecer el proceso interactivo durante el desarrollo de una entrevista. Evidentemente, hemos intentado seguir estas orientaciones. Así pues, nos estamos refiriendo a lo siguiente:

- Se trata de una conversación, no de un interrogatorio judicial o una pesquisa policial improvisada.

¹⁰¹ Teníamos confirmada la asistencia de tres participantes a la entrevista colectiva. Sin embargo, una hora antes de su realización recibimos la llamada telefónica de uno de ellos excusándose por no asistir, pero ofreciendo la posibilidad de contestar vía correo electrónico las preguntas de la entrevista, ante lo cual hemos aceptado, por tanto, sus respuestas han sido incluidas en la transcripción de la entrevista colectiva.

- La conversación no sigue un esquema rígido de desarrollo, razón por la cual, es posible (y a veces deseable) retroceder, retomar temas ya tratados.
- Aun así, la conversación no es un intercambio natural, espontáneo y libre, sino controlado, sistemático, profesional.
- La conversación debe ser alimentada continuamente con incentivos que garanticen y fomenten la motivación, el interés y la participación espontánea.
- La relación entrevistador-entrevistado tiene que ser amistosa, pero no aduladora o servilista, ni autoritaria o paternalista.
- La amistad de la relación no debe suprimir el carácter profesional de la entrevista, por lo que a lo largo de ésta la precisión y fidelidad de los datos, así como la comunicación de sentimientos deben entremezclarse.

Sintetizando, podemos señalar que una entrevista debe considerar ciertos aspectos esenciales en su desarrollo, así como también, el entrevistador debe hacer primar elementos relacionados con la efectividad comunicacional que se busca alcanzar.

Ahora bien, al momento de desarrollar las entrevistas hemos considerado los cinco pasos a seguir que plantean Lincoln & Guba (1985). A continuación, enunciamos y explicamos el desarrollo que en nuestra investigación hacemos de cada uno de ellos.

Paso 1: Decidir a quién entrevistar.

El criterio fundamental de selección ha obedecido a que el sujeto a entrevistar debía estar considerado como implicado clave en el desarrollo del sistema de evaluación, no importando la cantidad de veces que se hubiera desempeñado como tal y, además, que se encontrara interesado en participar en nuestra investigación. Así pues, nos dimos a la tarea de buscar y contactar a quienes entrevistar (ver **Anexo 13**). En este sentido, hacemos saber que la mayoría de los participantes que concretamos lo hicimos una vez estando en el lugar de la realización del estudio empírico.

Paso 2: Prepararse para la entrevista.

Preparar cada entrevista nos exigía prestar atención a diversos aspectos. Uno de ellos ha sido el relacionado con la logística. En este sentido, debimos establecer para cada encuentro un lugar y un horario determinados, los que dependían en todo momento de las posibilidades entregadas por los entrevistados, siendo la investigadora quien ha debido desplazarse¹⁰² a sus lugares de trabajo (universidades y centros educativos); esto, en el caso de las entrevistas individuales, ya que para la realización de la entrevista colectiva, se tuvo que gestionar un espacio que, logísticamente, estuviera al alcance de todos los participantes¹⁰³.

Otro aspecto relacionado con la preparación de la entrevista ha sido planificar la duración estimada de la misma. En este sentido, la disponibilidad otorgada por cada entrevistado ha sido distinta, por lo que en algunos casos hemos debido adaptarnos a ello en términos de reducir las temáticas a lo meramente esencial.

Además, hemos consentido en enviar a dos de los entrevistados el guión de las preguntas con antelación. En este sentido, estábamos conscientes de que esta forma de realizar la entrevista podía distorsionar lo que opinaran unos y otros, sin embargo, accedimos por la propia oportunidad que nos suponía llevar a cabo la entrevista.

Finalmente, antes de cada entrevista debíamos constatar el funcionamiento del dispositivo de registro electrónico, contar con un cuadernillo para tomar notas e imprimir el guión de la entrevista a realizar.

Paso 3: Movimientos iniciales.

Intentamos en cada entrevista crear un clima adecuado, distendido, de confianza con el entrevistado para que éste lograra expresarse libremente. Luego, presentábamos los

¹⁰² El acceso contextual que se tenía de la ciudad en donde se realizó el estudio facilitó los desplazamientos, sin embargo, hubo un entrevistado (Director del Equipo Técnico Asesor del Sistema de Evaluación) al que hubo que visitarle en su despacho ubicado en otra ciudad, Santiago, la capital de Chile, razón por la cual la preparación de la entrevista resultó ser un tanto más larga en términos de localización del entrevistado.

¹⁰³ El lugar ha sido la sede del Colegio de Profesores de la ciudad de Concepción.

propósitos con que se llevaba a cabo la investigación. Ofrecer los resultados de la investigación ha sido también una manera de crear los primeros lazos de confianza.

Paso 4: Establecer los pasos en la entrevista y mantenerla productiva.

Los pasos seguidos en el desarrollo de la aplicación de la entrevista han sido ante todos los entrevistados los que siguen:

- Saludo inicial.
- Solicitud de autorización para grabar en audio la entrevista¹⁰⁴.
- Asegurar la confidencialidad de las respuestas, posibilitando el anonimato del entrevistado.
- Presentación de la entrevista, objetivos, y explicación de “las reglas del juego”.
- Con el fin de mantener una entrevista productiva, durante el desarrollo de la misma se prestó especial atención a mostrar un mayor interés respecto de aquellas ideas importantes para el entrevistado, atendiendo a las clarificaciones que éste realizaba, asintiendo con movimientos de cabeza y, a partir de ahí, haciendo fluir el diálogo. También se iban tomando notas con el fin de esclarecer dudas, incentivar explicaciones más concretas, afirmar ideas para ver si las interpretaciones que se iban haciendo correspondían a lo que se quería decir, etc.

Prestar atención significa comunicar un interés sincero en lo que los informantes están diciendo, y saber cuándo y cómo indagar formulando la pregunta correcta (Taylor & Bogdan, 1992: 195).

En este sentido, prestar atención resulta ser una actitud fundamental, pues facilita la interacción comunicativa entre quienes conforman la entrevista.

Paso 5: Terminar la entrevista y cerrarla.

Finalizamos la entrevista dando lugar a que el entrevistado pudiera aportar cualquier información que desde su propia perspectiva resultara importante resaltar. Ya fuera

¹⁰⁴ En nuestra investigación, todos los sujetos entrevistados aceptaron ser grabados en audio. Aún así, consideramos que en cada entrevista el diálogo ha sido fluido y natural, no viéndose coartado por la presencia de un dispositivo de registro electrónico, el cual hemos intentado fuera lo más pequeño y “amenazante” posible. Y el que hemos instalado lejos de la visión del entrevistado.

retomando alguna idea, o bien, encauzando una nueva. También, con el compromiso de la investigadora a enviar la entrevista transcrita en un plazo mínimo de tiempo para que el entrevistado la revisara e hiciera cambios si lo consideraba oportuno. Por último, se acordó en todos los casos volver a contactar al entrevistado para presentarle los resultados y las conclusiones de la investigación.

Así pues, dábamos término al proceso de realización de la entrevista en el momento en el que el entrevistado nos hacía la devolución de la transcripción de la misma, confirmando y haciendo válida toda la información que se encontraba contenida en ella (ver **Anexo 14**).

Con todo, los aspectos generales que hemos considerado en la realización de nuestras entrevistas han sido los siguientes:

a) Relación entrevistador – entrevistado.

Resulta importante que la relación entre entrevistador y entrevistado sea de confianza y de cooperación. En este sentido, se plantea la necesidad de conocer la identidad social de las personas entrevistadas. Así pues, esta consideración ha sido, en nuestra investigación, una de las tareas desarrolladas antes de entrevistar a los sujetos, ya que indagamos en sus curriculums y los roles que desempeñaban al momento de ser entrevistados, esto como una forma de atender al contexto en que se desenvolvía cada uno de ellos y, a partir de ahí, desarrollar aspectos relacionados con la empatía, la cooperación y con la creación de climas relajados para proceder a efectuar la entrevista.

b) Registro de la información.

Corresponde a una reproducción de lo que ha ocurrido durante la realización de la entrevista, sin resumir ni interpretar. Así, existen diversos tipos de registrar la información, los cuales dependen de los propósitos perseguidos y de la relación dada entre entrevistado - entrevistador. Cada tipo de registro, a su vez, posee ventajas e inconvenientes propios.

- Tomar notas: principalmente, apuntar frases clave o aspectos importantes que haya enunciado el sujeto entrevistado. Para realizar la toma de notas, Patton (1987) establece seguir los siguientes consejos:
 - Usar comillas para indicar frases textuales de los entrevistados.
 - Diseñar algún sistema para diferenciar entre interpretaciones, pensamientos o ideas que surjan en el entrevistador durante el desarrollo de la entrevista.
 - Dejar constancia de las preguntas realizadas.

- Grabación - Transcripción: permite registrar una mayor cantidad de información que la toma de notas y la memorización, pues recoge fielmente “toda la entrevista”. En este sentido, la calidad de la información aumenta al llevar un registro de las respuestas exactas, lo que facilita el posterior análisis de las mismas (Del Rincón et al., 1995). En ese sentido, Patton (1987) sugiere que, al momento de solicitar al entrevistado el consentimiento para grabarle, se proceda con un estilo respetuoso, enfatizando la importancia de poder contar con sus palabras exactas sin omitir nada.

Es obvio que no se deben grabar las entrevistas si ello hace que los informantes se sientan incómodos (Klockars, 1977 citado en Taylor & Bogdan, 1992: 201).

Otra sugerencia al respecto es disimular la presencia de la grabadora para que ésta no llame la atención del sujeto entrevistado.

Respecto al registro de la información, en nuestra investigación hemos usado a la vez todos los tipos de registros descritos, por considerar ventajoso el uso de éstos (Patton, 1987).

Finalmente, damos a conocer según Schatzman y Strauss (1973), las cinco características que afectan el desarrollo de una entrevista asociándolas con lo realizado en nuestra investigación. Esta información la presentamos en la **Tabla 48**, la cual sigue a continuación:

CARACTERÍSTICAS QUE AFECTAN EL DESARROLLO DE UNA ENTREVISTA	EN NUESTRA INVESTIGACIÓN...
Duración o cuánto tiempo se prolonga la sesión.	Contemplamos que la duración aproximada de cada entrevista rondaría los sesenta minutos.
Número, o cuántas sesiones son necesarias para completar la entrevista.	Cada una de las entrevistas fue desarrollada en una sola sesión (aunque ofrecimos a los entrevistados la posibilidad de dividirla en dos).
Escenario o localización de la entrevista.	Cada entrevista fue realizada en lugares cerrados, propuestos por los mismos entrevistados. La investigadora debió desplazarse a cada uno de ellos.
Identidad de los sujetos implicados o quiénes son los entrevistadores y entrevistados, y cuántos hay presentes en cada sesión.	Todos los entrevistados corresponden a profesionales del área de las ciencias sociales. Profesores, principalmente. La entrevistadora ha sido quien investiga.
Estilo de los entrevistados o modos de comunicación característicos del grupo al que se va a realizar la entrevista.	El modo de comunicación con los entrevistados ha sido conversacional, dentro de un ambiente formal, sin embargo, distendido y espontáneo a la vez.

Tabla 48. Características que afectan el desarrollo de una entrevista y lo acontecido en la presente investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Schatzman y Strauss (1973 citados en Del Rincón et al., 1995: 325).

Como puede apreciarse en la tabla anterior, las características que inciden en el desarrollo de una entrevista se encuentran relacionadas con el tiempo de duración, la cantidad de sesiones necesarias, el lugar donde se realiza, la identificación de los integrantes de la entrevista (entrevistado/s y entrevistador/es) y el estilo comunicativo característico de quienes serán entrevistados.

En definitiva, todos estos aspectos fueron contemplados por la investigadora para procurar una recogida de datos rigurosa, pero a la vez viable.

5.2.8 *Pauta de entrevista realizada.*

A continuación, presentamos las pautas de las entrevistas desarrolladas en nuestra investigación.

ENTREVISTA INDIVIDUAL

Presentación: esta entrevista recoge información sobre el Sistema de Evaluación Docente chileno, en el marco de una investigación de tesis doctoral, la cual busca conocer diversas miradas respecto al proceso evaluativo vivido.

Objetivo: buscamos conocer en profundidad la experiencia de los principales implicados en el desarrollo del sistema evaluativo docente. Concretamente buscamos conocer sus percepciones respecto de las características del sistema de evaluación, del proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos, de los resultados y las consecuencias de la evaluación, así como las vivencias sentidas por el profesorado evaluado durante el desarrollo del proceso mismo. Así como cualquier otro aspecto que, según la perspectiva del entrevistado, sea importante resaltar.

Forma en que se realizará: la entrevista es semiestructurada, por lo tanto, existe una pauta a seguir para tocar los temas a tratar, de todos modos, el entrevistado puede detenerse en asuntos propios de su interés, orientando al entrevistador a otras cuestiones. El tiempo estimado para su realización es de, aproximadamente, sesenta minutos. Y se solicita permiso para grabar la entrevista, pues esto facilita el posterior tratamiento de la información recabada.

Guión de preguntas:

1. *¿Cuál es su rol dentro del proceso?*
2. *¿Qué significa para usted poder contar con un sistema de evaluación docente?*
3. *¿Cuáles serían, a su juicio, las fortalezas del actual sistema de evaluación docente? ¿Tiene fortalezas?*
4. *¿Existen, según su opinión, debilidades en el actual sistema de evaluación docente? ¿Cuáles serían?*
5. *¿Qué opina de que el sistema de evaluación del desempeño docente sea estándar?*
6. *¿Agregaría o quitaría algún instrumento evaluativo? ¿Cuál y por qué?*
7. *¿Cómo percibe la motivación del profesorado ante el proceso de ser evaluado?*
8. *¿Cómo cree que el profesorado vive el proceso de ser evaluado?*
9. *¿Piensa que el profesorado evaluado vive la evaluación docente como un proceso o como un suceso?*
10. *¿Cuál es su postura frente a lo que exigen los docentes respecto de que el proceso de evaluación debe estar ligado a la carrera profesional docente?*

11. *¿Considera que el profesorado evaluado como competente y destacado favorece más el aprendizaje de sus alumnos? ¿De qué modo? ¿Existen estudios?*
12. *¿Considera que el profesorado evaluado como básico e insatisfactorio no favorece el aprendizaje de sus alumnos? ¿En qué sentido?*
13. *¿Cuál es su opinión respecto de las consecuencias para el profesorado que se derivan de la evaluación?*
14. *¿Qué opina de los profesores “rebeldes”, es decir, de aquellos que se niegan a la evaluación sin causa justificada? (Art. 36, ley 20.079) (Durante el año 2009 fueron 742 docentes).*
15. *¿Cómo cree que los planes de superación profesional (PSP) contribuyen a mejorar el aprendizaje?*
16. *¿Cómo cree que los profesores viven esos planes? ¿Ayudan a enfrentar los nuevos procesos de evaluación? ¿Ayudan a mejorar la docencia?*
17. *Finalmente, algo que añadir, alguna idea que destacar...*

Nuestra investigación contempla un guión de entrevista similar para todos los entrevistados. Sin embargo, debimos minimizar la pauta para algunos de los participantes, como puede verse en la transcripción realizada.

ENTREVISTA COLECTIVA

Presentación: esta entrevista recoge información sobre el Sistema de Evaluación Docente chileno, en el marco de una investigación de tesis doctoral, la cual busca conocer diversas miradas respecto al proceso evaluativo vivido.

Objetivos: buscamos conocer en profundidad la experiencia de los principales implicados en el desarrollo del sistema evaluativo docente. Concretamente buscamos conocer sus percepciones respecto de las características del sistema de evaluación, del proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos, de los resultados y las consecuencias de la evaluación, así como las vivencias sentidas por el profesorado evaluado durante el desarrollo del proceso mismo. Así como cualquier otro aspecto que, según la perspectiva del entrevistado, sea importante resaltar. De igual modo, la entrevista colectiva busca recoger valoraciones y reflexiones diversas, permitiendo el contrastaste entre los diferentes participantes.

Forma en que se realizará: para facilitar la participación y coordinar las aportaciones, se delimita la temática en los siguientes aspectos prioritarios, sin que ello suponga excluir otras apreciaciones que desee incorporar cada participante:

Guión de preguntas:

1. *¿Por qué decidió desempeñarse como corrector de portafolio? ¿Qué lo ha motivado a ello?*
2. *¿Cómo cree que el profesorado vive el proceso de ser evaluado, hay motivaciones?*
3. *¿Ha encontrado dificultades al momento de realizar su trabajo como corrector(a) de portafolio? En tal caso, ¿qué dificultades? Y en ese sentido, ¿Sugiere alguna(s) idea(s) para superar esta(s) dificultad(es)? Propuestas de futuro, ¿Cómo se haría mejor?*
4. *¿Cuál es su opinión respecto a lo que significa para los docentes ser evaluados con el actual sistema de evaluación del desempeño docente? (¿Cree que ellos piensan que sirve para detectar en qué grado se encuentran profesionalmente; cumplir una obligación; una oportunidad de retroalimentación profesional? Si lo cree necesario señale otro significado).*
5. *¿Cuál es su opinión respecto a los instrumentos evaluativos que a usted le corresponde aplicar y/o revisar? (está de acuerdo, en desacuerdo). Justifique.*
6. *¿Agregaría o quitaría algún instrumento o estrategia de evaluación? ¿Cuál y por qué?*
7. *¿Considera que el profesorado evaluado como competente y destacado favorece más el aprendizaje de sus alumnos? ¿De qué modo? ¿Existen estudios que lo avalen?*
8. *Finalmente, algo que añadir, alguna idea que destacar...*

La pauta de preguntas de la entrevista colectiva es más acotada, la que contempla con relación a nuestros propósitos, sólo ideas específicas.

TERCERA PARTE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación

En esta investigación, nuestro principal interés ha sido indagar sobre algunas dimensiones fundamentales en torno al desarrollo del sistema evaluativo docente en estudio. En este sentido, y como ya hemos mencionado, nos propusimos recoger información sobre el proceso de puesta en práctica de dicho sistema con la finalidad de captar puntos de vista que nos permitieran tener una visión más amplia de la realidad de su funcionamiento. Para lograr lo anterior, diseñamos y aplicamos un cuestionario de opinión que fue contestado por profesores de enseñanza secundaria evaluados a través de este sistema. También realizamos entrevistas individuales a un grupo de sujetos involucrados en la implementación del sistema evaluativo. Del mismo modo, desarrollamos una entrevista colectiva, cuyos participantes se habían desempeñado como evaluadores en el proceso de corrección de los instrumentos de evaluación. Los capítulos seis y siete que a continuación damos a conocer reúnen los resultados obtenidos mediante el desarrollo de las modalidades de indagación empírica mencionadas, así como también incorporan la interpretación que hacemos de ellos.

Capítulo 6.

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario de opinión

6.1 Descripción del análisis realizado.

En nuestro análisis de las respuestas obtenidas a partir del cuestionario de opinión hemos procedido siguiendo algunos pasos básicos. A continuación, señalamos estos pasos considerando las acciones realizadas para cada tipo de análisis, el que ha dependido del tipo de pregunta planteada, abierta o cerrada.

- **Preguntas cerradas.**

El análisis de las respuestas a las preguntas cerradas ha sido desarrollado de la siguiente manera: primero, hemos codificado cada una de las respuestas; luego, elaboramos una base de datos (ver **Anexo 15**), en donde han sido vaciadas las respuestas (abiertas y cerradas) de todos los cuestionarios. A continuación, y a partir de la base de datos diseñada, realizamos un recuento de las respuestas cerradas obtenidas para cada una de las preguntas (frecuencia), calculando a su vez, el porcentaje de éstas e ilustrando las respuestas a través de la creación de gráficas de variables individualmente. Finalmente, diseñamos algunas relaciones entre variables mediante la creación de tablas y gráficas de correlaciones (ver **Anexo 16: Parte 1**). Paralelamente a todo lo anterior, y a partir del análisis estadístico de las respuestas hicimos algunas pruebas. En este sentido, hemos realizado:

- *La prueba de normalidad:* que mide la distribución normal de los datos. Es decir, que existe una concentración de respuestas que se ubican en el valor medio de una campana de Gauss. Así pues, podemos señalar que todas las

respuestas superan la significación del 5%. Con excepción de una sola que es nominal. Aun así, el rango sigue siendo de normalidad.

- *La prueba de chi cuadrado para todas las preguntas cualitativas:* una vez hecha la prueba de confiabilidad realizamos una prueba de chi cuadrado en todas las preguntas y, todas ellas, con excepción a una, superaron las pruebas de significación. Por tanto, la prueba de chi cuadrado demuestra la validez y la confiabilidad del cuestionario de opinión como instrumento.

Para ver en detalle estas pruebas remitimos al **Anexo 16: Parte 2**.

- **Preguntas abiertas.**

Para el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas, procedimos a agrupar, a partir de los datos vaciados anteriormente en la base de datos, el conjunto de respuestas dadas a cada pregunta (ver **Anexo 17**). Luego, seleccionamos los datos válidos para el posterior análisis interpretando el contenido de cada una de las respuestas y, a partir de ello, establecimos categorías de respuestas, las cuales completamos siguiendo un criterio general, el cual ha sido el de relacionar aspectos conceptuales eminentemente semejantes entre sí. En este sentido, nos resulta importante señalar que tales categorías han sido orientativas y con ellas pretendemos ante todo poder sistematizar la información recaudada más que establecer modos únicos de concebir la realidad. Posteriormente, desarrollamos la interpretación de las categorías mediante la descripción de las principales tendencias que han resultado ser las más importantes, para lo cual hicimos el recuento de ideas presentes en cada una de las categorías surgidas.

6.2 Resultados e interpretación de la información obtenida en la primera dimensión: Información personal y socio – profesional del profesorado que ha contestado.

La información contenida en la primera dimensión que hemos considerado indagar en el profesorado evaluado está referida, tal como ya se ha descrito, a los siguientes aspectos:

- *Género.*
- *Edad.*
- *Título(s) profesional(es).*
- *Años de experiencia docente.*
- *Asignatura que imparte.*
- *Carga horaria.*
- *Año y resultado de su evaluación.*

Los resultados obtenidos respecto a esta dimensión nos han permitido caracterizar al profesorado evaluado que ha contestado nuestro cuestionario de opinión, los exponemos a continuación.

6.2.1 Distribución según género.

Han participado 88 profesores, de los cuales treinta (34%) son hombres, cincuenta (57%) son mujeres y ocho (9%) no han contestado a esta pregunta.

Género	N	%
Masculino	30	34
Femenino	50	57
No señala	8	9
Total	88	100

Tabla 49. Género del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

No sorprende que el profesorado sea mayoritariamente femenino, pues la docencia es, en Chile, una profesión ejercida más comúnmente por personas de este género, al igual sucede en otras partes del mundo (Vegas, 2008; De los Ríos et al., 2009). En este sentido, la muestra de profesores que contestó nuestro cuestionario de opinión se ajusta a la cantidad oficial de profesores que son mujeres en Chile: siete de cada diez, según lo señalado en la *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005*, presentada por Bravo et al. (2008).

6.2.2 Distribución según edad.

Con respecto a la edad, cerca de la mitad de los profesores que ha respondido nuestro cuestionario de opinión tiene entre 51 y 60 años (46,59%). La cifra decae (2,27%) si se trata de profesores cuya edad fluctúa entre los 20 y los 30 años. El rango 31 a 40 años lo presentan once personas (12,5%); por su parte, el profesorado que se encuentra con 41 a 50 años de edad es la segunda gran mayoría (27,27%). Finalmente, el porcentaje de profesores con más de 61 años es igual al porcentaje de aquellos que no respondieron a esta pregunta (5,68%).

Edad	N	%
20 - 30	2	2,27
31 - 40	11	12,5
41 - 50	24	27,27
51 - 60	41	46,59
+ 61	5	5,68
No señala	5	5,68
Total	88	100

Tabla 50. Edad del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

La media de edad es bastante alta. En este sentido, el perfil etario del profesorado chileno, según datos recogidos en la *Encuesta Longitudinal de Docentes (2005)*, está

muy próximo a coincidir con el profesorado que ha respondido nuestro instrumento, pues se señala que el promedio de la edad de estos profesionales es de 48,2 años.

Así pues, que los docentes presenten un perfil de mayor edad puede tener implicancias sobre cómo ha sido percibido el proceso de su evaluación. Posiblemente, la particular manera de experimentar dicho proceso sea propia de aquellos profesionales que se encuentran en una etapa de vida profesional avanzada.

Por su parte, la relación entre el género del profesorado que ha contestado y su edad la presentamos en la tabla que sigue:

Género	20 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	+ 61	No Señala edad
Femenino	2	4	15	28	0	1
Masculino	0	5	8	11	5	1
No señala	0	2	1	2	0	3
Total	2	11	24	41	5	5

Tabla 51. Relación entre género y edad del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

Con todo, nuestro cuestionario de opinión ha sido respondido, mayoritariamente, por un profesorado de género femenino cuyo perfil etario se sitúa, preponderantemente, desde los cuarenta años de edad en adelante.

6.2.3 Distribución según título(s) profesional(es).

Se observa que la gran mayoría (65,91%) posee sólo el título profesional de profesor. El porcentaje desciende (3,41%) notablemente si de tener un grado académico más se trata (Máster o Magíster). Un pequeño porcentaje (6,82%) señala haber realizado algún postítulo y es escaso el número de quienes poseen tanto un postítulo como un magíster (2,27%). Por su parte, una cantidad considerable de profesores (21,59%) no responde esta pregunta.

Título profesional	N	%
Profesor	58	65,91
Profesor con Pos-título	6	6,82
Profesor con Pos-título y Grado de Magíster o Máster	2	2,27
Profesor con Grado de Magíster o Máster	3	3,41
No señala	19	21,59
Total	88	100

Tabla 52. Título profesional del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, el total de profesores (69) que ha contestado a este ítem cuenta con un título de profesor. Lo que se correspondería de cerca con datos oficiales entregados por la *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005* (Bravo et al., 2008). En ella se declara que al año 1999, una cifra superior al 90% de los profesores poseía un título en el área de la Educación.

6.2.4 Distribución según años de experiencia docente.

En coherencia con la media de edad antes expuesta podemos apreciar que el profesorado que lleva de 25 a 35 años de experiencia docente es el que concentra un mayor porcentaje (35,23%). Les siguen muy de cerca (27,27%) los que se han desempeñado como docentes durante 16 a 24 años; luego los que llevan de 5 a 15 (21,59%). Sobrepasan los 35 años ejerciendo la docencia once profesores (12,5%); la cifra decae si de menos de 5 años de experiencia docente se trata (2,27%). Sólo nos encontramos con un caso en que no se responde a esta pregunta (1,14%).

Años de experiencia docente	N	%
- 5	2	2,27
5 - 15	19	21,59
16 - 24	24	27,27
25 - 35	31	35,23
+ 35	11	12,5
No señala	1	1,14
Total	88	100

Tabla 53. Años de experiencia docente.
Fuente: Elaboración propia.

La experiencia docente, que supera las dos décadas en gran parte de los casos, guarda una absoluta coherencia con la media de edad encontrada en el profesorado que ha contestado nuestro cuestionario de opinión. Por su parte, y según datos entregados en el informe *Datos cuantitativos sobre la profesión docente en Chile* (De los Ríos et al., 2009), la mayor parte de los profesores que trabaja en el sistema lo hace por un período de hasta 30 años, aspecto que se encuentra relacionado con la información recabada en nuestro estudio.

6.2.5 Distribución según asignatura(s) impartida(s).

El profesorado que imparte la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (17,05%) es el mayormente encontrado; le siguen los que dan Lenguaje y Comunicación (15,91%) y Matemática (13,64%). En el cuarto eslabón se sitúan los que imparten Educación Física (11,36%); siguiéndoles muy de cerca aquellos que enseñan Biología (7,95%). Física y Química, por su parte, presentan un porcentaje de aparición idéntico (6,82%).

Asignatura impartida	N	%
Lenguaje y Comunicación	14	15,91
Matemática	12	13,64
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	15	17,05
Biología	7	7,95
Física	6	6,82
Química	6	6,82
Educación Física	10	11,36
Inglés	4	4,55
Filosofía y Psicología	2	2,27
Educación Tecnológica	0	0
Artes Visuales	5	5,68
Artes Musicales	1	1,14
Religión Católica	1	1,14
Religión evangélica	0	0
Filosofía y Religión Católica	1	1,14
Educación Tecnológica y Artes Visuales	3	3,41
No señala	1	1,14
Total	88	100

Tabla 54. Asignatura que imparte el profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

Una cantidad menor la componen quienes imparten sólo Artes Visuales (5,68%) e Inglés (4,55%). A su vez, el profesorado que se desempeña impartiendo tanto Educación Tecnológica como Artes Visuales alcanza un escaso número (3,41%). Con una notable menor frecuencia podemos apreciar a los docentes que imparten Filosofía y Psicología (2,27%); Artes Musicales (1,14%); Religión Católica (1,14%); Filosofía y Religión Católica (1,14%). Un solo profesor no dio respuesta a esta pregunta (1,14%).

Con todo, las asignaturas que más se imparten (Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación y Matemática) se encuentran en concordancia con aquellas que tienen un mayor peso en los planes de estudio a nivel de secundaria¹⁰⁵ y, por tanto, las que cuentan con más horas docentes asignadas.

6.2.6 Distribución según carga horaria (horas pedagógicas).

Carga horaria semanal en el establecimiento en que ha contestado: una gran cantidad de profesores (86,36%) tiene una carga horaria semanal que va desde las 21 a 30 horas pedagógicas¹⁰⁶. Siguiéndoles aquellos con 31 a 40 horas (4,55%); hay otro tanto que posee de 41 a 50 horas (3,41%), la misma cantidad de docentes la componen aquel profesorado con una carga horaria semanal de 11 a 20 horas. Por último, se sitúan los que sólo tienen de 5 a 10 horas (2,27%). Sorprende el hecho de la inexistencia de respuestas no contestadas.

Carga horaria semanal total si trabaja en más de un estableciendo: se mantiene la categoría de 21 a 30 horas pedagógicas como la más marcada (62,50%), pero al mismo tiempo disminuye en su número, lo que refleja que el profesorado se desempeña en más de un establecimiento y de esta manera aumenta su carga horaria semanal. Esto se ve en que la categoría que contiene a aquel profesorado con carga horaria de 31 a 40 horas aumenta (15,91%); igual ocurre con aquellos cuya carga horaria va desde las 41 a 50 horas (17,05%). Se mantienen los que tienen 11 a 20 horas (3,41%); la categoría de 5 a 10 horas desaparece. Se debe agregar, finalmente, una categoría que considere al profesor (1,14%) que tiene una carga horaria semanal de más de 51 horas pedagógicas.

¹⁰⁵Para más detalle sobre los planes de estudio remitimos al sitio Web:
http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=346#a352

¹⁰⁶ Una hora pedagógica equivale a cuarenta y cinco minutos.

Carga horaria semanal	N	%
5 - 10 hrs.	2	2,27
11 - 20 hrs.	3	3,41
21 - 30 hrs.	76	86,36
31 - 40 hrs.	4	4,55
41 - 50 hrs.	3	3,41
Total	88	100

Tabla 55. Carga horaria semanal del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la carga horaria semanal y la carga horaria semanal total, en horas pedagógicas, hacen constatar que el profesorado evaluado pasa muchas horas en el aula.

Carga horaria semanal total	N	%
11 - 20 hrs.	3	3,41
21 - 30 hrs.	55	62,50
31 - 40 hrs.	14	15,91
41 - 50 hrs.	15	17,05
51 hrs. y más	1	1,14
Total	88	100

Tabla 56. Carga horaria semanal total del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

Así pues, pasar muchas horas en el aula implica apenas tiempo para realizar otras actividades, como por ejemplo, planificación docente, coordinación, trabajo con padres y apoderados, etc. A lo que se agrega un clima de pocos recursos y altas ratios de alumnos, aspectos que podrían influir quizá en un ambiente hostil hacia nuevos requerimientos.

6.2.7 Distribución según año en que ha sido evaluado(a).

Más de la mitad de los profesores han sido evaluados el año 2008 (53,41%). Le siguen los que lo han sido el año 2009 (21,59%); luego el 2007 (17,05%); después el año 2006 (5,68%) y, por último, aquel profesorado que se ha evaluado el año 2005 (1,14%). Los resultados señalan que en los años 2003, 2004 y 2010 nadie fue evaluado. Por su parte, nos encontramos con que sólo un profesor no dio respuesta a esta pregunta (1,14%).

Año en que ha sido evaluado	N	%
2003	0	0
2004	0	0
2005	1	1,14
2006	5	5,68
2007	15	17,05
2008	47	53,41
2009	19	21,59
2010	0	0
No señala	1	1,14
Total	88	100

Tabla 57. Año en que el profesorado ha sido evaluado.
Fuente: Elaboración propia.

Mayoritariamente, el profesorado ha sido evaluado durante el año 2008, lo cual resulta coherente puesto que éste ha sido el año, según datos oficiales encontrados en www.docentemas.cl, en que a nivel nacional se han evaluado a más docentes (16.015).

6.2.8 Distribución según resultado obtenido en la evaluación.

Una amplia mayoría de profesores declara haber obtenido un resultado *competente* (67,05%). Le siguen aquellos que han señalado haber alcanzado un resultado *básico* (20,45%). Luego, se dejan ver aquellos docentes cuyo resultado es *destacado* (10,23%), mientras que con resultado *insatisfactorio* se aprecia una rotunda ausencia (0%).

Resultado obtenido	N	%
Destacado	9	10,23
Competente	59	67,05
Básico	18	20,45
Insatisfactorio	0	0
No señala	2	2,27
Total	88	100

Tabla 58. Resultados obtenidos por el profesorado en su evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

Sorprende que ningún profesor evaluado haya declarado haberse situado en el nivel *insatisfactorio* de acuerdo a los resultados obtenidos en su evaluación. Esta situación la atribuimos, en cierta medida, a la forma en que el cuestionario pudo haber sido administrado. No obstante, y a priori, esta información sí puede ser verdadera y un dato oficial que la respalda (disponible en www.docentemas.cl) guardaría relación con que durante el año 2008 (el año en que mayoritariamente han sido evaluados los profesores que han contestado) el número de docentes con nivel insatisfactorio ha sido muy bajo (1,1%).

Otros datos que quisiéramos compartir se encuentran relacionados con los aspectos siguientes: resultado alcanzado y género del profesorado; resultado obtenido y edad del profesorado que ha sido evaluado. Las tablas siguientes dan a conocer esta información.

Resultado obtenido	Género femenino	Género masculino	No señala
Destacado	7	1	1
Competente	34	19	6
Básico	7	10	1
Insatisfactorio	0	0	0
No señala	2	0	0
Total	50	30	8

Tabla 59. Resultado obtenido en la evaluación y género.
Fuente: Elaboración propia.

Así pues, un amplísimo número de profesores de género femenino ha alcanzado un resultado *competente*. Mientras que el profesorado mayormente catalogado como *básico* lo ocupa el grupo de docentes con género masculino.

Resultado	20 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	+ 61	No Señala
Destacado	0	2	4	3	0	0
Competente	2	7	15	28	3	4
Básico	0	1	5	9	2	1
Insatisfactorio	0	0	0	0	0	0
No señala	0	1	0	1	0	0
Total	2	11	24	41	5	5

Tabla 60. Resultado obtenido y edad del profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el resultado mayoritariamente alcanzado, es decir, *competente*, se encuentra distribuido entre todos los rangos etarios del profesorado evaluado, concentrándose especialmente, en aquel que se sitúa desde los cincuenta y un a los sesenta años de edad.

6.2.9 Síntesis de los resultados obtenidos en la primera dimensión: Información personal y socio-profesional del profesorado que ha contestado.

Respecto a las características del profesorado que ha contestado nuestro cuestionario de opinión, nos encontramos con que éstas dibujan un perfil de profesores mayoritariamente femenino; que pertenecen a un grupo etario mayor (51 a 60 años de edad); que tiene título de profesor¹⁰⁷ y que son muy escasos aquellos que se encuentran en posesión de un postítulo o un posgrado. En este perfil de profesores la experiencia docente supera las dos décadas (25 a 35 años). Por su parte, una gran cantidad imparte, principalmente, las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación y Matemática; la carga horaria semanal total de horas pedagógicas va desde las 21 a 30 horas. Un importante número de profesores que han participado en nuestra investigación han sido evaluado positivamente (59 de ellos declaran haber obtenido el resultado “competente”) y, en la mayoría de los casos (47), la realización de su evaluación se ha efectuado durante el año 2008.

¹⁰⁷ “En Chile, son profesionales de la educación las personas que posean títulos de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales, Universidades o Institutos Profesionales. Asimismo, se consideran todas las personas legalmente habilitadas para ejercer la función docente y las autorizadas para desempeñarla de acuerdo a las normas legales vigentes” (Art. 2º, Ley 19.070).

6.3 Resultados e interpretación de la información obtenida en la segunda dimensión: Vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo docente.

La información contenida en la segunda dimensión que hemos considerado indagar en el profesorado evaluado está referida, tal como ya se ha descrito, a los siguientes aspectos:

- *Motivación al saber que deberá ser evaluado.*
- *Sentimientos que afloran durante el proceso evaluativo.*
- *¿Se han encontrado dificultades durante el proceso evaluativo?*
- *¿Qué dificultades se han encontrado durante el proceso evaluativo?*
- *¿Qué ideas se sugieren para poder superar las dificultades encontradas?*
- *Grado de acuerdo del profesorado ante diversos significados de ser evaluado con el actual sistema evaluativo docente.*
- *Otros significados de ser evaluado con el actual sistema evaluativo docente.*
- *¿La actual evaluación docente es considerada un proceso o un suceso? ¿Por qué?*

A partir de las respuestas entregadas por el profesorado tenemos los siguientes resultados respecto a esta dimensión.

6.3.1 *Motivación al saber que deberá ser evaluado.*

El profesorado debía seleccionar una de las siguientes opciones respecto de cómo se siente en el momento en que se le informa que deberá evaluarse: 1) Nada motivado; 2) Un poco motivado; 3) Bastante motivado y 4) Muy motivado.

El **Gráfico 1** expresa visiblemente que más de la mitad del profesorado manifiesta sentirse *nada motivado* (51,1%) en el momento en que es informado que será evaluado. Por su parte, hay quienes reconocen sentirse *un poco motivado* (31%); a su vez, otro grupo de profesores señala sentirse *bastante motivado* (12,5%). Finalmente, los

resultados dejan ver que una cantidad menor la componen aquellos docentes que declaran sentirse *muy motivado* (5,7%) a la hora de informarse que les corresponderá ser evaluado.

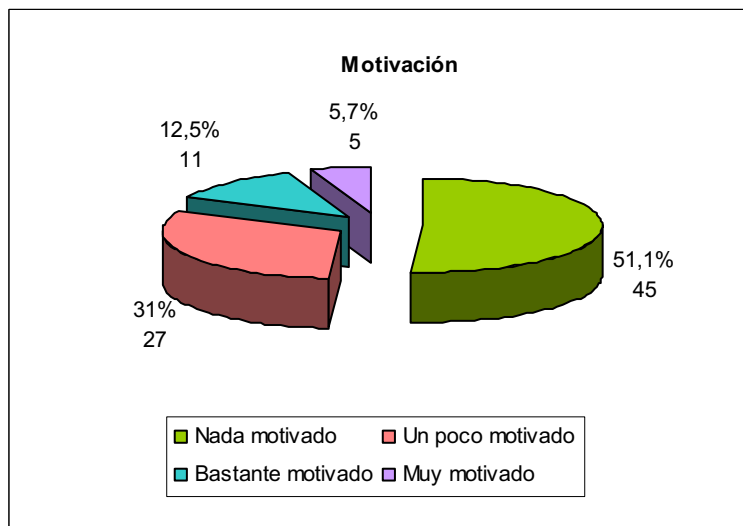


Gráfico 1. Grado de motivación del profesorado al ser informado que será evaluado.
Fuente: Elaboración propia.

Que el profesorado mayoritariamente vivencie su evaluación tan escasamente motivado nos pone en alerta respecto a la forma en que enfrenta su quehacer evaluativo docente, pues no se encontraría dispuesto de buena manera a desarrollar una actividad cuyo propósito es ayudar a que mejore sus deficiencias, si es que las tuviera. Así pues, podemos afirmar que aunque existe una desmotivación por la evaluación, el grupo que se concentra entre los 51 y 60 años de edad presenta un porcentaje mayor de valoración positiva con relación a los grupos más jóvenes.

6.3.2 Sentimientos que afloran durante el proceso evaluativo.

El profesorado debía anotar entre tres y seis palabras que dieran cuenta de los sentimientos que afloran en él o ella durante el periodo en que era evaluado(a). (Desarrollo del portafolio, reflexión y valoración de su propio desempeño, entrevista, etc.).

De las doscientas setenta y cinco respuestas obtenidas, se procedió a seleccionar aquellas que, según nuestra opinión, obedecían a un sentimiento, aunque bien sabíamos que nuestra distinción sería aproximativa. La rigurosidad se ha procurado trabajando en paralelo a esta distinción “intuitiva” con lo establecido en la RAE para ir delimitando los significados, lo cual nos permitió agrupar palabras con sentidos semejantes a la vez que ir relacionando aquellas que se presentaban explícitamente por medio de sinónimos.

Así, las respuestas válidas han sido doscientas diecisiete, dentro de las cuales muchas aparecían repetidas, así es que se procedió al recuento de cada una de ellas y de acuerdo a eso es que se han ido delimitando frecuencias, tanto de palabras idénticas como de aquellas que compartían similares significados.

El resultado final ha sido sesenta y seis formas de sentir del profesorado durante el periodo en que es evaluado. Formas de sentir agrupadas en nueve categorías, las cuales han surgido porque las palabras contenidas en ellas compartían cargas semánticas equivalentes.

Con todo, creemos que clasificando las respuestas encontradas nuestro propósito no ha sido otro que simplificar la información recabada para hacerla comprensible. La visualización de los sentimientos suscitados que el profesorado ha identificado como clave al momento de vivenciar la evaluación de su desempeño se presenta en la **Figura 20**. De modo que, a partir de lo allí expuesto, pasamos a detallar los resultados obtenidos respecto a los sentimientos aflorados en el profesorado durante su evaluación.

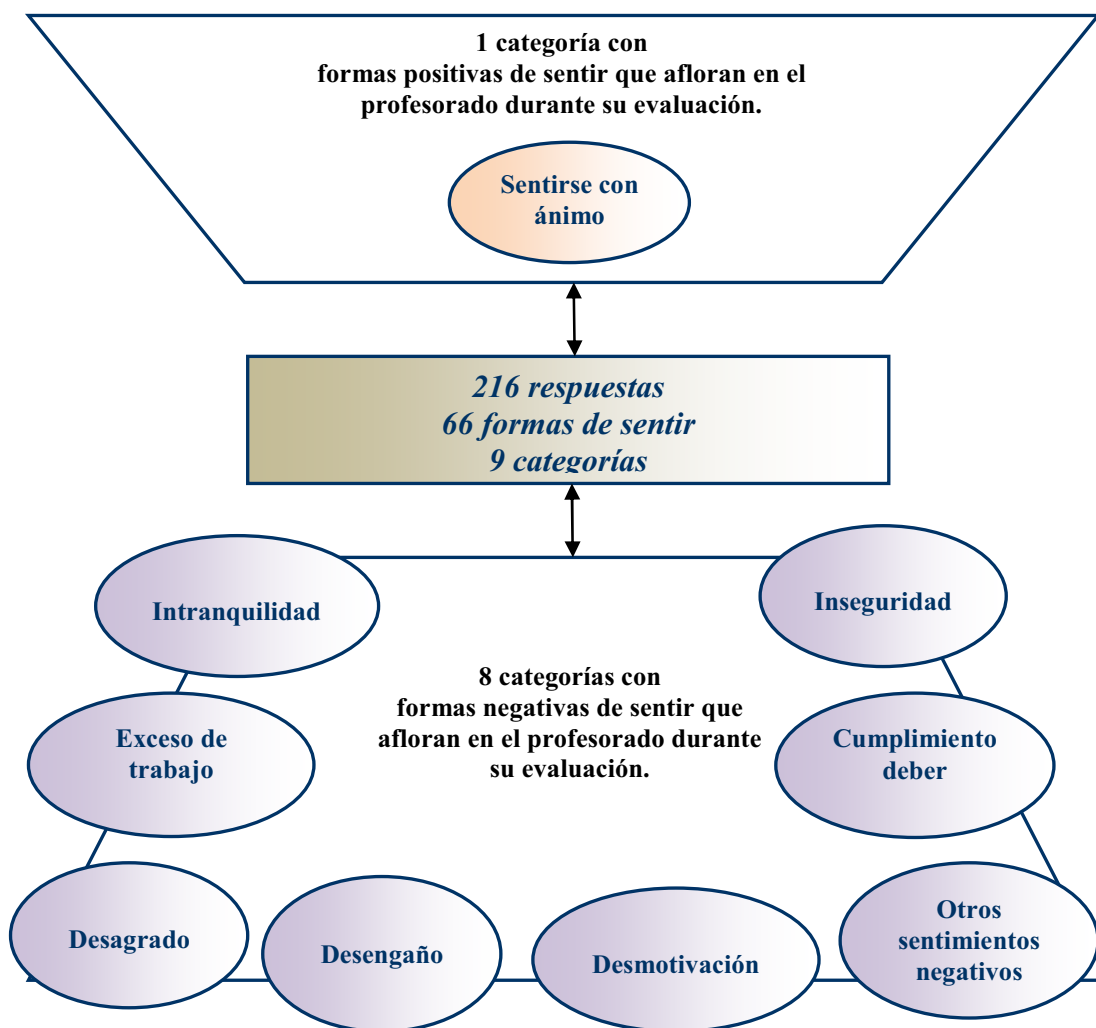


Figura 20. Formas de sentir que afloran en el profesorado durante su evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

Por medio del análisis hemos podido distinguir claramente dos grandes tipos de respuestas: las relacionadas con sentimientos positivos (1 categoría) y aquellas que apuntan hacia sentimientos negativos (8 categorías) durante el periodo en que se está siendo evaluado. Así pues, en la **Tabla 61** se dan a conocer los sentimientos relacionados con cada categoría, los cuales hemos acompañado con un paréntesis en donde se indica la frecuencia con que ha aparecido entre las respuestas.

<i>CATEGORÍA 1</i> <i>Intranquilidad</i>	<i>CATEGORÍA 2</i> <i>Inseguridad</i>	<i>CATEGORÍA 3</i> <i>Exceso de trabajo</i>
Estrés (27) Preocupación (17) Angustia (14) Ansiedad (12) Presión (11) Nerviosismo (9) Agobio (4) Tensión (2) Temor (2) Inquietud (2) Miedo (1) Intranquilidad (1) Aflicción (1) Desesperación (1) Agonía (1) Mortificación (1) Tribulación (1)	Inseguridad (8) Incertidumbre (7) Desconfianza (3) Confusión (2) Incomprensión (1) Duda (1) Perplejidad (1) Desconcierto (1) Cuestionamiento (1) Asombro (1)	Cansancio (10) Sobrecarga (4) Agotamiento (2) Fastidio (1) Tedio (1) Pereza (1) Atochamiento (1)
<i>CATEGORÍA 4</i> <i>Cumplimiento deber</i>	<i>CATEGORÍA 5</i> <i>Desagrado</i>	<i>CATEGORÍA 6</i> <i>Desmotivación</i>
Responsabilidad (5) Apremio (3) Obligación (3) Exigencia (1) Urgencia (1) Forzado (1) Sometimiento (1)	No grato (3) Molestia (3) Malestar (2) Indignación (1) Enojo (1) Insatisfacción (1)	Desincentivación (6) Desánimo (1) Desinterés (1) Desaliento (1) Indiferencia (1)
<i>CATEGORÍA 7</i> <i>Desengaño</i>	<i>CATEGORÍA 8</i> <i>Otros sentimientos negativos</i>	<i>CATEGORÍA 9</i> <i>Sentirse con ánimo</i>
Decepción (4) Desilusión (2) Frustración (1)	Impotencia (6) Desvalorización (3) Ofensa (1) Injusticia (1)	Expectación (2) Interés (2) Motivación (2) Esperanza (1) Confianza (1) Deseo (1) Entusiasmo (1)

Tabla 61. Formas de sentir que afloran en el profesorado durante su evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las categorías 1 a 7, la frecuencia de aparición de los sentimientos ha hecho que la categoría ocupe un lugar y no otro, por ello, el orden que hemos seguido para clasificarlas va desde aquella que contiene más respuestas a la que tiene menos. El caso de la categoría 8 es excepción, ya que abarca sentimientos negativos diversos y, por su parte, la categoría 9 reúne sólo sentimientos positivos, por lo cual hemos decidido ponerla en último lugar sólo con el propósito de no entorpecer el orden seguido en las categorías con formas negativas de sentir.

Las múltiples formas de sentir del profesorado durante su evaluación nos obligan a tener que prestar atención a la dimensión personal del sujeto evaluado y, con ello, a las repercusiones emocionales que recaen en el docente durante el momento en que desarrolla su evaluación. En este sentido, y a partir de los resultados obtenidos, podemos aseverar que el profesor evaluado está experimentando una carga emocional mayormente perjudicial tanto para él como para su entorno, lo que si bien no es una novedad, pues por años se ha sostenido que la evaluación provoca este tipo de sentimientos, es posible de remediar si se sigue una lógica evaluativa coherente tanto en sus planteamientos como en su forma de ponerse en práctica.

Así pues, todo el conjunto de formas de sentir viene condicionado también con la motivación del profesorado al enfrentarse a este proceso y a las posibles repercusiones que pueden existir de acuerdo a las consecuencias que se derivan de los resultados que puedan obtener.

Nos encontramos con un profesorado que se siente, principalmente, con estrés, preocupación, angustia, ansiedad, nerviosismo, inseguridad, incertidumbre y muy escasamente animado al momento de enfrentarse al proceso de evaluación. Por tanto, es muy probable que decaída su desempeño respecto de otros aspectos (los que no han sido evaluados).

En este sentido, pasar por alto la dimensión personal del profesor puede perjudicar seriamente su buen ejercicio profesional (Zabalza & Zabalza, 2012). Así como también, desconocer que el profesor más allá de ser un profesional es una persona que siente puede invalidar con todo una práctica evaluativa concebida como una instancia de mejora.

6.3.3 *¿Se han encontrado dificultades durante el proceso evaluativo?*

El profesorado debía contestar si había encontrado o no dificultades durante el proceso de su evaluación y éstas han sido sus respuestas:

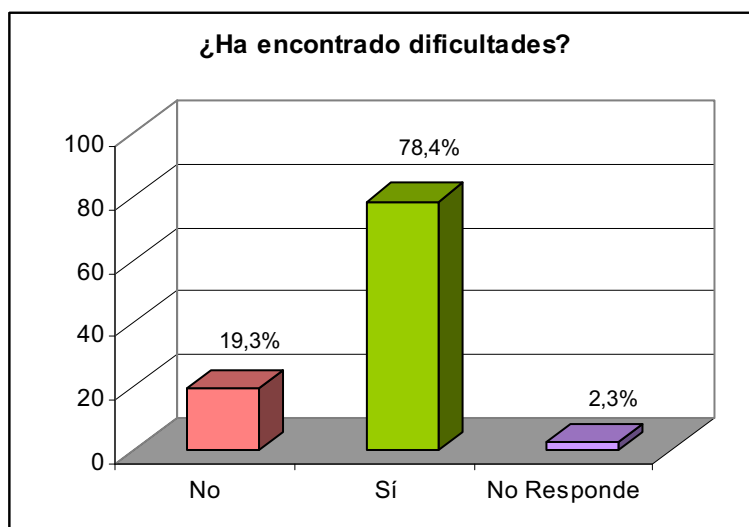


Gráfico 2. Existencia de dificultades durante el proceso evaluativo docente.
Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto que hemos considerado importante indagar en el profesorado ha sido conocer cuál es la percepción que se tiene respecto de si se han o no encontrado dificultades al momento de ser evaluado. En el **Gráfico 2** se puede apreciar que la tendencia de las respuestas para esta pregunta es clarísima, una amplia mayoría ($n=69/78,4\%$) señalan que *sí* han experimentado dificultades en el proceso evaluativo. Dentro de este grupo, 41 son mujeres, 22 son hombres y 6 no señalan su género. Por su parte, existe una fracción menor de profesores ($n=17/19,3\%$) que sostiene, en cambio, *no* haber constatado dificultades. A esta categoría pertenecen 8 profesores de género femenino, 7 profesores cuyo género es masculino y 2 profesores que no explicitan si son hombres o mujeres. Finalmente, un escaso 2,3% ($n=2$) no contesta la pregunta; perteneciendo a esta cifra un profesor de género masculino y un profesor de género femenino.

La rotunda aceptación por parte del profesorado evaluado respecto a la afirmación de haber encontrado dificultades durante el proceso de su evaluación nos advierte desde un primer momento que existen problemas ligados a la puesta en marcha del modelo de evaluación en cuestión. Y, como una manera de prever esta posible situación es que nos propusimos insertar la pregunta siguiente, en la cual pedíamos que se especificara el tipo de dificultad percibida.

6.3.4 ¿Qué dificultades se han encontrado durante el proceso evaluativo?

El profesorado disponía de un espacio para poder contestar por medio de sus propias palabras qué dificultad o dificultades había(n) encontrado durante el proceso de su evaluación. Así pues, a partir de las 115 respuestas obtenidas hemos identificado las siguientes categorías que aluden a las dificultades encontradas durante el proceso evaluativo:

<i>CATEGORÍA 1</i>	<i>CATEGORÍA 2</i>	<i>CATEGORÍA 3</i>
<i>Falta de tiempo</i> (61 respuestas)	<i>Falta de información</i> (23 respuestas)	<i>Apoyo institucional escaso</i> (8 respuestas)
<i>CATEGORÍA 4</i>	<i>CATEGORÍA 5</i>	<i>CATEGORÍA 6</i>
<i>Uso de tecnicismos</i> (6 respuestas)	<i>Incongruencia entre lo realizado en clases y lo solicitado en la evaluación</i> (6 respuestas)	<i>Inexistencia de margen de opinión</i> (2 respuestas)
<i>CATEGORÍA 7</i>	<i>CATEGORÍA 8</i>	<i>CATEGORÍA 9</i>
<i>Saber que no conduce a la mejora de la educación</i> (2 respuestas)	<i>Problemas personales: muerte de familiar y estar embarazada</i> (2 respuestas)	<i>Otras dificultades que han aparecido en una sola ocasión y, por tanto, no han podido ser integradas en la clasificación anterior</i> (5 respuestas) - <i>Falta de objetividad.</i> - <i>Problemas con el evaluador par.</i> - <i>Nivel en el que evaluarse.</i> - <i>Sistema no consensuado.</i> - <i>Exceso de burocracia.</i>

Tabla 62. Dificultades percibidas por parte del profesorado durante su evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

De modo que una notoria mayoría declara haber vivenciado dificultades durante su evaluación. A continuación nos referimos a las más recurrentes.

1) Falta de tiempo.

El principal elemento obstaculizador que el profesorado señala reiteradamente es la falta de tiempo. Se opina que la mayor dificultad experimentada durante el proceso de su evaluación guarda relación con la nula coordinación de los horarios y la asignación de tiempos necesarios para el desarrollo de los instrumentos evaluativos, lo que conlleva a que la evaluación sea percibida como una sobrecarga, un trabajo extra, con estrés y presión al verse sobre exigido. En este sentido, nos hemos encontrado con respuestas tales como: *Falta de tiempo para dedicarse a un proceso largo, que involucra el tiempo familiar del docente/ Gran sobrecarga laboral/ Tiempo para dedicar a la reflexión, a la redacción, a la recopilación de información, a comprender intenciones, etc./ Fundamentalmente, nosotros no tenemos un sistema proporcional a lo que se nos pide, ya que la mayor parte del tiempo estamos con los alumnos en la sala, y no nos queda tiempo para el análisis ni para la reflexión pedagógica.* En definitiva, el desarrollo de la evaluación del desempeño docente es percibido, mayoritariamente, como una tarea que sobrecarga al profesor, quien cuenta con un escaso tiempo para dedicarse a dicho proceso. En este sentido, el *tiempo* es el recurso más escaso de las organizaciones educativas y sus miembros, según varios estudios que así ya lo han determinado.

2) Falta de información.

Por su parte, un segundo elemento identificado como dificultad por parte del profesorado se encuentra relacionado con la percepción de falta de información sobre el proceso evaluativo, lo que se traduce en carencias de pautas a seguir. Los profesores sostienen que durante su evaluación existe información insuficiente respecto del proceso que se debe llevar a cabo, así como también, que la información recibida suele ser imprecisa. En este sentido, hemos advertido respuestas del siguiente tipo: *Falta de orientación respecto a lo que se pedía/ Incertidumbre ante preguntas del curriculum/ Poca información del proceso/ Falta de claridad de objetivos y contenidos respecto a lo que se requería/ Las capacitaciones para conocer el proceso fueron post-evaluación, lo que debería ser antes.* Así pues, y del mismo modo, señalan que no les han proporcionado las orientaciones clave necesarias para abordar los aspectos tratados en dicha evaluación.

3) *Apoyo institucional escaso.*

La tercera dificultad que el profesorado reconoce haber encontrado durante el proceso de su evaluación tiene que ver con el apoyo institucional. Respecto a esto, los profesores evaluados perciben un bajo grado de apoyo por parte de la administración y sus directivos. Apoyo que iría, según lo advertimos, en ofrecer las condiciones necesarias para favorecer un proceso evaluativo docente coherente de acuerdo a sus planteamientos. Así pues, nos encontramos con respuestas tales como: *El jefe de UTP no contribuyó en este proceso/ Poca disposición y flexibilidad de parte del empleador para trabajar la evaluación/ Recursos digitales no disponibles en todos los instantes del desarrollo...* Con todo, el profesorado considera relevante poder contar con la disposición y el apoyo que la institución pueda brindarles durante el período en que es evaluado.

4) *Uso de tecnicismos.*

Los profesores perciben que durante el proceso evaluativo se alude constantemente a conceptos técnicos, los cuales les resultan desconocidos y complejos. En este sentido, hemos encontrado las respuestas siguientes: *Conceptos técnicos que no manejaba aún/ La terminología nueva en Educación/ Un lenguaje técnico desconocido/ Terminología que se ocupa sólo en este proceso, no en la sala de clases/ Mucho tecnicismo en los términos que se deben usar.* Esta situación, estaría provocando en el profesorado ciertas confusiones relacionadas con la comprensión e identificación de conceptos clave al momento de desarrollar los instrumentos evaluativos.

5) *Incongruencia entre lo realizado en clases y lo solicitado en la evaluación.*

El profesorado manifiesta que existe un alejamiento entre el hacer cotidiano y lo que deben hacer para la evaluación. En este sentido, y de acuerdo a los planteamientos del profesorado, el hecho es que se estaría evidenciando una falta de coherencia entre la realidad pedagógica con aquélla que es evaluada. Así pues, algunas respuestas que

obedecen a la identificación de esta dificultad son las siguientes: *Sobre todo sentí que te sacaban del aula para construir un instrumento.../ Preguntas que no tienen que ver con mi práctica docente/ Formato de planificación distinto al ocupado en el Liceo/ Falsedad en la realidad que se describe/ Tener que completar un documento con información lejos de la realidad del aula/ El aplicar la clase planificada se escapa al tiempo de planificación real.* Respecto a esto, y de acuerdo a la información plasmada en nuestro marco teórico en donde se señala que es posible evaluar observando el mejor trabajo que es capaz de realizar un docente, es decir, centrando la atención en “la clase preparada para ser evaluada”, pensamos que la evaluación debiera permitir que cada uno muestre qué profesor es y estar apegada a la práctica real, diaria.

6) Otras dificultades.

Finalmente, el profesorado evaluado percibe otras dificultades, dentro de las cuales hemos ubicado aquellas respuestas que no se integran en ninguna de las clasificaciones especificadas anteriormente. En este sentido, hemos advertido respuestas del siguiente tipo: *No existe margen de opinión/ No poder exponer puntos de vista personales/ Tengo la impresión de no haber sido evaluado con objetividad, aún cuando reconozco fallas detectadas en mí/ Entrevista evaluador par de otra área/ Nivel en que se debe ser evaluado (a veces, por dos horas debe evaluarse en ese nivel)/ Saber que no conducirá precisamente al mejoramiento de la Educación/ Poco tiempo en la filmación de la clase/ Sistema de evaluación totalmente acotado a cosas no discutidas/ Proceso burocrático/ Saber anticipadamente que toda esta pérdida de tiempo no conduciría a nada.*

Con todo, podemos sostener que las dificultades que han sido mencionadas se encuentran relacionadas, en gran medida, con las condiciones externas bajo las cuales se encuentra desarrollando su trabajo el profesor evaluado. En este sentido, a partir de las respuestas abiertas se deduce un escaso monitoreo de las actividades de evaluación por parte de la administración. Se da a entender que la evaluación es transferida al profesor esperando que éste sea únicamente el responsable de desarrollar el proceso evaluativo,

no entendiéndose que tanto el evaluado como los agentes evaluadores pertenecen a un mismo sistema, en donde los aspectos relacionados con la gestión del recurso tiempo y los canales de comunicación deben ser propiciados por quienes lideran el proceso evaluativo para asegurar que el desempeño que el profesor realiza a diario no se vea perjudicado por tener que atender de manera extraordinaria a este nuevo requerimiento. Pensamos que la evaluación en sí debe orientar en el profesorado su desarrollo profesional, por tanto debe existir coherencia entre las actividades pedagógicas cotidianas con aquellas que forman parte del proceso evaluativo.

De forma paralela a lo anterior, los resultados obtenidos nos llevan a pensar que existe una nula apropiación de la evaluación por parte del profesorado que ha sido evaluado. Dicha apropiación no ha ocurrido quizá debido a que quienes son evaluados dejan entrever que desarrollar la evaluación a la que han sido sometidos les resulta enfrentarse a una serie de dificultades. En este sentido, de acuerdo a sus propias palabras y entre otros aspectos, ser evaluado implica ocupar tiempo que no se tiene adjudicado dentro del contrato laboral, lo que en consecuencia les haría asumir que el proceso evaluativo más que conducirles a desarrollar mejoras en la enseñanza está, en la realidad, obstaculizando su desempeño.

6.3.5 ¿Qué ideas se sugieren para superar las dificultades encontradas?

El profesorado tenía la posibilidad de proponer alguna(s) sugerencia(s) para superar aquella(s) dificultad(es) detectada(s) por él durante el proceso evaluativo. De las 79 respuestas dadas a esta pregunta, hemos podido distinguir once categorías, las cuales damos a conocer en la **Tabla 63**.

<i>CATEGORÍA 1</i>	<i>CATEGORÍA 2</i>	<i>CATEGORÍA 3</i>
<p><i>Disponer de tiempo necesario para desarrollar la evaluación.</i></p> <p>(34 respuestas)</p>	<p><i>Que exista una preparación previa al proceso evaluativo.</i></p> <p>(10 respuestas)</p>	<p><i>Centrar la evaluación en el quehacer diario del docente.</i></p> <p>(8 respuestas)</p>
<i>CATEGORÍA 4</i>	<i>CATEGORÍA 5</i>	<i>CATEGORÍA 6</i>
<p><i>Transparentar el proceso.</i></p> <p>(5 respuestas)</p>	<p><i>Cambiar el sistema de evaluación por uno más simple.</i></p> <p>(4 respuestas)</p>	<p><i>Consensuar los objetivos de la evaluación con el profesorado.</i></p> <p>(3 respuestas)</p>
<i>CATEGORÍA 7</i>	<i>CATEGORÍA 8</i>	<i>CATEGORÍA 9</i>
<p><i>Incentivar económicamente.</i></p> <p>(3 respuestas)</p>	<p><i>Realizar la evaluación única y directamente en el aula.</i></p> <p>(3 respuestas)</p>	<p><i>Garantizar la competencia de los evaluadores.</i></p> <p>(2 respuestas)</p>
<i>CATEGORÍA 10</i>	<i>CATEGORÍA 11</i>	
<p><i>Entregar la pauta de la evaluación</i></p> <p>(2 respuestas)</p>	<p><i>Otras propuestas que han aparecido en una sola ocasión y, por tanto, no han podido ser integradas en la clasificación anterior:</i> (5 respuestas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simplificar el portafolio. - Otorgar mayor porcentaje al informe de terceros (sólo ellos saben del real desempeño del profesor en el aula). - Realizar una prueba de conocimientos disciplinares y didácticos. - Que la evaluación siga criterios propios del establecimiento donde habrá de ser evaluado. - Hacer una evaluación sólo en relación a la asignatura. 	

Tabla 63. Propuestas del profesorado para superar las dificultades percibidas.
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, centramos la atención en aquellas propuestas más recurrentes que el profesorado aconseja para poder superar las dificultades percibidas durante el proceso de su evaluación.

1) *Disponer de tiempo necesario para desarrollar la evaluación.*

Este aspecto se encuentra relacionado directamente con la principal dificultad percibida, que ha sido la falta de horas de trabajo remunerado para poder realizar el proceso evaluativo con tranquilidad. Algunas respuestas respecto a esta idea son las que siguen: *Que el portafolio (preparación) sea dentro de nuestra carga horaria/ Aumentar significativamente las horas no lectivas para que planifiquemos mejor, evaluemos de mejor manera y mejoremos nuestro proceso. Ejemplo: cincuenta por ciento de horas no lectivas/ Que se asigne a cada profesor que va a ser evaluado un tiempo semanal y que no sea a gusto de la Dirección del establecimiento, sino que sea "algo" establecido/ Liberar a los profesores a ser evaluados de parte de carga horaria para disponer de tiempo de mayor calidad para preparar su evaluación/*. En este sentido, resulta evidente que si el profesorado no cuenta con tiempo suficiente para desarrollar su evaluación difícilmente podrá realizar un trabajo de calidad.

2) *Que exista una preparación previa al proceso evaluativo.*

La existencia de una preparación previa al proceso evaluativo es también una de las ideas que el profesorado propone con bastante énfasis. Consideran pertinente que se les oriente respecto de cómo llevar a cabo el proceso de su evaluación. Así pues, algunas respuestas relacionadas con esta categoría son: *Capacitación, con personas adecuadas/ Prepararnos como lo están haciendo ahora, luego de haber salido básica. Para enfrentar mejor la elaboración del portafolio/ Mucho perfeccionamiento "significativo" que ayude al profesor de aula/*. En definitiva, el profesorado evaluado plantea la necesidad de recibir una formación previa a su evaluación, la cual esté referida a la forma en que se deben cumplimentar las tareas contenidas dentro del proceso evaluativo.

3) *Centrar la evaluación en el quehacer diario del docente.*

Por su parte, también se plantea como sugerencia centrar la evaluación en el quehacer diario del docente. Esto es, que se evalúe al profesor por lo que hace día a día, sin pedirle un trabajo extra. Algunas respuestas en torno a este aspecto son: *Que la evaluación se haga directamente al aula y así evitar tanto derroche de tiempo en idear la clase perfecta que no existe realmente, por los imponderables de la cotidianidad del trabajo que efectivamente se realiza/ Realizar una evaluación más realista y menos burocrática.* De modo que, muchos profesores recomiendan ser evaluados en lo cotidiano y sólo a través del diálogo entre pares, disminuyendo así los elevados costes de tiempo que la evaluación, según ellos nos lo señalan, les significa en la actualidad.

4) *Transparentar y simplificar el proceso de evaluación.*

A su vez, el profesorado recomienda transparentar el proceso de evaluación, idea que va de la mano con el deseo de reducir la forma en que deben ser desarrollados los instrumentos evaluativos. En este sentido, una de las respuestas ha sido: *Aclarar más con relación a los instrumentos de evaluación.* Con todo, creemos que al profesorado le resulta difícil comprender el sentido de tener que elaborar cada uno de los instrumentos establecidos para evaluar su desempeño si no tiene claro los propósitos y los pasos a seguir al momento de desenvolver el proceso evaluativo.

5) *Otras ideas.*

Finalmente, podemos sostener que las demás propuestas señaladas por el profesorado consultado, junto con ser variadas nos resultan muy coherentes si de un proceso de evaluación del desempeño docente se trata. El profesorado exige participar en el consenso de los objetivos de su evaluación; demanda que se les incentive a través de una remuneración; solicita ser evaluados dentro del aula, es decir, en el propio contexto en el que se desempeña y por asignatura impartida. Los profesores evaluados reclaman idoneidad en quienes ejercen como sus evaluadores. Se propone ser evaluado a nivel de establecimiento educativo.

6.3.6 Grado de acuerdo del profesorado ante diversos significados de ser evaluado.

El profesorado debía seleccionar la opción que mejor representara su grado de acuerdo respecto a algunas afirmaciones¹⁰⁸ sobre los significados de ser evaluado.

6.3.6.1 Ser evaluado significa “detectar en qué estado me encuentro profesionalmente”.

Las respuestas del profesorado expresadas en el **Gráfico 3** dejan en evidencia que poco más de la mitad (51%) se opone a la idea de que *detectar en qué estado me encuentro profesionalmente* sea un significado de ser evaluado. En tanto, cerca del 32% afirma esta idea; un 14,8% se encuentra indiferente a ella y un 2,3% no contesta la pregunta.

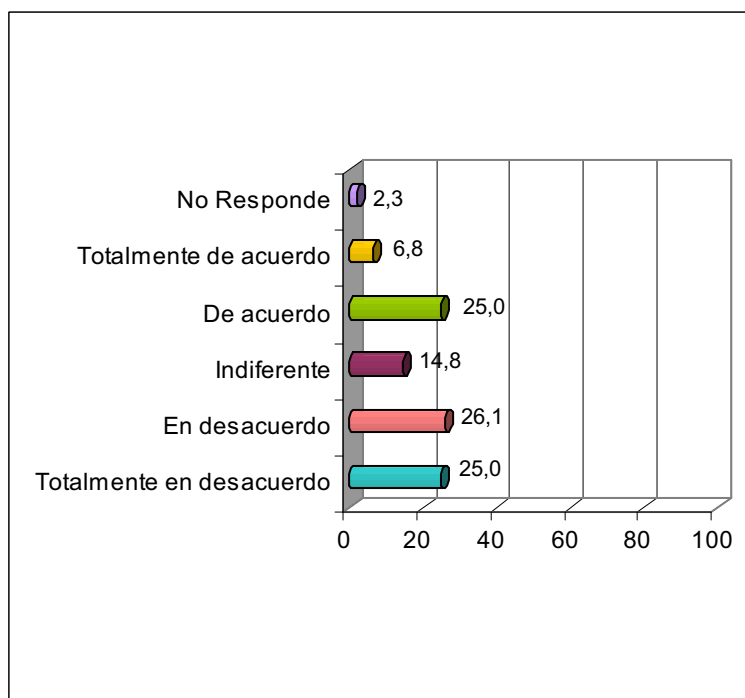


Gráfico 3. Grado de acuerdo: ser evaluado significa “detectar en qué estado me encuentro profesionalmente”.

Fuente: Elaboración propia.

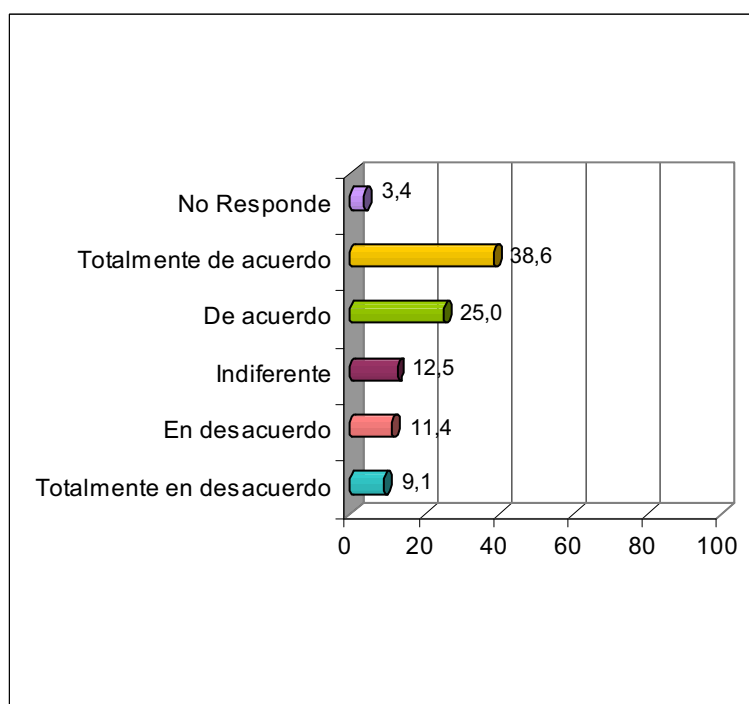
Así pues, son muchos quienes no consideran que la evaluación a la que son sometidos sea de utilidad para dar cuenta de su trabajo ni con ello hacer una medición del mismo.

¹⁰⁸ Una de estas afirmaciones corresponde a la respuesta que debimos eliminar (Ver Anexo 16: Parte 2).

Sin embargo, no es menor la cantidad de sujetos que sí piensan que este sistema de evaluación está reflejando el nivel profesional en el que se encuentran al momento de evaluarse.

6.3.6.2 Ser evaluado significa “cumplir una obligación”.

Al analizar la opinión del profesorado con respecto al grado de acuerdo que se tiene sobre ser evaluado significa *cumplir una obligación*, se puede observar que un alto porcentaje (64%) concuerda con esta aseveración. Alrededor del 20%, en cambio, no comparte esta idea. Un 12,5% se muestra indiferente, mientras que el 3,4% del profesorado no contesta la pregunta.



Una amplísima mayoría percibe su evaluación como un deber más dentro del quehacer docente. Una obligación impuesta y, por tanto, ajena a la voluntad de superación profesional. Siendo este el caso, resulta difícilísimo pretender que el profesorado, a través de su evaluación, aspire a mejorar sus procesos de enseñanza. Muy por el

contrario, entienden que evaluarse es estar al día con una exigencia más dentro de su enorme abanico de deberes.

En definitiva, creemos que la aceptación o no de las aseveraciones anteriores condiciona la forma en que el profesorado entiende el propósito que se persigue al ser evaluado. Si está de acuerdo con que la evaluación significa detectar en qué estado se encuentra profesionalmente y que, además, supone una oportunidad de retroalimentación profesional entenderá la evaluación como una herramienta que le permite reconocer tanto las fortalezas ligadas a su desempeño, como las debilidades de su quehacer, orientándole a mejorarlas y a desempeñarse mejor profesionalmente.

Por el contrario, aquel profesorado que piensa que ser sometido a una evaluación no le es útil para reconocer aspectos de su trabajo ni con ello hacer una medición del mismo y, más aún, entiende la evaluación como algo ajeno a su quehacer profesional, difícilmente podrá aprovechar esta instancia para mejorar su desempeño y fortalecer así la calidad de su enseñanza. Así pues, junto a los significados que puedan atribuirse al proceso de ser evaluado existen diversas finalidades no excluyentes en la evaluación del profesorado. Por tanto, creemos en la conveniencia de potenciar la percepción del profesorado respecto a que ser evaluado significa *una oportunidad de retroalimentación profesional*. Tal vez sea importante enfatizar esta finalidad en futuras propuestas de evaluación.

6.3.7 Otros significados de ser evaluado.

El profesorado tenía la posibilidad de señalar, además del grado de acuerdo ante los diversos significados de ser evaluados mencionados en la pregunta anterior, algún otro significado que le resultase de ser evaluado con el actual sistema evaluativo docente. Así pues, la **Figura 21** ilustra la información recabada:

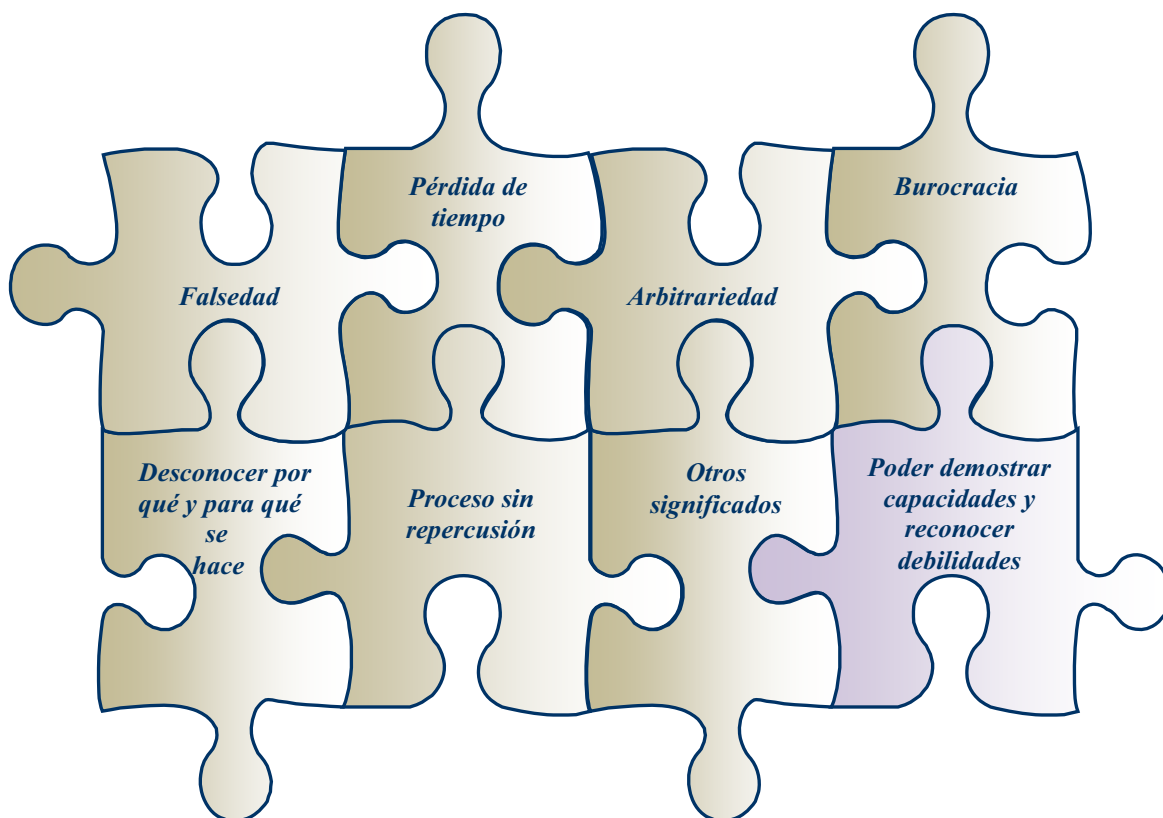


Figura 21. Otros significados que el profesorado otorga a ser evaluado con el actual sistema de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Del escaso número de respuestas obtenidas (18), hemos identificado claramente, a través de la categorización realizada, que el profesorado señala que ser evaluado con el actual sistema de evaluación docente contiene siete significados que se enmarcan dentro de una apreciación negativa:

- Darse cuenta de que no se evalúa la realidad educativa cotidiana (5 respuestas).
- Un tiempo extra que deben invertir en la construcción y preparación de los instrumentos (2 respuestas).
- Un proceso injusto (2 respuestas).
- Una tarea sin objetivos claros (2 respuestas).
- Un requerimiento que no les conduce a algo significativo (2 respuestas).
- Un quehacer burocrático (1 respuesta).

Por el contrario, un significado señalado en sentido positivo se encuentra relacionado con lo siguiente:

- La evaluación resulta una oportunidad de demostrar capacidades y de retroalimentarse profesionalmente (1 respuesta).

A partir de la información entregada por el profesorado, el significado global de ser evaluado con el actual sistema de evaluación docente ha sido percatarse que no se evalúa al profesor en su realidad pedagógica cotidiana, lo que acarrea un conjunto de ideas asociadas a esta percepción. En este sentido, algunas respuestas que se han dado son: *La filmación de una clase no muestra la verdadera realidad. Es un montaje de teatro por parte del profesor y alumnos/ El total de horas que ocupé en la evaluación las considero muchas y una pérdida de tiempo/ El sistema es absolutamente injusto y alejado de la realidad. Es una farsa.* Este significado, que si bien ya ha sido expuesto como una dificultad en una de las preguntas anteriores, reafirma lo siguiente: el profesorado cree oportuno ser evaluado, siempre y cuando esta evaluación se realice únicamente a partir de lo que sucede dentro del aula y, con esto, atendiendo a los vaivenes que en un contexto real se le presentan; en interacción con sus estudiantes, sus pares y quienes dirigen los establecimientos educativos en donde se desempeñan, dejando de lado lo que actualmente se les exige, esto es, por ejemplo, tener que idear haciendo uso del escaso tiempo que tienen, una clase que quizá nunca pueda llevarse a cabo porque sólo se espera que con ella se acierte al momento de rendir un proceso que consideran injusto y a la vez burocrático.

6.3.8 *La actual evaluación docente, ¿es considerada un proceso o un suceso?*

El profesorado debía elegir la respuesta que mejor representara su forma de percibir la evaluación: a) *La evaluación docente es un proceso* o b) *La evaluación docente es un suceso.*

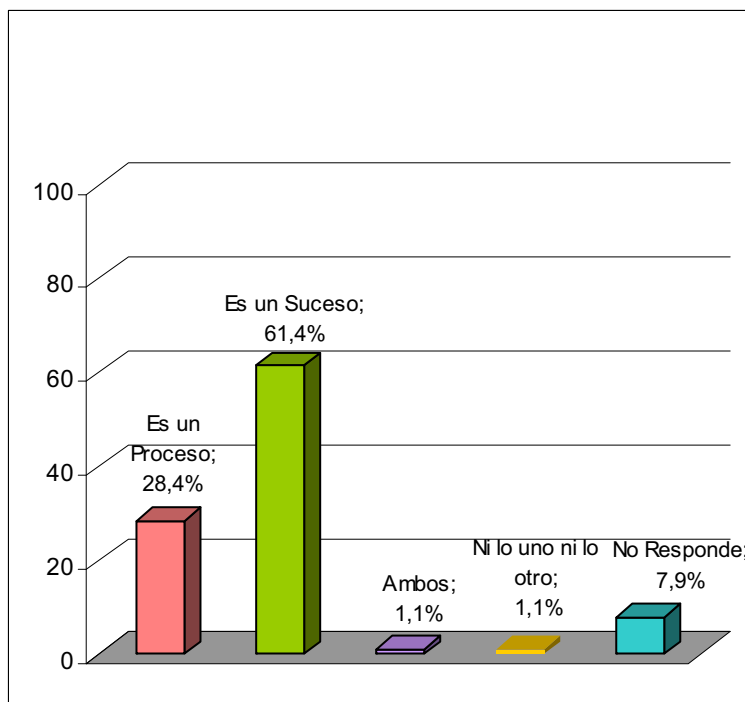


Gráfico 5. La actual evaluación docente como suceso o como proceso.
Fuente: Elaboración propia.

El profesorado que comparte la idea: *la evaluación es un suceso* ocupa un lugar preponderante (61,4%). Por su parte, quienes conciben *la evaluación como un proceso* corresponden a casi un tercio (28,4%). El porcentaje que señala que puede ser ambos (suceso y proceso a la vez) o ninguno es semejante (1,1%). Finalmente, los profesores que no responden alcanzan un 7,9%.

Con relación a esto, nos encontramos con que una gran mayoría vive su evaluación como un suceso. Esto es, como un acontecimiento y, por tanto, una práctica ajena a la labor realizada a diario. Consideramos, así pues, que se hace necesario vincular el modelo evaluativo docente con el carácter procesual de la evaluación formativa que, claramente, y a partir de las respuestas del profesorado consultado, aquí no se da.

6.3.9 Justificación de por qué la evaluación docente es considerada un proceso o un suceso.

El profesorado tenía la oportunidad de justificar, con sus propias palabras, la elección de la respuesta dada a la pregunta anterior. A partir de esto, nos encontramos con lo siguiente:

La evaluación docente es un proceso: se han justificado 19 respuestas, de entre las cuales pudimos establecer dos grandes categorías. La primera se refiere a que la evaluación docente es considerada un proceso *porque es desarrollada en diversos momentos o etapas* (10 respuestas); y la segunda, *porque permite retroalimentar al profesor respecto de su práctica pedagógica* (6 respuestas). Las otras tres respuestas hemos entendido que no se relacionan directamente con la justificación solicitada.

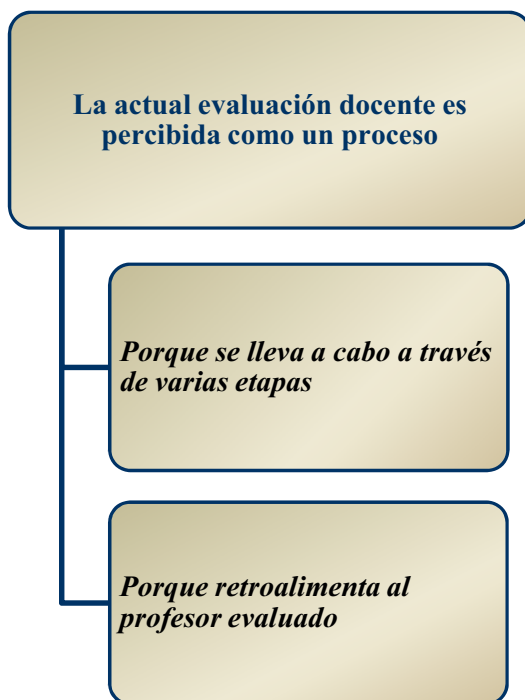


Figura 22. Razones de por qué el actual sistema de evaluación docente es percibido como un proceso.
Fuente: Elaboración propia.

Ciertamente, que la evaluación sea desarrollada a través de múltiples etapas no es una condición suficiente para corresponderse con el carácter procesual de una evaluación formativa. Sin embargo, nos encontramos con las respuestas siguientes que justifican esta forma de entender la evaluación: La evaluación es un proceso porque... *Se hace en*

distintos momentos/ Justamente es un continuo y no una fotografía del quehacer docente/ Proceso de evaluación de nuestro quehacer educativo, desde la preparación de la clase hasta la evaluación.

Por nuestra parte, consideramos que para que la evaluación sea entendida como un proceso y, por tanto, apunte hacia fines formativos, sería necesario que cada etapa que la constituye fuera entendida como un procedimiento autónomo en sí mismo, pero que a la vez y orientando cada uno de los futuros pasos a seguir, retroalimente al profesor evaluado y pueda éste mejorar a la vez que desarrollarse profesionalmente, todo ello, en paralelo y en pro de la calidad de la enseñanza.

En este sentido, nos encontramos con que algunos profesores consultados han señalado que sí ven su evaluación como un proceso en tanto en cuanto les supone una retroalimentación, es decir, que les orienta respecto de su quehacer, permitiéndoles mejorar su desempeño. Algunas respuestas que justifican esta forma de entender la evaluación son las que siguen: La evaluación es un proceso porque... *Permite superar dificultades y corregir deficiencias/ El docente que se evalúa, se retroalimenta, lo que significa que mejora su práctica pedagógica.*

La evaluación docente es un suceso: se han justificado 50 respuestas, en donde ha sido posible categorizar las tendencias en nueve categorías. Así pues, la evaluación docente es un suceso porque:

- Se realiza de manera distanciada en el tiempo (17 respuestas).
- No evalúa la realidad educativa cotidiana (7 respuestas).
- No orienta el desarrollo profesional de los docentes (5 respuestas).
- Es de carácter obligatorio y sin beneficios (4 respuestas).
- Sus resultados se entregan de forma injustificada (3 respuestas).
- Resulta ser un trámite (2 respuestas).
- Su forma no es la más adecuada (2 respuestas).
- No hay suficiente tiempo para preparar la evaluación (2 respuestas).
- Es punitiva (1 respuesta).

Por su parte, el resto de las respuestas hemos entendido que no se relacionan directamente con la justificación solicitada (7). Resulta novedoso que una respuesta haya apuntado a que la evaluación docente actual podría ser considerada como un suceso y como un proceso a la vez. Asimismo, en otra respuesta se manifiesta que no es ni lo uno ni lo otro.

Con todo, la principal razón entregada por el profesorado para justificar que vivencia su evaluación como un suceso se encuentra relacionada con que ésta se realiza de manera muy distanciada en el tiempo. En este sentido, creemos que un proceso evaluativo entendido de esta manera sólo resulta útil en la medida que su existencia busque controlar si en un determinado momento se están cumpliendo o no ciertos aspectos del quehacer docente, no habiendo un seguimiento paulatino respecto del real desempeño docente en el aula, principalmente.

Así pues, algunas respuestas que han sido dadas en torno a este aspecto son las siguientes: *Se evalúa de manera muy sucinta y en un periodo específico el quehacer pedagógico de un año. Creo que esta evaluación debiera llevarse a cabo durante todo un año, donde ocurren diversas situaciones y con evaluación periódica por parte de los docentes, directivos y no sólo concentrado en un periodo breve de tiempo/ Es eventual en la vida profesional. Debería ser parte del proceso de crecimiento profesional/ Toma una instantánea del momento que no necesariamente refleja el trayecto y experiencia del docente ni la realidad de los estudiantes. Si salgo mal en la foto no significa que soy fea.*

Asimismo, en las respuestas dadas a esta pregunta se reitera la idea que refiere a que no se evalúa la realidad educativa cotidiana. Una evaluación bien planteada debe considerar el ambiente habitual en el que el profesor se desenvuelve a diario, con los pros y los contras que pudieran afectar la realización de su trabajo. En este contexto, nos encontramos con el siguiente tipo de respuestas: *Muchas veces uno se prepara para esa instancia y después se olvidan muchas de las cosas que realizó/ En la evaluación se hacen clases ideales para el "suceso evaluativo". Luego, volvemos a la realidad y lo ideal no existe, porque no se puede, ya que las alumnas y alumnos están desmotivados, están llenos de problemas, de dolores, falta tiempo, etc./ Se trabaja en el momento, para el momento y no perdura en el tiempo/.*

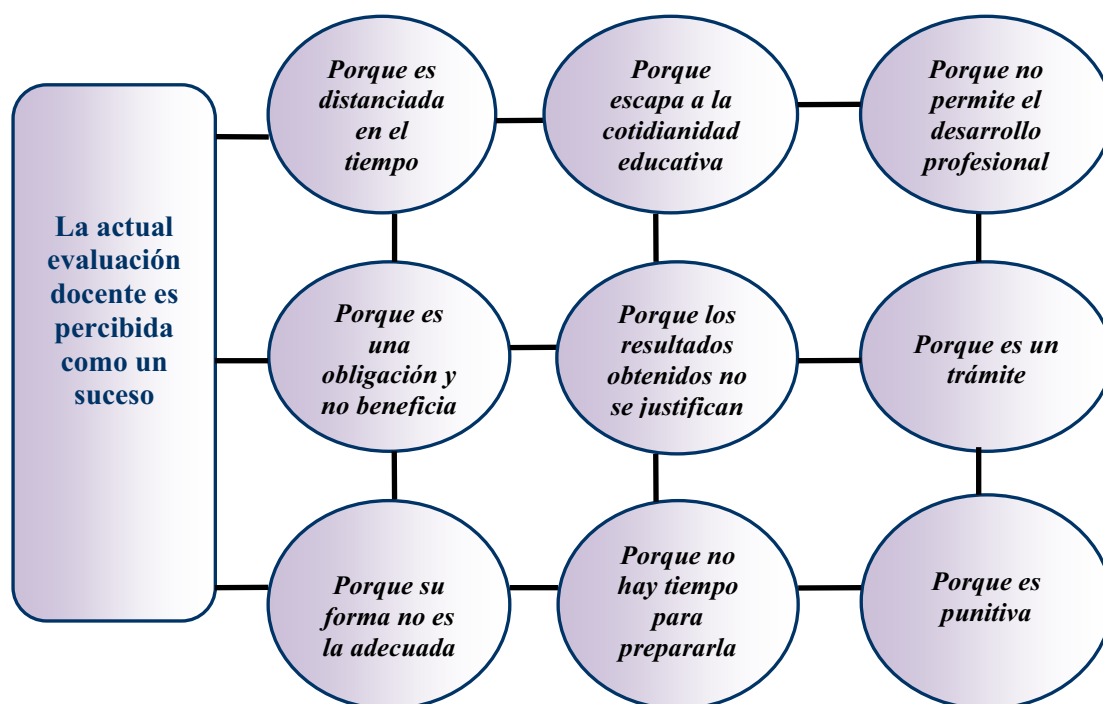


Figura 23. Razones de por qué el actual sistema de evaluación docente es percibido como un suceso.
Fuente: Elaboración propia.

Sería interesante evaluar al profesor en breves periodos de tiempo en el sentido de hacerle un seguimiento, pero no de control, sino de saber que lo que ha desarrollado para la evaluación resulta una práctica recurrente dentro de su cotidianidad, ya sea en sentido positivo o negativo. Sólo así se podrían orientar reales ideas para que mejore sus aspectos menos fuertes, pero también este monitoreo resultaría crucial para incentivarle a seguir haciendo lo que ha sido considerado como destacado dentro de su desempeño profesional.

Por otro lado, la actual evaluación docente es entendida como un suceso porque no orienta el desarrollo profesional. En este sentido, nos encontramos con respuestas del tipo: *No existe un después de la evaluación/ Afecta a todos los docentes negativamente, presiona y no da ventajas de desarrollarse/ Sería un proceso si en nuestras debilidades fuéramos perfeccionados y fueran evaluados, finalmente, nuestros logros.* De modo que, producto de la evaluación no se derivan acciones concretas que propicien el desarrollo profesional, sean cuales sean éstas.

Nos encontramos con un sistema evaluativo docente que está siendo percibido como un quehacer que no otorga beneficios a quienes son obligados a someterse a su realización. En donde se alega que los resultados obtenidos son entregados sin una justificación, situación que podría acrecentar en el profesorado evaluado la desconfianza respecto a ellos y, al mismo tiempo, poner en duda la credibilidad del proceso. En palabras de los propios docentes, su evaluación es vista como un trámite que debe ser resuelto para seguir adelante con sus demás deberes. En esta misma línea, nos encontramos con un desacuerdo respecto a la forma en que se está evaluando, ya que se insiste nuevamente en que no se cuenta con suficiente tiempo para preparar la evaluación. Finalmente, declaran que la forma de la evaluación no es la más adecuada y que la misma les resulta un suceso por el carácter punitivo que ella presenta. En este sentido, consideramos que vista una evaluación como sancionadora en poco ayuda a fortalecer una cultura evaluativa que, precisamente, y a partir de los resultados obtenidos, tan escasamente se ha dejado ver en esta experiencia de evaluación docente.

6.3.10 Síntesis de los resultados obtenidos en la segunda dimensión: Vivencias durante el desarrollo del proceso evaluativo docente.

Respecto a las vivencias que tiene el profesorado durante el desarrollo del proceso evaluativo docente, podemos señalar que éstas la hemos desglosado en varios aspectos. En cuanto a la motivación, poco más de la mitad del profesorado consultado declara vivenciar su evaluación “nada motivado”. Con relación a los sentimientos que experimentan durante el proceso evaluativo, éstos se agrupan en múltiples formas de sentir negativas (intranquilidad, inseguridad, sobrecarga, obligación, desagrado, desmotivación, desengaño, otras formas de sentir negativas) y sólo una forma de sentir positiva (con ánimo). Por su parte, casi un 80% del profesorado asume haber vivenciado dificultades durante su evaluación. En este sentido, los tipos de obstáculos a los que han hecho referencia engloban nueve categorías, siendo la más destacada la “falta de tiempo” (61 respuestas). Ahora bien, en cuanto a las ideas que han sugerido para poder superar aquellas dificultades encontradas, podemos señalar que éstas refieren a diez propuestas específicas, más una en donde se presentan ideas generales. Respecto a esto, nos resulta oportuno destacar aquella propuesta que sugiere disponer de mayor tiempo

para desarrollar su evaluación (34 respuestas). Por otro lado, el grado de acuerdo con que el profesorado se muestra ante diversos significados dados a su evaluación es el que sigue. Un 51% no apoya la idea respecto a que ser evaluado significa “detectar en qué estado me encuentro profesionalmente”. Un 64% concuerda con que ser evaluado significa “cumplir una obligación”. Así pues, refiriéndose a “otros significados de ser evaluado”, el profesorado ha manifestado la percepción de siete categorías negativas y una categoría positiva. En este sentido, el principal significado de ser evaluado mencionado ha sido percatarse que no se evalúa al profesor en su realidad pedagógica cotidiana. Ahora bien, en cuanto a que si la actual evaluación docente la perciben como un proceso o un suceso, una gran mayoría (61,4%) declara que la viven como un suceso, mientras que casi el 29% la experimentan como un proceso. Finalmente, los argumentos entregados por el profesorado referidos a que su evaluación la viven como un “proceso”, tienen que ver con que ésta es realizada a través de múltiples etapas, lo que a su vez les permite una retroalimentación profesional. Por su parte, la principal razón que entregan para justificar que vivencian su evaluación como un “suceso” se relaciona con que ésta se desarrolla de manera distanciada en el tiempo.

6.4 Resultados e interpretación de la información obtenida en la tercera dimensión: Proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.

La información contenida en la tercera dimensión que hemos considerado indagar en el profesorado evaluado está referida, tal como ya se ha descrito, a los siguientes aspectos:

- *Grado de acuerdo del profesorado ante los diversos instrumentos con que es evaluado.*
- *Percepción de aspectos positivos y aspectos negativos que presenta el actual sistema de evaluación.*
- *Conocimiento del criterio explícito del que se deriva el modelo con que se les evalúa: El Marca para la Buena Enseñanza (MBE).*

A partir de las respuestas entregadas por el profesorado tenemos los siguientes resultados respecto a esta dimensión.

6.4.1 Grado de acuerdo del profesorado ante los diversos instrumentos con que es evaluado.

El profesorado debía seleccionar la opción que mejor representara su grado de acuerdo respecto a cada uno de los instrumentos con que el actual sistema los evalúa.

6.4.1.1 Grado de acuerdo respecto al “portafolio”.

Se puede apreciar una opinión mayoritaria que está en contra del uso del *portafolio* como instrumento evaluativo docente (cerca del 60%). Por su parte, alrededor del 28% del profesorado está a favor de que se los evalúe a través de este instrumento. Un porcentaje no desdeñable (8%) se encuentra indiferente a esta forma de evaluación y son unos pocos (3,4%) quienes no contestan la pregunta.

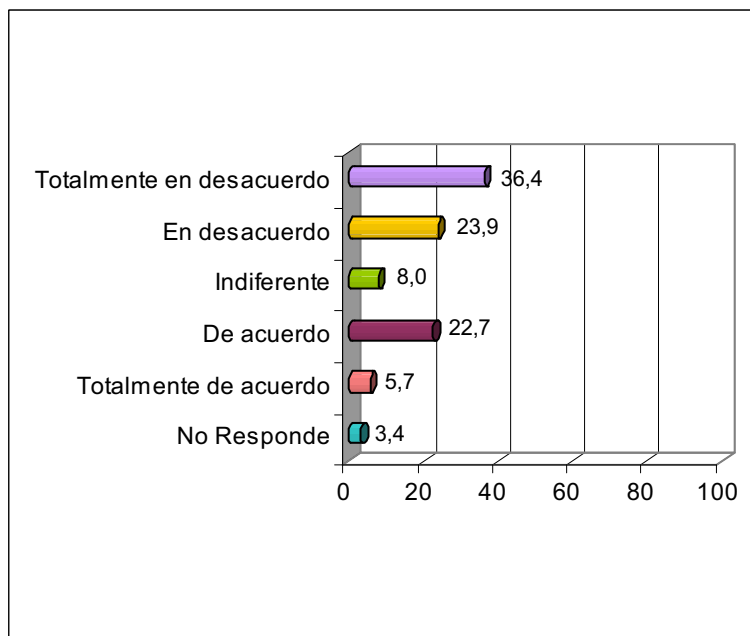


Gráfico 6. Grado de acuerdo respecto al portafolio.
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos nos hacen suponer (a partir de la respuesta dada por el profesorado en torno a cuál ha sido la mayor dificultad con la que se han encontrado durante el proceso de su evaluación: *la falta de tiempo*) que el mayor rechazo por parte del profesorado que manifiesta no estar de acuerdo con este instrumento de evaluación se encuentra relacionado quizá con la excesiva dedicación y, por tanto, gran cantidad de tiempo que conlleva su desarrollo. Por otro lado, creemos que en su gran mayoría el profesorado evaluado no conoce en qué consiste la realización del portafolio solicitado y cuál es su función dentro de la evaluación, motivos de sobra para que vivencie el proceso de su elaboración con angustia y desconcierto, ya sea por no saber los propósitos que se desean alcanzar, o bien, por desconocer qué tipos de evidencia son las que dan cuenta del trabajo docente y deben, por tanto, ir incluidas. En este sentido, el portafolio requerido por este sistema de evaluación docente tiene como propósito cumplir con ciertos aspectos específicos que lo integran, los cuales han sido establecidos previamente por quienes dirigen la evaluación y no necesariamente resulta una dinámica de trabajo libre y autónomo para que un profesor dé muestras de su trabajo y oriente, a la vez, su desarrollo profesional.

Pasamos a revisar ahora, el grado de acuerdo que se tiene respecto de las partes que conforman el portafolio.

6.4.1.1.1 Grado de acuerdo respecto a “descripción y evaluación de una unidad pedagógica”.

A partir de las respuestas dadas por el profesorado podemos observar en el **Gráfico 7** que el 50% declara aceptar la *descripción de una unidad pedagógica* como instrumento evaluativo; por otra parte, aproximadamente el 36% manifiesta encontrarse en oposición; el 9% se muestra indiferente y el 4,5% no contesta.

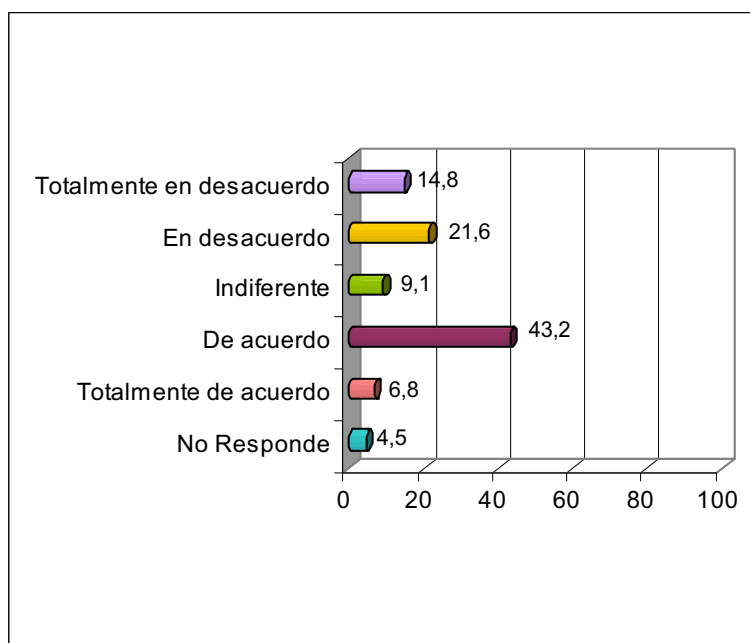


Gráfico 7. Grado de acuerdo respecto a la descripción de una unidad pedagógica.
Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el **Gráfico 8** deja ver que el profesorado consultado reconoce ampliamente (50%) estar a favor de la *evaluación de la unidad pedagógica* como instrumento de evaluación. Por el contrario, quienes señalan no estar de acuerdo alcanzan el 37,5%; a un 8% les resulta indiferente y el 4,5% de los profesores no contestan esta pregunta.

Resulta importante que la mitad del profesorado consultado acepte que tanto la *descripción de una unidad pedagógica* como la *evaluación de la misma* constituyan instrumentos válidos en su evaluación. A este respecto, consideramos que el profesor

los apoya como elementos pertinentes dentro del proceso porque reflejan en gran medida el trabajo que un docente realiza en lo cotidiano.

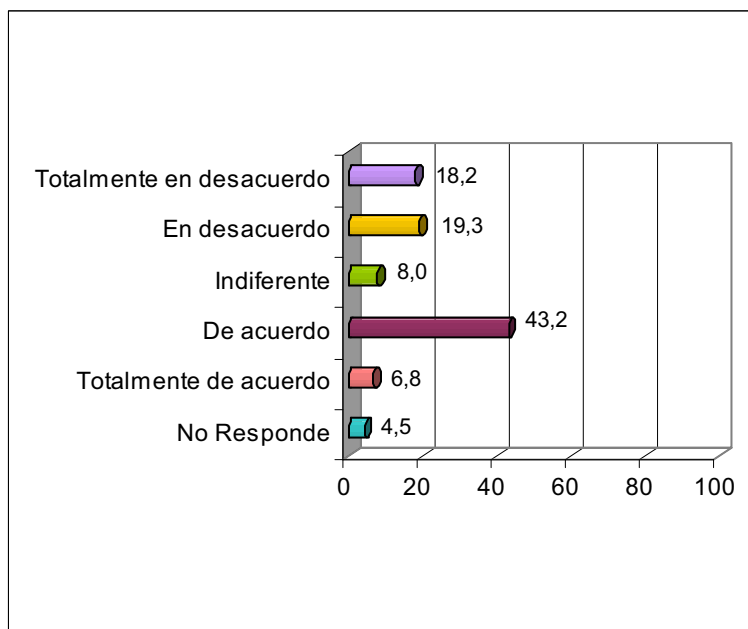


Gráfico 8. Grado de acuerdo respecto a la evaluación de una unidad pedagógica.
Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, pensamos que al profesorado le resulta cómodo describir lo que hace. Así pues, asumimos que esa comodidad viene dada, precisamente, porque constituye una labor inherente de su profesión.

6.4.1.1.2 Grado de acuerdo respecto a “reflexión pedagógica”.

Hemos podido constatar que cerca del 39% del profesorado acepta la *reflexión pedagógica* como un instrumento de evaluación de su desempeño. De muy cerca (41%) le siguen aquellos que señalan estar desconformes respecto a esta práctica. El 15,9%, a su vez, se muestra indiferente ante esto y el 4,5% del profesorado consultado no entrega una respuesta a esta pregunta.

Así pues, tal como puede apreciarse en el **Gráfico 9**, es casi similar la cantidad de profesores que están tanto a favor como en contra de este apartado que forma parte del portafolio. En este sentido, la reflexión solicitada gira en torno a un conjunto de

preguntas ligadas con el quehacer docente del profesor que está siendo evaluado, por lo que pensamos resulta ser una actividad de gran importancia dentro del proceso de evaluación, pues conlleva a que el profesor se detenga y analice su práctica docente, cuestión que, por nuestra parte, resultaría de primer orden para poder avanzar y obtener así mejoras en la calidad de la enseñanza.

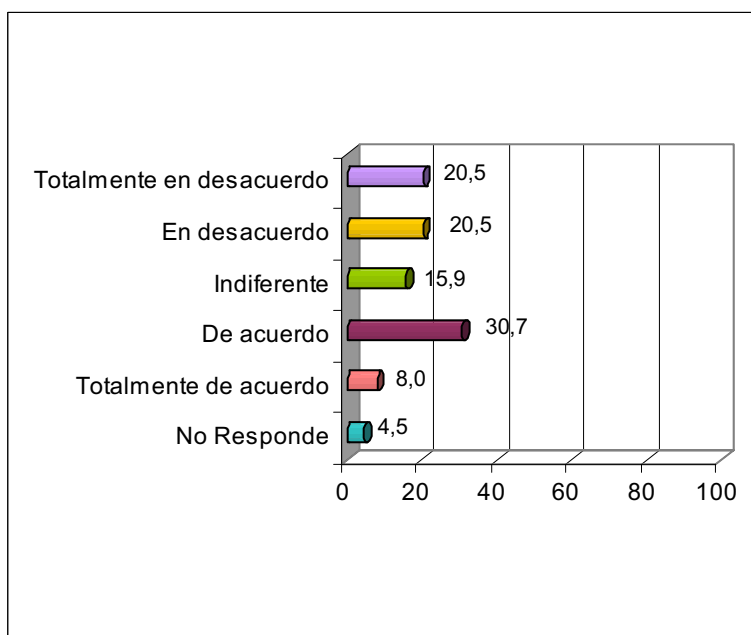
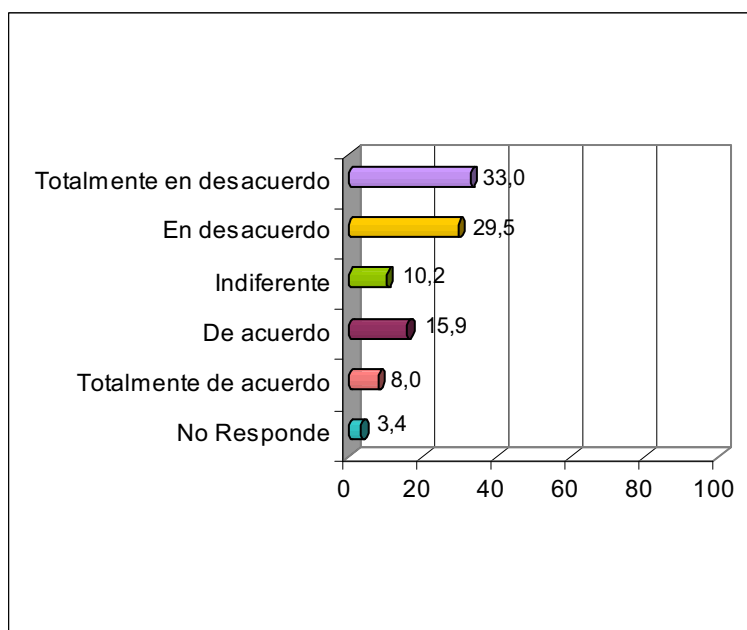


Gráfico 9. Grado de acuerdo respecto a la reflexión pedagógica.
Fuente: Elaboración propia.

Cuando un profesor reflexiona sobre su quehacer pedagógico y lo da a conocer en una instancia de evaluación se espera que sea retroalimentado y así mejore sus debilidades, ello dentro de una lógica evaluativa que aspire al fortalecimiento profesional. Por otra parte, y según la literatura consultada, una reflexión llevaría a la mejora si es que ésta se origina a partir del propio deseo de introspección del profesor y de sus propias ansias por querer buscar herramientas que le permitan mejorar, más allá de dar a conocer sus falencias en una instancia de evaluación con finalidad sancionadora. Otro aspecto importante de destacar es que también resulta beneficioso para el profesor poder reflexionar junto a sus pares, esto claro está, dentro de una lógica evaluativa formativa.

6.4.1.1.3 Grado de acuerdo respecto a “grabación de una clase”.

Con respecto a la *grabación de una clase* como instrumento de evaluación del profesorado, la gran mayoría (62,5%) no se encuentra a favor de su realización; por su parte, un 23,9% apoya esta forma de ser evaluado; a quienes les causa indiferencia son al 10,2%. Finalmente, los que se abstienen de contestar esta pregunta corresponden al 3,4% del profesorado.



Es notable la diferencia de opinión entre quienes apoyan esta forma de ser evaluado con los que, por el contrario, se oponen a ella; éstos últimos son la mayoría. Ser grabado mientras se desempeña una labor para nadie resulta cómodo (Nieto, 1996). Sin embargo, para poder dar a conocer cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza, asunto tan delicado, creemos firmemente en lo conveniente que resulta desarrollar este tipo de prácticas.

Así pues, y rescatando de forma generalizada las respuestas del profesorado que no está de acuerdo con esta manera de ser evaluado, presentamos a continuación las razones, de las cuales algunas resultan ser coincidentes con las presentadas en nuestro marco teórico (Stronge, 1997) de porqué se estaría dando esta negativa. Los docentes consultados

señalan que: *se le observa sólo en una oportunidad/ la visita del camarógrafo, un ser totalmente ajeno, altera la estabilidad de la clase, poniendo tanto al profesor como a los estudiantes en un estado de alteración emocional poco favorable para el transcurso de la evaluación/ el tiempo de grabación no coincide con la duración de una clase normal/ muchas veces se tiene que repetir la clase que va a ser evaluada porque el calendario pedagógico no coincide siempre con la visita de quien debe filmar la clase/ el profesor presenta, pedagógicamente hablando, lo mejor de sí, pero sólo en esa ocasión, no realizando su mejor práctica docente a diario.*

Ahora bien, pensamos que el aula, lugar donde confluyen muchas de las actividades que un docente desarrolla, debe estar abierta a los evaluadores para que éstos vean el objeto de evaluación (Stodolsky, 1997). El profesor, por tanto, debe ser capaz de aceptar que le irán a observar en cualquier momento y le evaluarán, pero ante todo esta forma de evaluación debe estar concebida para ser una oportunidad formativa para el docente, un espacio de retroalimentación para mejorar, no para sancionar su actuación. En este sentido, el actual sistema de evaluación docente sí sanciona (a medio plazo), por tanto, creemos entendible la tensión que pueda generar este tipo de actividad de evaluación en el profesorado y, por tanto, ser rechazada tal como los resultados lo demuestran.

6.4.1.2 Grado de acuerdo respecto a “pauta de autoevaluación”.

La información recabada en el **Gráfico 11** nos muestra que un amplio 53,4% del profesorado declara aceptar la *pauta de autoevaluación* como instrumento evaluativo de su desempeño. Son cerca del 32%, en tanto, quienes manifiestan no estar de acuerdo. Patente se hace también la opinión de quienes concuerdan en que les es indiferente la aplicación de este instrumento (12,5%). Y, por su parte, un escaso 2,3% se decanta por no dar una respuesta a esta pregunta.

La autoevaluación, establecida por medio de una pauta de preguntas a ser contestadas por el profesor, resulta ser un instrumento con el que está de acuerdo más de la mitad del profesorado consultado. Pensamos que este apoyo (Mateo, 2000) se da porque al permitir que el profesor tenga voz dentro de su propio proceso de evaluación hace que éste se perciba como un profesional capaz de describir sus aspectos fuertes y débiles,

orientando desde primera persona las pautas a seguir para poder mejorar. De modo que, dando la oportunidad al profesorado de emitir juicios críticos dentro del proceso de su evaluación es posible establecer un reconocimiento profesional, el cual junto con permitir la retroalimentación, pues el propio proceso de auto juzgarse permite reconocer fortalezas y debilidades, orienta un desarrollo profesional basado en la confianza y la motivación propia para superarse.

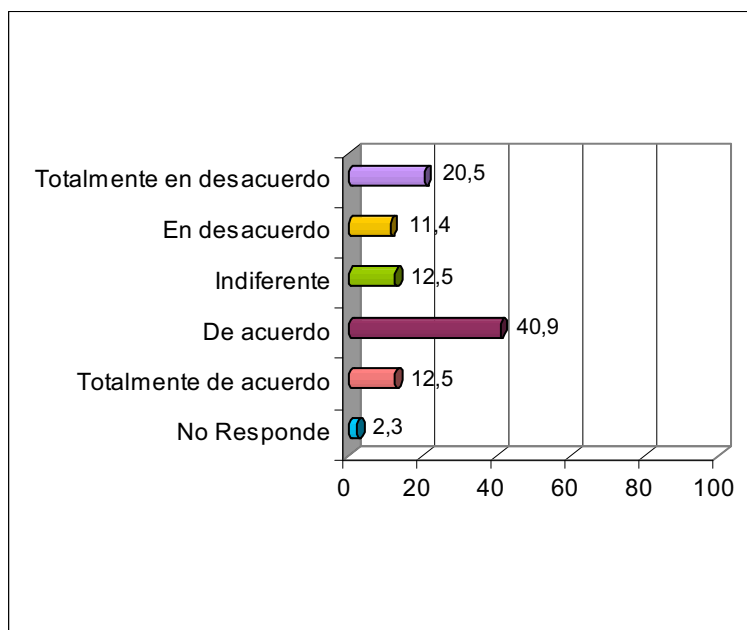


Gráfico 11. Grado de acuerdo respecto a la pauta de autoevaluación.
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, y tal como lo señala uno de los entrevistados, la autoevaluación presenta una serie de inconvenientes que, de acuerdo a lo que hemos establecido en nuestro marco referencial se encuentran relacionados, principalmente, con los aspectos siguientes: la poca objetividad al momento de valorarse a sí mismo, los sujetos tienden a considerarse buenos profesionales y, en algunos casos, auto justifican sus actuaciones en el aula. Asimismo, quienes son mediocres realizan autoevaluaciones más inexactas que los profesores cualificados. En este sentido, creemos que en consideración a estos inconvenientes podría surgir el nulo apoyo que recibe este instrumento de evaluación por parte de más del treinta por ciento del profesorado consultado.

Los procesos de autoevaluación deben ser una constante en el ejercicio profesional docente y no sólo formar parte de una evaluación, sea cual sea su finalidad. Estimamos

oportuno formar al profesorado bajo un modelo que le permita concebir la auto reflexión como una herramienta profesional permanente de búsqueda de la excelencia (Barber, 1997). Por tanto, un medio para retroalimentar su actuación pedagógica diaria y, al mismo tiempo, favorecer su desarrollo profesional.

6.4.1.3 Grado de acuerdo respecto a “entrevista por un evaluador par”.

Tal como lo muestra el **Gráfico 12**, la *entrevista por un evaluador par*, mayoritariamente, no es bien considerada entre el profesorado, ya que un 58% de las opiniones así nos lo dejan ver. En contradicción a ello, sí hay respuestas que apuntan a su favor y corresponden al 23,8%. Por otra parte, el profesorado que declara estar indiferente a esta estrategia de evaluación lo compone un 15,9% y quienes no contestan ocupan el 2,3% de las respuestas.

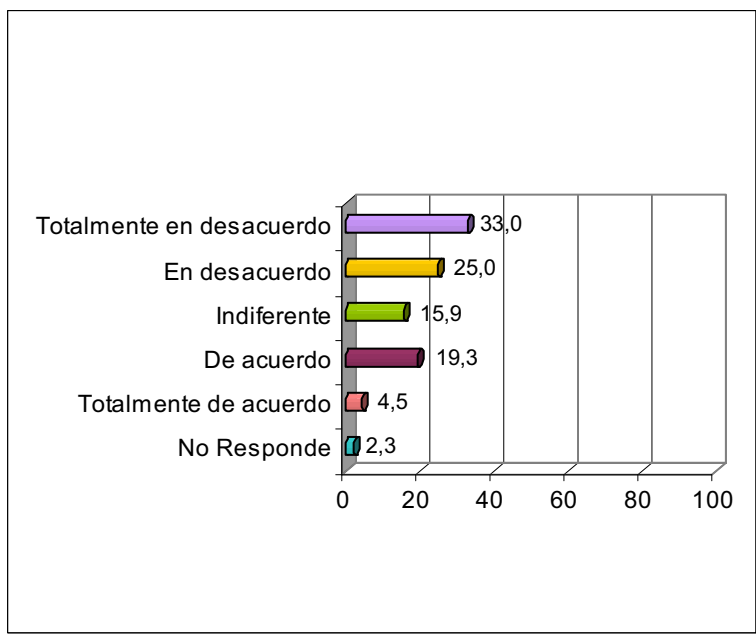


Gráfico 12. Grado de acuerdo respecto a la entrevista por un evaluador par.
Fuente: Elaboración propia.

Una parte notoriamente alta del profesorado considera la entrevista por un evaluador par como un instrumento inapropiado dentro de la evaluación de su desempeño. En este sentido, creemos importante resaltar respecto a la valoración negativa que se hace de este instrumento de evaluación, la escasa credibilidad que se le pueda estar dando a

quienes, como pares, se encuentran en la posición de evaluadores. En este sentido, en la información recabada a partir de la entrevista colectiva, se han advertido respuestas que guardan relación con que el profesor evaluado conocía al evaluador par que le entrevistaba, aspecto que legalmente es estipulado como algo inaceptable, ya que se convierte en una circunstancia generadora de ansiedad y estrés por quienes deben vivenciar un proceso así descrito. Asunto también relacionado con este malestar en el docente que debe responder a la pauta de entrevista se encuentra relacionado con el tiempo dedicado a ello, el que en muchas ocasiones debe ajustarse estrechamente al horario del profesor evaluado, horario que tenía contemplado para otros quehaceres y que en ningún caso ha sido estipulado dentro de su carga docente.

6.4.1.4 Grado de acuerdo respecto al “informe de referencia de terceros”.

Con relación al *informe de referencia de terceros* podemos apreciar un gran porcentaje de respuestas que se oponen a este instrumento de evaluación docente (48,9%). A su vez, el porcentaje de quienes manifiestan estar a favor alcanza el 25%. Sorprende la cantidad de respuestas que señalan la indiferencia frente a esta forma evaluativa (22,7%). El profesorado que no contesta esta pregunta corresponde al 3,4%.

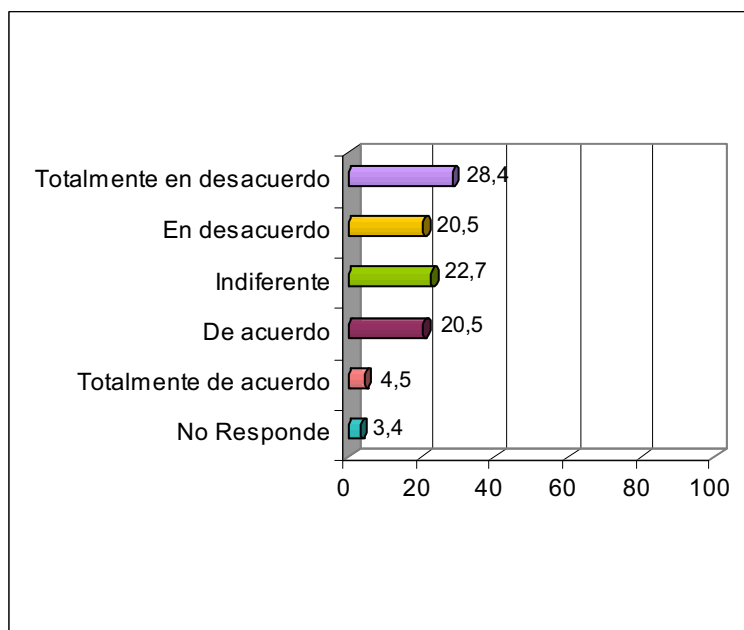


Gráfico 13. Grado de acuerdo respecto al informe de referencia de terceros.
Fuente: Elaboración propia.

Muy cerca de la mitad de quienes han sido consultados declara no estar de acuerdo con esta forma de ser evaluado. Al respecto, consideramos que ser evaluado por los superiores jerárquicos es complejo y problemático. Un directivo no resulta ser una fiable fuente de observación directa, puesto que condiciona en gran manera la actuación del profesor que está siendo evaluado; un control desde arriba aumenta la tensión (Escudero, 1980). Sin embargo, y en algunos casos sí es necesario el tipo de información que estos agentes pueden aportar.

En el contexto de nuestra investigación, a partir de la información recabada a través de las entrevistas, se sostiene que el informe de referencia de terceros como instancia evaluadora entrega una presión innecesaria al docente, presión que inevitablemente recae en su quehacer pedagógico, pues el docente suele descuidarlo para atender casi en exclusiva los aspectos externos que están siendo evaluados “desde arriba”. Por nuestra parte, consideramos necesaria la visión que entregan los superiores al momento de evaluar al profesorado, sin embargo, creemos que dicha visión debe ser reorientada a través del diálogo y el acompañamiento, esto es, formativa para quien se encuentra siendo evaluado.

6.4.2 Percepción de aspectos positivos y aspectos negativos que presenta el sistema de evaluación docente.

El profesorado disponía de un espacio para poder señalar por medio de sus propias palabras qué aspectos positivos y qué aspectos negativos presenta, según su opinión, el actual sistema de evaluación del desempeño docente. A partir del análisis de los datos obtenidos, un total de 283 respuestas, hemos podido categorizar la información de la siguiente manera:

Aspectos positivos: de las respuestas entregadas por el profesorado ha sido posible distinguir un total de 93 que aluden a los aspectos positivos que presenta el actual sistema de evaluación docente. A su vez, hemos encontrado cinco respuestas que hacen referencia explícita a que el actual sistema evaluativo no cuenta con aspectos positivos. Así pues, a la luz del análisis seguido damos a conocer en la **Tabla 64** -en orden decreciente- los aspectos positivos que presenta el sistema de evaluación docente para

quienes se encuentran sometidos al mismo. Luego, comentamos aquellos que han sido los más recurrentes.

ASPECTOS POSITIVOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE		
Exige reflexionar (17 respuestas)	Retroalimenta (9 respuestas)	Actualiza conceptos pedagógicos (9 respuestas)
Genera trabajo cooperativo entre el profesorado (7 respuestas)	Permite conocer el propio nivel de desempeño profesional (5 respuestas)	El Marco para la Buena Enseñanza (4 respuestas)
La evaluación en sí misma (4 respuestas)	El portafolio (3 respuestas)	Estimula a mejorar las prácticas docentes (3 respuestas)
La formalidad del proceso (2 respuestas)	Realización de un trabajo metódico (2 respuestas)	Su estructura (2 respuestas)
El informe de Referencia de Terceros (2 respuestas)	La cooperación del alumnado con el trabajo del profesor (2 respuestas)	La Grabación de una clase (2 respuestas)
<p>Otros aspectos positivos que han aparecido en una sola ocasión y, por tanto, no han podido ser integrados en la clasificación anterior: (20 respuestas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tener que preocuparse. - Su validez como instrumento. - Permite fortalecer la planificación. - La entrevista por un evaluador par. - Se realiza periódicamente. - Supone un avance. - Tiene buenos descriptores. - Está establecida por ley. - Su claridad entre proceso y proceso. - Se realiza un trabajo "como debe ser". - Su propósito. - Busca mejorar la calidad de la educación. - Permite mejorar las remuneraciones. - Posibilita conocer el nivel del alumnado donde se trabaja - Ha dado que hablar. - Obliga a que la evaluación sea coherente con la enseñanza. - Se evalúa a todos de la misma manera. - Significa una motivación personal. - Dignifica la profesión docente. - Mide habilidades. 		

Tabla 64. Aspectos positivos que presenta el actual sistema de evaluación docente, según el profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

1) *Exige reflexionar sobre el quehacer docente.*

Mayoritariamente, los profesores sostienen que la evaluación les resulta útil en tanto en cuanto les permite reflexionar sobre su quehacer docente. En este sentido, consideramos la importancia de fortalecer esta práctica, que si bien en este caso ha sido manifestada como el principal aspecto positivo de la evaluación, hubiésemos deseado una cantidad de respuestas mucho mayor que apuntara hacia este aspecto. No obstante, debemos señalar lo sorprendente que nos ha resultado esta idea, pues se deja ver que el profesorado sí considera necesario y a la vez relevante realizar auto críticas a su desempeño profesional docente.

2) *Posibilita la retroalimentación.*

Muchos profesores consideran oportuna la evaluación porque favorece llevar a cabo procesos de retroalimentación. Así pues, valoran poder reforzar sus fortalezas, identificar sus debilidades, entender el origen de éstas y seguir orientaciones para poder mejorar su quehacer profesional. En este sentido, los resultados alcanzados muestran algunas diferencias, puesto que mientras para algunos el actual sistema de evaluación no retroalimenta, para otros ocurre, precisamente, lo contrario.

3) *Permite la actualización pedagógica.*

Son varios quienes manifiestan que evaluarse implica ponerse al día con términos pedagógicos desconocidos, por lo tanto, reconocen que la evaluación les brinda esta posibilidad y lo ven como algo muy positivo, idea que en otros casos aparece percibida en sentido contrario, tal como dejamos ver más adelante. Por nuestra parte, pensamos que actualizarse en lo profesional debe ser una constante dentro del quehacer docente, sin embargo, si no existen otras instancias para hacerlo dentro del sistema educativo en el que se está inserto (excluimos aquí la formación individual que pueda auto desarrollar un profesional), entendemos la evaluación como una herramienta que pudiera asegurar la inclusión y apropiación de nuevos conceptos e ideas relacionadas con el ámbito educativo por parte de quienes se encuentran siendo evaluados.

4) *Posibilita la cooperación entre el profesorado.*

Algunos profesores manifiestan que el desarrollo de su evaluación propicia el trabajo colaborativo con los pares y eso es bueno. En este sentido, que el profesorado reflexione de manera conjunta con relación a los aspectos tratados en la evaluación de su desempeño (y lo ideal sería, a nuestro juicio, que estas instancias de cooperación fueran habituales) resulta de vital importancia y, más aún, si esta práctica es percibida como positiva. Esto, porque se ha evidenciado que el trabajo colaborativo es beneficioso para el desarrollo de las equipos docentes. Visto esto así, la cooperación entre pares supone el debate profesional y, con ello, la reflexión en la acción, sustentos de la práctica docente que ayudan a mejorar.

5) *Ayuda a conocer el nivel de desempeño profesional.*

Varios de los profesores consideran que su evaluación contribuye a determinar la categoría profesional a la que pertenecen. Así pues, entienden la práctica evaluativa a la que son sometidos como un mecanismo de clasificación y eso les resulta un aspecto positivo. Apoyamos esta idea, puesto que creemos en lo provechoso que es para el profesor conocer su nivel de desempeño (aunque enfatizamos que es mucho más provechoso evaluar al profesorado bajo una perspectiva formativa). De esta manera, una evaluación de desempeño bien planteada posibilitará en los docentes la búsqueda de pistas para reorientarse profesionalmente y de esta forma mejorar. No obstante, insistimos en que esta clasificación debe ser entendida dentro de un contexto y, en ningún caso, propiciar la estigmatización de los docentes. Por su parte, el docente como profesional debe comprometerse a que, en consideración a los resultados alcanzados bajo este tipo evaluación, hará lo necesario para mejorar su práctica, en el caso que tuviera que hacerlo.

Aspectos negativos: a partir de las respuestas entregadas por el profesorado hemos podido apreciar que 185 de ellas corresponden a aspectos negativos, es decir, casi el doble de respuestas que reflejan aspectos positivos. Así pues, basándonos en el análisis desarrollado, presentamos a continuación, en la **Tabla 65** -en orden decreciente- los

aspectos negativos que presenta el sistema de evaluación docente para quienes se encuentran sometidos al mismo. Posteriormente, comentamos aquellos que han sido los más reiterados.

ASPECTOS NEGATIVOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN DOCENTE				
Conlleva mucho tiempo (32 respuestas)	No se ajusta al trabajo pedagógico cotidiano (22 respuestas)	Genera estrés (21 respuestas)	Incompetencia de los evaluadores (13 respuestas)	Es muy extenso (11 respuestas)
Carece de objetividad (9 respuestas)	La elaboración del portafolios se puede negociar (5 respuestas)	Los instrumentos evaluativos no son válidos (5 respuestas)	La grabación de una clase y todo lo que ello conlleva (4 respuestas)	No impacta en la mejora de la calidad educativa (4 respuestas)
Ningún beneficio pedagógico (4 respuestas)	El lenguaje empleado es demasiado técnico (3 respuestas)	No existe una preparación previa (3 respuestas)	La retroalimentación es nula (3 respuestas)	El contexto en el que se realiza no favorece al profesor (3 respuestas)
No hay retribución monetaria directa por los resultados (3 respuestas)	El Informe de Referencia de Terceros (2 respuestas)	Es arbitraria (2 respuestas)	No da a conocer el actual tipo de estudiantes (2 respuestas)	No se vincula a una carrera profesional docente (2 respuestas)
No es consensuada (2 respuestas)	Otros aspectos negativos que han aparecido en una sola ocasión y, por tanto, no han podido ser integrados en la clasificación anterior: (26 respuestas)			
Es punitiva (2 respuestas)	<i>No hay apoyo de Dirección/ La autoevaluación/ La entrevista por un evaluador par sólo genera nerviosismo/ Los resultados se entregan mucho después de realizada la evaluación / Falta de claridad en la entrega de los resultados/ Sólo es un trámite/ Genera desconfianza/ Genera inseguridad/ Genera desinterés/ Quienes obtienen “básico” se sienten menoscabados/ Las preguntas son rebuscadas/ Es una obligación docente más/ La Descripción de una unidad pedagógica/ Lo reportado en el portafolio no se puede verificar/ No se permite la flexibilidad en la planificación/ No considera los conocimientos de la disciplina/ Tiene una baja frecuencia: cada cuatro años/ Resulta un gasto económico para el profesor/ El Marco para la Buena Enseñanza/ Es ambicioso/ Se desconoce la rúbrica/ No considera la efectividad del docente/ Falta de coordinación entre evaluado y evaluador/ Es muy teórico/ Es extemporáneo/ No hay espacios pedagógicos.</i>			
A partir de los resultados obtenidos cambia la relación laboral y se cataloga al profesor desde la Dirección (2 respuestas)				

Tabla 65. Aspectos negativos que presenta el actual sistema de evaluación docente, según el profesorado.
Fuente: Elaboración propia.

1) *Conlleva mucho tiempo.*

Una amplia mayoría de las repuestas obtenidas hace referencia a que desarrollar la evaluación implica demasiado tiempo. Este aspecto se advierte como lo más negativo del sistema de evaluación y, al mismo tiempo, resulta coincidente con la principal dificultad percibida por el profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión. Los profesores se ven sobrepasados por la falta de tiempo para poder desarrollar el proceso de su evaluación, ya que los deberes pedagógicos y administrativos que deben realizar a diario siguen estando presentes de forma paralela a la práctica evaluativa. Por tanto, están obligados a volver a gestionar su tiempo, tanto dentro como fuera del horario lectivo, para cumplir así con todas sus responsabilidades, sean éstas profesionales o personales, lo que evidentemente puede provocar más de alguna molestia. Es este sentido, el docente declara que se ve forzado a alterar las actividades que ocurren fueran de su horario laboral, por ejemplo, teniendo que ocupar el tiempo que tenía destinado a estar con la familia o a su descanso para desarrollar los instrumentos de evaluación, lo cual entendemos le hará percibir de forma negativa el desarrollo de la evaluación de su desempeño.

2) *No se ajusta al trabajo pedagógico cotidiano.*

Un segundo aspecto negativo al que se alude de manera insistente se encuentra relacionado con que la evaluación no centra su atención en aspectos de la realidad cotidiana a la cual se enfrenta el docente. En este sentido, el profesorado deja entrever que le resulta trascendental poder ser evaluado dentro de la cotidianidad de su vida profesional, es decir, desarrollando clases planificadas para el tiempo que les corresponde; dando a conocer sus planificaciones de uso habitual y dejando de lado la realización de un instrumento (el portafolio) que le supone tener que desarrollarlo, como muchos de ellos lo han señalado, fuera del horario laboral.

3) *Genera estrés.*

Un alto número de respuestas apunta a que la evaluación provoca una carga de estrés en el profesorado que se encuentra siendo evaluado. Este hecho, que pensamos se debe a que los profesores se ven sobrecargados por tener que desarrollar su evaluación de

forma conjunta con todas sus otras labores sin haberles sido desprendida ninguna de ellas y, a la vez nerviosos por los resultados que habrán de obtener por las consecuencias que se derivarán de éstos, afecta sin lugar a dudas la salud del docente y, por tanto, su bienestar. Así pues, estas formas negativas de sentir, cuestión que ya ha hemos tratado en nuestro marco teórico, no sólo aparecen cuando ocurre el proceso evaluativo, sino que se ha demostrado que resulta ser un tipo de emocionalidad inherente a esta profesión y que, lamentablemente, repercute en el quehacer del docente frente a sus estudiantes. Con relación a esto, creemos interesante que siendo la evaluación un elemento que aporta a la mejora, no debiera provocar tales sentimientos de tensión en el profesorado que la desarrolla. Por el contrario, sería preciso entenderla como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993). Sabemos que la evaluación genera incomodidad, por tanto creemos que resulta lógico que este aspecto ocupe un lugar tan destacado dentro de las opiniones expuestas. No obstante, deseamos hacer saber que una evaluación concebida para ser formativa, no tiene por qué estresar a quien la desarrolla.

4) *Incompetencia de los evaluadores.*

Algunos profesores opinan que uno de los aspectos negativos que presenta el sistema de evaluación docente se halla relacionado con que, tanto los evaluadores como los correctores que participan del proceso evaluativo, no les resultan lo suficientemente calificados para ejercer como tales. No creer en la capacidad e idoneidad de los evaluadores acarrea en el profesorado evaluado una sensación de escepticismo respecto a la manera en que están siendo evaluados. Razón por la que difícilmente habrán de asociar los resultados alcanzados con medidas a desarrollar para mejorar sus prácticas docentes.

5) *Es muy extenso.*

También se considera como aspecto negativo de la evaluación docente aquello que tiene que ver con la prolongada duración que les supone el desarrollo del proceso evaluativo. En este sentido, manifiestan que es excesivo el trabajo que deben realizar en consideración al escaso tiempo designado. Además, que el intervalo temporal transcurrido para conocer los resultados es mucho y que el proceso evaluativo en sí les

genera una excesiva carga burocrática. Así pues, creemos que la evaluación puede abarcar un largo recorrido, pero más en el sentido de proceso formador que entendida como un procedimiento administrativo agotador y lento.

6.4.3 *Conocimiento del criterio explícito del que se deriva el modelo con que se evalúa el desempeño docente: El Marco para la Buena Enseñanza (MBE).*

El profesorado disponía también de un espacio para poder señalar por medio de sus propias palabras qué entiende por el Marco para la Buena Enseñanza, el criterio explícito del cual se deriva su evaluación. De las 67 respuestas obtenidas hemos podido establecer una serie de categorías, las que apuntan a las ideas siguientes:

<i>LO QUE EL PROFESORADO IDENTIFICA COMO EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA</i>		
<i>Una guía del quehacer docente</i> (33 respuestas)	<i>Un marco de referencia “idealista” del proceso enseñanza – aprendizaje.</i> (10 respuestas)	<i>Sólo un marco teórico y técnico del trabajo en el aula.</i> (9 respuestas)
<i>Una normativa del desempeño docente.</i> (7 respuestas)	<i>Una política educacional.</i> (2 respuestas)	<i>Una serie de indicaciones sobre el trabajo docente de alguien sin experiencia en Educación.</i> (2 respuestas)
<p><i>Otras respuestas que han aparecido en una sola ocasión y, por tanto, no han podido ser integradas en la clasificación anterior:</i> (4 respuestas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Manual de mentiras.</i> - <i>Dominio de los contenidos.</i> - <i>Criterios, habilidades y competencias acordes a un sistema de educación pública con crisis estructural, que no revierte el daño producto de una política educacional profundamente equivocada.</i> - <i>Base de la evaluación docente que es ley ¿Su objeto es mejorar y fortalecer la profesión docente?</i> 		

Tabla 66. Lo que el profesorado identifica como el Marco para la Buena Enseñanza.
Fuente: Elaboración propia.

Como puede advertirse a través de las respuestas agrupadas en la tabla anterior, el profesorado entiende, mayoritariamente, que el Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

corresponde a un conjunto de orientaciones que se deben seguir para desempeñar profesionalmente la docencia, tal como lo estipula el Ministerio de Educación cuando da a conocer dicho marco. En este sentido, y como ya hemos señalado en el Capítulo 3, el Marco para la Buena Enseñanza considera cuatro dominios que, conjuntamente, tienen como propósito atender los aspectos más importantes del proceso educativo: a) preparación para la enseñanza; b) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; c) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) responsabilidades profesionales. Asimismo, cada una de estas dimensiones contempla, a su vez, cinco o seis criterios de evaluación verificables, con sus indicadores respectivos. De modo que el profesorado relaciona este marco, en primera instancia, con una guía explícita del quehacer docente.

Junto con reconocer que el Marco para la Buena Enseñanza es un referente para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje, un segundo grupo de respuestas alude a que dicho marco resulta ser un punto de referencia idealista y utópico, ya que de acuerdo a la realidad contextual en la que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje que dirige el profesor chileno no sería posible desarrollar con éxito este marco referencial.

También hay quienes comparten la idea referida a que el MBE comprende un conjunto de aspectos que orientan al profesor para generar aprendizajes de calidad, sosteniendo de forma categórica que es un referente del desempeño docente para ser desarrollado exclusivamente en el aula.

Otra idea que se manifiesta de manera notoria, se encuentra relacionada con que el Marco para la Buena Enseñanza supone una normativa del desempeño docente. Es decir, una forma impuesta de la manera en que se debe realizar el trabajo profesional docente. No dando lugar a la creatividad y estilo propios del profesor al desempeñarse en el aula.

6.4.4 Síntesis de los resultados obtenidos en la tercera dimensión: Proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.

El grado de acuerdo del profesorado respecto a los instrumentos evaluativos es el que sigue. Portafolio: mayoritariamente en contra (cerca del 60%); descripción de una unidad pedagógica y evaluación de la misma: la mitad de las respuestas a favor (50%); reflexión pedagógica: es casi similar el porcentaje de los que están a favor (39%) con los que, por el contrario, no lo están (41%); grabación de una clase: mayoritariamente en contra (62,5%); pauta de autoevaluación: poco más de la mitad a favor (53,4%); entrevista por un evaluador par: mayoritariamente en contra (58%); informe de referencia de terceros: cerca de la mitad en contra (48,9%) y no son pocos a quienes se le resulta indiferente (22,7%). Con relación a la percepción de aspectos positivos y aspectos negativos del sistema de evaluación docente nos encontramos con los siguientes resultados: el profesorado destaca como favorable que la evaluación de su desempeño conlleva a la reflexión, retroalimenta y permite actualizarse, principalmente. A su vez, señalan como menos favorable, y entre muchos otros, los aspectos siguientes: falta de tiempo para desarrollar los instrumentos evaluativos, que la evaluación no se ajusta al trabajo cotidiano que se realiza al interior del aula y que el proceso evaluativo genera estrés. Finalmente, respecto al conocimiento del criterio explícito del cual se deriva el modelo de evaluación, el profesorado ha manifestado, mayormente, que es una guía del quehacer docente; un marco referencial “idealista”; un conjunto de aspectos que sirven para orientar un aprendizaje de calidad, entre otras respuestas. En definitiva, podemos establecer que el profesorado consultado sabe de qué hablamos cuando nos referimos al Marco para la Buena Enseñanza.

6.5 Resultados e interpretación de la información obtenida en la cuarta dimensión: Características generales del modelo de evaluación del desempeño docente.

La información contenida en la cuarta dimensión que hemos considerado indagar en el profesorado evaluado está referida, tal como ya se ha descrito, al siguiente aspecto:

- *Grado de acuerdo del profesorado ante las características del sistema evaluativo docente.*

A partir de las respuestas entregadas por el profesorado tenemos los siguientes resultados respecto a esta dimensión.

6.5.1 Grado de acuerdo del profesorado ante las características del sistema evaluativo docente.

El profesorado debía seleccionar la opción que mejor representara su grado de acuerdo respecto a las principales características que plantea el sistema de evaluación docente.

6.5.1.1 Grado de acuerdo respecto a que “la evaluación docente es una evaluación obligatoria”.

El **Gráfico 14** muestra de forma clara que gran parte del profesorado (64,8%) respalda la idea respecto a que *la evaluación docente es una evaluación obligatoria*. Por el contrario, nos encontramos con una cantidad menor de profesores (23,9%) que no la apoya. Quienes se muestran indiferentes son el 8% y el porcentaje de abstenciones supera mínimamente el 3%.

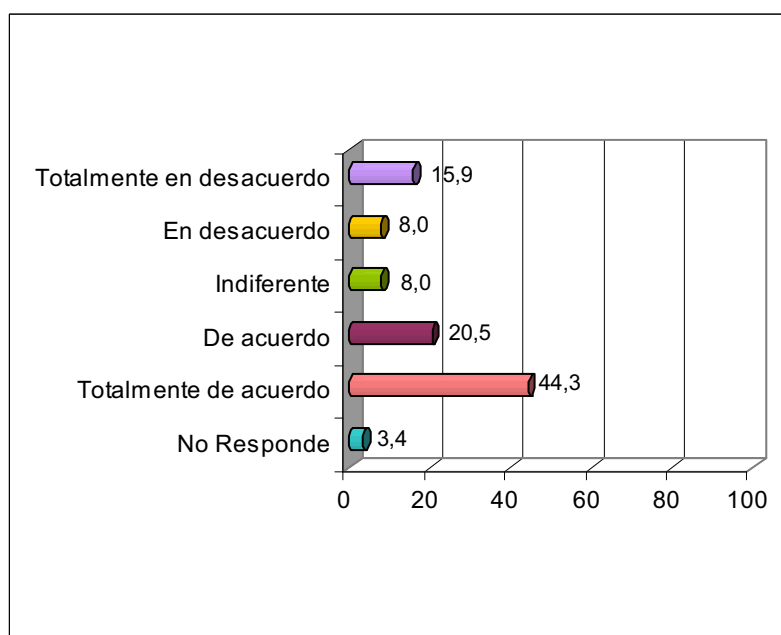


Gráfico 14. Grado de acuerdo: la evaluación docente es obligatoria.
Fuente: Elaboración propia.

Que el profesorado concuerde significativamente con la normativa que establece la obligatoriedad del sistema de evaluación del desempeño docente nos lleva a pensar que, pese a todas las dificultades percibidas y las formas negativas de sentir durante el proceso evaluativo, los docentes sí se encuentran dispuestos a que se les evalúe su desempeño. Y, en ese sentido, son muchos quienes coinciden en opinar que se encuentran a favor de ser evaluados con un sistema obligatorio.

Así pues, la existencia de efectos beneficiosos del sistema de evaluación sobre la práctica docente individual, como por ejemplo, la sensibilización acerca de la docencia, la comunicación de la información sobre su rendimiento y también el sistema educativo en su conjunto, podría estar generando en el profesorado la aceptación de que se evalúe su desempeño de manera obligatoria y, por tanto, tal como lo sostenemos en nuestro marco referencial, la necesidad de que a partir de los resultados alcanzados en este tipo de evaluación pueda remediar sus deficiencias.

6.5.1.2 Grado de acuerdo respecto a que “el objetivo de la evaluación docente es fortalecer la profesión docente”.

Tal como podemos advertir en el **Gráfico 15**, en una amplia mayoría (67%) de las opiniones del profesorado se reconoce tajantemente no advertir que *el objetivo de la evaluación docente es fortalecer la profesión docente*; frente a un 20,5% que plantean sí estar de acuerdo; un 9,1% se mantiene indiferente ante esta característica y un 3,4% no entrega una respuesta a esta pregunta.

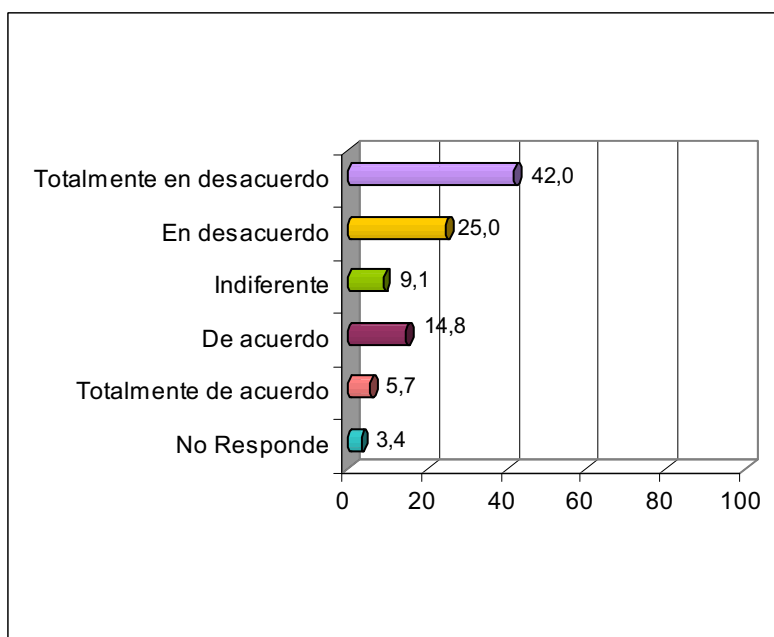


Gráfico 15. Grado de acuerdo: el objetivo de la evaluación docente es fortalecer la profesión docente.
Fuente: Elaboración propia.

La opinión generalizada en respuesta a esta pregunta plantea que la evaluación del desempeño no trae consigo un apoyo y un reconocimiento hacia la profesión docente. Por el contrario, el profesorado que percibe que el actual sistema de evaluación al que está siendo sometido fortalece la profesión docente es menor. Así pues, dentro de este grupo, quince de un total de dieciocho de los profesores declaran haber obtenido un resultado favorable, esto es, competente o destacado.

Por nuestra parte, pensamos que todo sistema de evaluación docente debe estimular a quienes se evalúan para que se desarrollen profesionalmente, reconociéndoles su esfuerzo e incentivándoles a mejorar. De igual modo, creemos que junto con promover

un buen desempeño se hace necesario implementar un sistema evaluativo docente que busque, precisamente, destacar a los mejores más allá que despojarse de los que no lo son tanto, de tal manera que genere en el profesor motivos para que crea en su protagonismo dentro de la labor educativa y, con ello, en las posibles mejoras que puede ser capaz de orientar.

6.5.1.3 Grado de acuerdo respecto a que “la evaluación docente contribuye a mejorar la calidad de la educación”.

En el **Gráfico 16** se expone que un considerable 73,8% de las opiniones del profesorado apunta a una firme oposición respecto de que *la evaluación docente contribuye a mejorar la calidad de la educación* (47,7% totalmente en desacuerdo más un 26,1% en desacuerdo). La cifra decae si se trata de quienes señalan estar a favor de este planteamiento (15,4%). Un grupo menor de profesores manifiesta su indiferencia al respecto (6,8%), mientras que el 3,4% del profesorado no contesta esta pregunta.

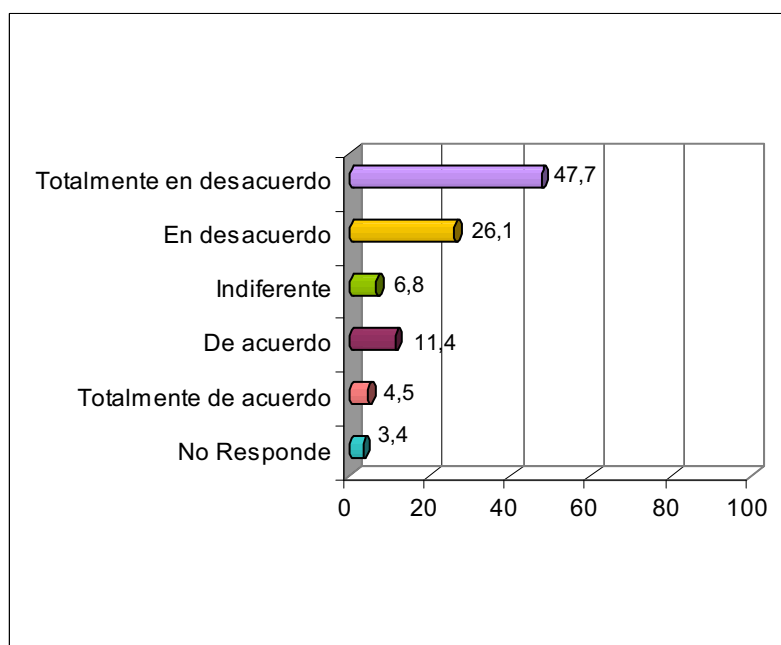


Gráfico 16. Grado de acuerdo: la evaluación docente contribuye a mejorar la calidad de la educación.
Fuente: Elaboración propia.

El porcentaje de opiniones de quienes declaran que la actual evaluación de su desempeño no incide en la mejora de la calidad de la educación aparece con bastante notoriedad. Al respecto, creemos que una evaluación con iniciativa externa, como es el caso, difícilmente habrá de repercutir en las prácticas pedagógicas de los docentes y, por tanto, contribuir a mejorar la calidad de la educación. Del mismo modo, entendemos que la evaluación por sí misma no conduce a dicho propósito. Con todo, nuestra postura apoya la idea de que la evaluación puede orientar mejoras siempre y cuando el proceso evaluativo sea canalizado hacia fines formativos y surja desde la propia necesidad del profesorado por evaluarse.

6.5.2 Síntesis de los resultados obtenidos en la cuarta dimensión: Características generales del modelo de evaluación del desempeño docente.

Para el profesorado consultado, las características generales del modelo de evaluación docente son percibidas de la siguiente manera: que la evaluación sea obligatoria recibe un notorio apoyo (64,8%); por su parte, que el propósito de la evaluación sea fortalecer la profesión docente no resulta ser una característica con que el profesorado esté de acuerdo, pues el 67% de ellos no perciben que su evaluación apunte a este objetivo; por último, un importante 73,8% de las opiniones recabadas expresa un desacuerdo con que la evaluación docente contribuya a mejorar la calidad de la educación.

6.6 Resultados e interpretación de la información obtenida en la quinta dimensión: Consecuencias de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente.

La información contenida en la quinta dimensión que hemos considerado indagar en el profesorado evaluado está referida, tal como ya se ha descrito, a los siguientes aspectos:

- *Percepción respecto a cuál(es) debería(n) ser la(s) principal(es) consecuencia(s) del actual modelo de evaluación docente.*
- *Opinión sobre la relación existente entre buenos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizaje de los estudiantes.*
- *Opinión sobre la relación existente entre malos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizaje de los estudiantes.*

A partir de las respuestas entregadas por el profesorado tenemos los siguientes resultados respecto a esta dimensión.

6.6.1 Percepción respecto a cuál(es) debería(n) ser las principal(es) consecuencia(s) del actual modelo de evaluación docente.

El profesorado debía marcar con una x la(s) opción(es) que consideraba debería(n) ser la(s) principal(es) consecuencia(s) del actual modelo evaluativo docente.

6.6.1.1 La principal consecuencia debería ser “control”.

Los profesores especifican a través del 75% de sus respuestas que el *control* no debería ser una de las principales consecuencias del actual sistema evaluativo docente. Por su parte, el 19% piensa lo contrario, es decir, que sí debiera serlo. El porcentaje de quienes no contestan a la pregunta alcanza el 6%.

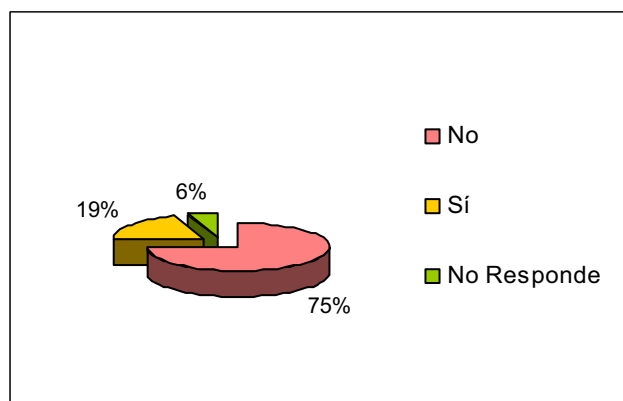


Gráfico 17. La principal consecuencia debería ser el control.
Fuente: Elaboración propia.

El profesorado se opone, mayoritariamente, a que la evaluación de su desempeño actúe como un mecanismo de control del rendimiento de su quehacer profesional. En este sentido, la principal consecuencia derivada de la “supervisión” que realiza este sistema de evaluación docente estaría dada en que a través de ella se busca controlar el despido de los malos profesores y renovar así la planta docente con vistas al aseguramiento de la calidad. Siendo esto así, el profesorado es supervisado para comprobar el grado en el que está cumpliendo los estándares aceptables de competencia establecidos a la vez que se vigilan y se controlan sus actividades pedagógicas sin una clara propuesta de aportar a la mejora de su quehacer profesional y, por tanto, a su desarrollo. En este sentido, ya señalábamos en nuestro marco referencial, siguiendo las palabras de Vroeijensti & Acherman (1991), que según sea la iniciativa, externa o interna, se buscará el control o la mejora, respectivamente. Así pues, ambas formas de establecer la evaluación no son opuestas, sin embargo, no se llegará muy lejos si sólo se busca el control desde una iniciativa externa.

6.6.1.2 La principal consecuencia debería ser “desarrollo profesional”.

El profesorado que defiende la idea referida a que el *desarrollo profesional* debería ser una de las principales consecuencias del sistema de evaluación docente lo compone el 60%. Por su parte, nos encontramos con un porcentaje del 34% de ellos que manifiesta

no estar de acuerdo con este tipo de consecuencia. Quienes no contestan esta pregunta corresponden al 6% del profesorado.

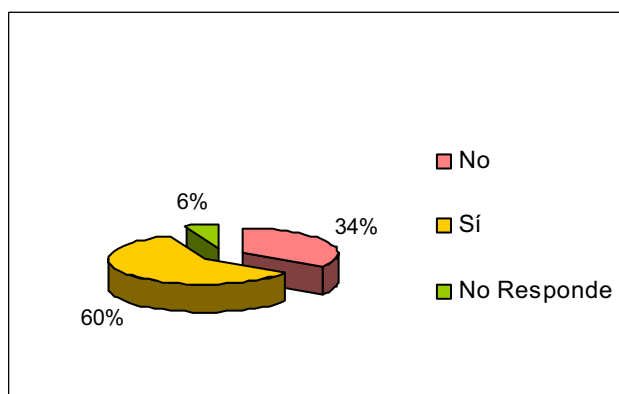


Gráfico 18. La principal consecuencia debería ser el desarrollo profesional.
Fuente: Elaboración propia.

Más de la mitad del profesorado apoya la idea de que la principal consecuencia de su evaluación debe estar ligada a potenciar el desarrollo profesional. A su vez, una gran mayoría (85%) de quienes declaran estar a favor de este planteamiento han opinado que no consideran que entre las principales consecuencias de su evaluación se busque el control.

Por tanto, claramente podemos interpretar que lo que el profesorado defiende es que el proceso de su evaluación proporcione información sobre el rendimiento para fomentar tanto el desarrollo profesional como la mejora. En este sentido, habrá que entender la evaluación como una ayuda a la planificación del perfeccionamiento de los profesores, tanto individual como de manera colectiva y, de esta forma, identificar el potencial del profesorado para alcanzar dicho desarrollo profesional.

Así pues, la idea anterior refleja fielmente nuestra manera de entender la evaluación del profesorado, pues creemos en la necesidad de una evaluación cuyos propósitos sean orientados a la mejora y, con ello, tomar decisiones que beneficien el bienestar del profesor, retroalimentándolo y generando en él una motivación por superarse y fortalecer así su desarrollo profesional.

6.6.1.3 La principal consecuencia debería ser “reconocimiento social”.

Se observa que el profesorado que no tiende a identificar el *reconocimiento social* como una de las consecuencias deseables del actual sistema de evaluación, recae en el 51% de ellos. En contraposición, pero no por muy debajo, nos encontramos con la parte del profesorado que sí apoya esta idea y que equivale al 43%. Los que se abstienen de contestar esta pregunta alcanzan el 6%.

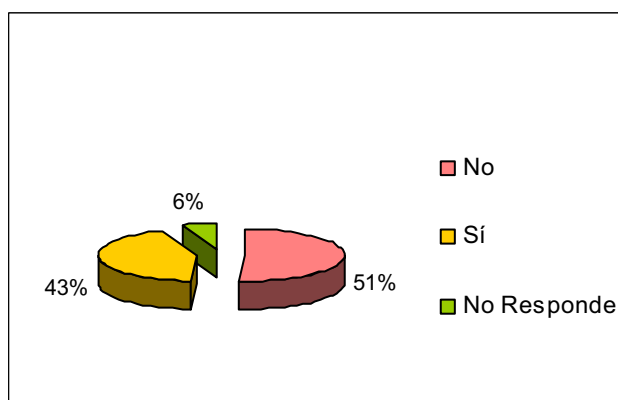


Gráfico 19. La principal consecuencia debería ser el reconocimiento social.
Fuente: Elaboración propia.

El reconocimiento social, entendido como el respeto y la admiración del entorno colectivo, no debería ser para poco más de la mitad del profesorado consultado la principal consecuencia derivada de su evaluación. Por el contrario, quienes entienden la evaluación del desempeño como una forma plausible para promover el prestigio de esta profesión ante los ciudadanos, luchan por tener un rendimiento apropiado durante las actividades sometidas a evaluación con la finalidad de ampliar sus posibilidades de conseguir o mantener el estatus deseado (Natriello, 1997). Por nuestra parte, consideramos esta idea discutible, pero en ningún caso precisamos que debe ser la razón principal por la cual se evalúe al profesorado.

6.6.1.4 La principal consecuencia debería ser “incremento salarial”.

Se visualiza en el **Gráfico 20** que un considerable 59% de las opiniones del profesorado afirma que el *incremento salarial* debería ser una de las principales consecuencias del actual sistema evaluativo. En cambio, quienes no comparten esta idea corresponden al 35%. Existe un grupo de profesores que no contesta esta pregunta, el porcentaje de ellos llega al 6%.

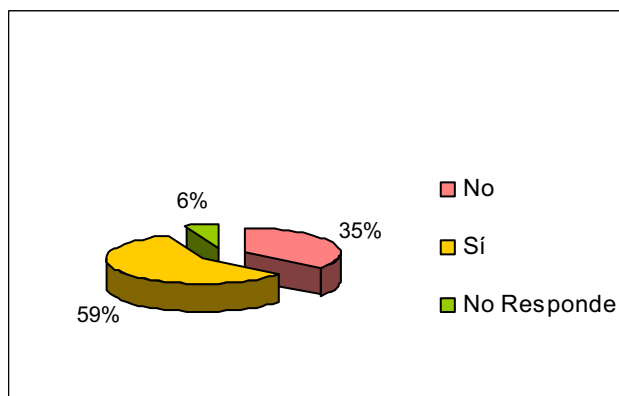


Gráfico 20. La principal consecuencia debería ser el incremento salarial.
Fuente: Elaboración propia.

Una buena parte del profesorado consultado deja en evidencia su total acuerdo respecto a que un incremento salarial debería ser considerado como la principal consecuencia asociada a su evaluación. En ese sentido, el profesorado quizá esté entendiendo la evaluación como una oportunidad en donde se pueda premiar monetariamente a aquellos profesionales que han alcanzado un mejor rendimiento y puedan incrementarse así sus remuneraciones, las cuales, según datos entregados por la *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005* (Bravo et al., 2008), estarían 28,6% bajo el promedio de los profesionales universitarios chilenos.

6.6.1.5 La principal consecuencia debería ser “escalafón docente”.

Con relación a que el *escalafón docente* sea considerado como una de las principales consecuencias del actual sistema de evaluación, podemos apreciar que el 49% de las opiniones manifestadas no apoya la idea. El porcentaje decae muy levemente a un 45%

si se trata de la parte del profesorado que, por el contrario sí apoya esta consecuencia. No responde esta pregunta el 6% de los consultados.

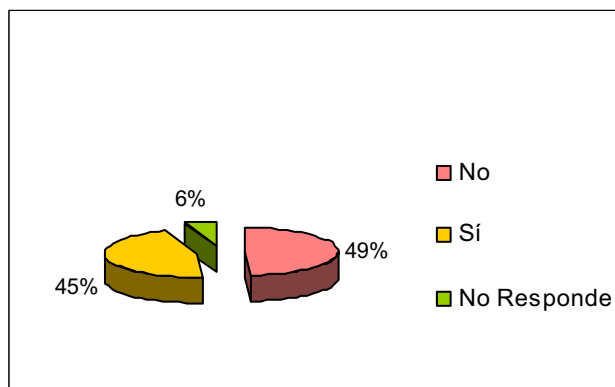


Gráfico 21. La principal consecuencia debería ser el escalafón docente.
Fuente: Elaboración propia.

Los profesores mayormente opinan que la evaluación de su desempeño no debe interferir en la movilidad de la distribución de puestos docentes. Sin embargo, les siguen muy de cerca quienes piensan lo contrario.

Por nuestra parte, creemos que promocionar a los profesores en el escalafón resulta necesario, pero para ello es preciso considerar muchos otros aspectos, como por ejemplo, la preparación académica, la experiencia docente, el compromiso institucional, etc. En este sentido, relacionar únicamente los resultados de la evaluación de su desempeño con un ascenso profesional sería contraproducente.

6.6.1.6 La principal consecuencia debería ser “autocrítica”.

Una buena parte del profesorado, específicamente el 51%, reconoce que la *autocrítica* debiera ser una de las principales consecuencias de la evaluación. Por su parte, un 43% especifican lo contrario a esta idea. No contesta a la pregunta el 6%.

Una gran cantidad de los profesores respaldan la idea respecto a que la principal consecuencia de su evaluación tendría que ver con asumir una actitud de enjuiciamiento respecto del propio desempeño profesional.

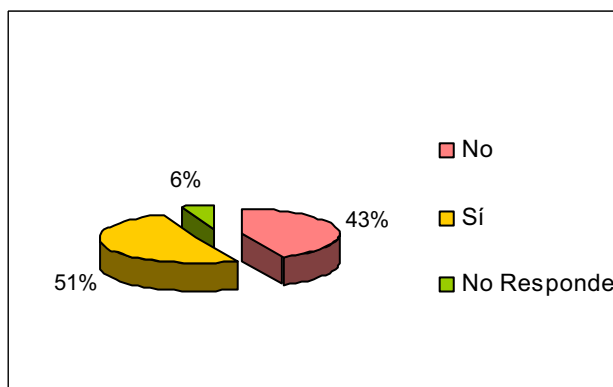


Gráfico 22. La principal consecuencia debería ser la autocrítica.

Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, apoyamos este planteamiento, ya que realizar un proceso de reflexión crítica, el cual puede ser compartido junto a los pares para conocer fortalezas y debilidades, sin lugar a dudas genera procesos de retroalimentación y de cooperación entre los docentes, lo cual resulta fundamental para fortalecer la calidad de la enseñanza. Por el contrario, nos sorprende que muchos de los profesores consultados creen que no debe ser así.

6.6.1.7 La principal consecuencia debería ser “sanción”.

Se observa una firme oposición del 86% respecto a que la *sanción* debería ser una de las principales consecuencias del actual sistema evaluativo docente. El porcentaje decae a un 8% si se trata de quienes señalan estar a favor de este planteamiento. El profesorado que no responde esta pregunta equivale al 6%.

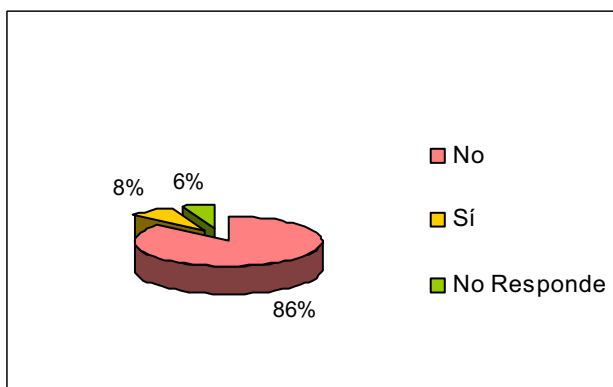


Gráfico 23. La principal consecuencia debería ser la sanción.

Fuente: Elaboración propia.

Una cantidad muy relevante de profesores opina que ser sancionados, de acuerdo a los resultados de su evaluación, no debería ser una de las principales consecuencias asociadas a la evaluación de su desempeño. En este sentido, una evaluación castigadora, punitiva sólo generará en el profesorado actitudes de rechazo y, por tanto, no orientará acciones para mejorar.

6.6.1.8 La principal consecuencia debería ser “formativa para el docente”.

Las respuestas del profesorado expresadas en el **Gráfico 24** dejan en evidencia que el 60% afirma la idea respecto a que una de las principales consecuencias del actual sistema de evaluación debería estar relacionada con la *formación del docente*. Por otra parte, el 34% del profesorado no concuerda con este propósito. Quienes no contestan esta pregunta son el 6% del profesorado consultado.

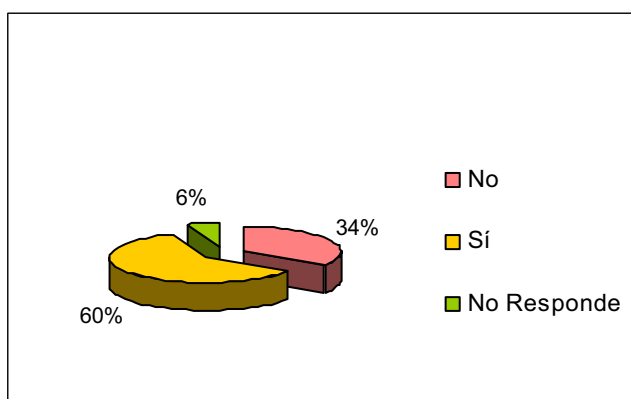


Gráfico 24. La principal consecuencia debería ser la formación para el docente.
Fuente: Elaboración propia.

Mayoritariamente, el profesorado apoya que las consecuencias de su evaluación deben recaer en acciones formativas para el docente. En ese sentido, creemos que resulta evidente la asociación que realiza el profesorado respecto a que desean ser evaluados y, a partir de ahí, que la propia evaluación se presente como una oportunidad para la formación profesional. Con relación a esto, los resultados alcanzados pueden ser asociados a consecuencias que impulsen planes formativos para los docentes mal evaluados. Así pues, pensamos que la evaluación en sí misma debe apoyar a quienes presentan debilidades desarrollando planes de formación a partir de los resultados

obtenidos, pero también generados dentro del propio desarrollo del proceso evaluativo individual. En esta línea, los planes de formación diferenciados serían una herramienta muy útil para lograr mejoras en la calidad de la enseñanza.

6.6.2 Opinión sobre la relación existente entre buenos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizajes de los estudiantes.

El profesorado debía seleccionar la opción que mejor representara su opinión respecto a cuánto considera que aquellos profesores evaluados como *competentes* y *destacados* favorecen el aprendizaje de sus alumnos.

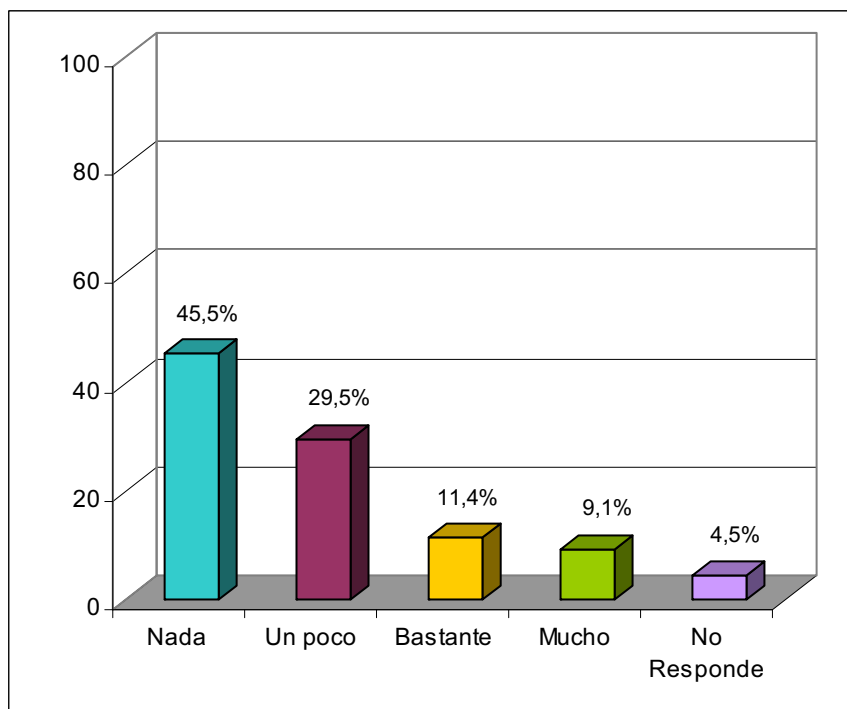


Gráfico 25. Profesores bien evaluados favorecen más el aprendizaje de sus estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la principal respuesta del profesorado frente a cuánto se cree que los evaluados como *competentes* y *destacados* favorecen el aprendizaje de sus estudiantes ha sido “nada” (45,5%). Le siguen los que piensan que “un poco” (29,5%). Por su parte, la opinión que enfatiza que es “bastante” alcanza el 11,4%. Quienes optan por señalar que es “mucho” lo que los bien evaluados aportan al aprendizaje de su alumnado lo componen el 9,1%. Hay quienes no contestan, son el 4,5%.

Tal como se puede advertir, existe una creencia generalizada respecto de la ausencia de impacto que puede tener el proceso evaluativo docente sobre los aprendizajes de los estudiantes. Esta situación, la comentamos en la pregunta que sigue.

6.6.3 Justificación de la opinión sobre la relación existente entre buenos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizajes de los estudiantes.

El profesorado tenía la oportunidad de justificar, con sus propias palabras, la elección de la respuesta dada. Así pues, hemos obtenido un total de 71 respuestas, las cuales presentamos en la siguiente tabla:

¿CONSIDERA QUE AQUELLOS PROFESORES EVALUADOS COMO COMPETENTES Y DESTACADOS FAVORECEN MÁS EL APRENDIZAJE DE SUS ALUMNOS?
<p>Nada (34 respuestas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque la realidad evaluada no se condice con la realidad del aula. (9 respuestas) - Porque no es una condición. (5 respuestas) - Porque cumplimentar bien un portafolio (teóricamente) no asegura el aprendizaje de los estudiantes. (4 respuestas) - Porque han comprado el portafolio. (3 respuestas) - Porque quienes obtuvieron destacado o competente no son mejores que los básicos e insatisfactorios. (3 respuestas) - Otras respuestas que hemos entendido no se relacionan con la pregunta realizada. (10 respuestas)
<p>Un poco (25 respuestas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque el aprendizaje alcanzado depende también de otros factores. (5 respuestas) - Porque cumplimentar bien un portafolio no asegura el aprendizaje de los estudiantes. (4 respuestas) - Porque muchas veces “sólo se preparan para la evaluación”. (3 respuestas) - Otras respuestas que hemos entendido no se relacionan con la pregunta realizada. (13 respuestas)
<p>Bastante (4 respuestas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque el saber sus falencias les insta a mejorar los procesos de aprendizaje. (2 respuestas) - Porque el aprendizaje alcanzado depende también de otros factores. (1 respuesta) - Porque en muchos casos son los profesores más comprometidos con el quehacer docente. (1 respuesta)
<p>Mucho (8 respuestas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque tienen más y mejores competencias que el resto. (4 respuestas) - Otras respuestas que hemos entendido no se relacionan con la pregunta realizada. (4 respuestas)

Tabla 67. Justificación de la relación entre profesores bien evaluados y aprendizajes de los estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.

De modo que el profesorado advierte, de forma mayoritaria, que los profesores mejor evaluados no necesariamente favorecen el aprendizaje de sus estudiantes. Aunque hay algunos que señalan que no se sabe si esta relación existe, pero que puede darse, no descartando que se incluya este factor en positivo. Por su parte, hay unos pocos que manifiestan que ser bien evaluado sí influye en los resultados de los estudiantes.

Por nuestra parte, consideramos que el resultado de un profesor evaluado con este sistema no tiene por qué coincidir, necesariamente, con el rendimiento de sus estudiantes, ya que lo que se está evaluando son los estándares de desempeño profesional y no si logra que los alumnos aprendan, que ese ya sería un valor agregado respecto de su función. Evidentemente, un profesor bien evaluado debería poseer herramientas para generar una enseñanza de calidad, sin embargo, conseguir que los estudiantes aprendan depende de múltiples factores.

6.6.4 Opinión sobre la relación existente entre malos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizajes de los estudiantes.

El profesorado debía seleccionar la opción que mejor representara su opinión respecto a si considera o no que aquellos profesores evaluados como *básicos* e *insatisfactorios* tienen dificultades para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

Se puede observar que una gran mayoría del profesorado (84,1%) no está de acuerdo con que aquellos profesores evaluados como *básicos* e *insatisfactorios* tengan dificultades para favorecer el aprendizaje en sus alumnos. El porcentaje desciende a un 6,8% si se trata del profesorado que sí afirma esta idea, esto es, que sí creen que los mal evaluados dificultan el aprendizaje de sus estudiantes. No responde un 9,1% del profesorado consultado.

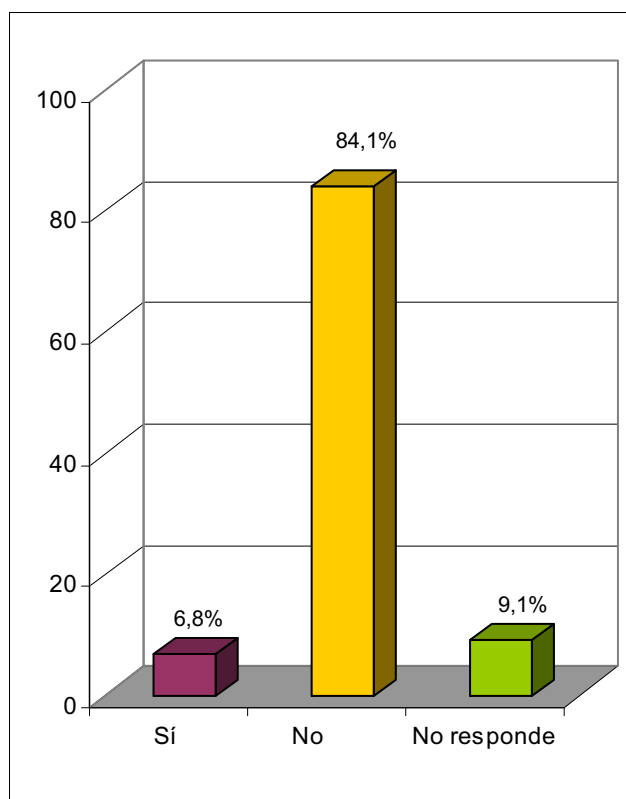


Gráfico 26. Profesores mal evaluados favorecen menos el aprendizaje de sus estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia una notable convicción respecto a que el profesorado con resultados deficientes no tendría por qué obstaculizar el rendimiento de sus estudiantes. Un grupo menor de docentes afirma lo contrario, es decir, que el bajo resultado alcanzado pondría en alerta los aprendizajes de sus estudiantes. Esta situación, la comentamos en la pregunta que sigue.

6.6.5 Justificación de la opinión sobre la relación existente entre malos resultados obtenidos en la evaluación docente y aprendizajes de los estudiantes.

El profesorado tenía la oportunidad de justificar, con sus propias palabras, la elección de la respuesta dada. Hemos obtenido un total de 69 respuestas y, a través de ellas, hemos identificado algunas categorías, las cuales se presentan en la tabla que sigue:

¿CONSIDERA QUE AQUELLOS PROFESORES EVALUADOS COMO BÁSICOS E INSATISFACTORIOS TIENEN DIFICULTADES PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE SUS ESTUDIANTES?

Sí (4 respuestas)

- Porque no manejan contenidos ni metodologías. (3 respuestas)
- Porque el colega se desmotiva y pierde entusiasmo por enseñar, lo cual dificulta el tener que lograr aprendizajes. (1 respuesta)

No (65 respuestas)

- Porque la experiencia personal dice que no. (12 respuestas)
- Porque cumplimentar bien un portafolio (técnica y teóricamente) no es lo mismo que el quehacer en el aula. (9 respuestas)
- Porque el resultado obtenido en la evaluación depende de la situación personal y de las circunstancias en que se fue evaluado. (7 respuestas)
- Porque con los instrumentos con que se evalúa no se reflejan las competencias docentes. (7 respuestas)
- Porque la realidad evaluada no se condice con la realidad del aula. (6 respuestas)
- Porque la evaluación no es objetiva. (4 respuestas)
- Porque describen su realidad educativa tal cual es y eso les perjudica en la evaluación. (2 respuestas)
- Porque la corrección del portafolio no es la adecuada. (2 respuestas)
- No siempre. (2 respuestas)
- Porque evalúa sólo al profesor y no se consideran las características de sus estudiantes. (1 respuesta)
- Porque los rendimientos de sus cursos no son significativamente más bajos que los de sus pares. (1 respuesta)
- No se puede determinar. (1 respuesta)
- Otras respuestas que hemos entendido no se relacionan con la pregunta realizada. (11 respuestas)

Tabla 68. Justificación de la relación entre profesores mal evaluados y aprendizajes de los estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.

Un altísimo número de respuestas apunta a que el profesorado que ha obtenido un mal resultado en su evaluación no tendría por qué presentar dificultades para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. En ese sentido, argumentan principalmente, que la experiencia personal así lo demuestra. También señalan que el diseño teórico del instrumento evaluativo para nada se encuentra relacionado con lo puedan llegar a aprender los alumnos.

Así pues, el actual sistema de evaluación docente se centra en evaluar las competencias del profesor y, en ningún caso se propone medir el rendimiento académico de los estudiantes. Si, por el contrario quisiera hacerlo, tendría que considerar algún modelo de valor agregado y, a partir de allí, pensar en una posible relación entre profesores mal evaluados y estudiantes que no aprenden.

Por nuestra parte, entendemos que el actual sistema de evaluación no busca comprobar si los estudiantes aprenden, pues ha sido diseñado para evaluar explícitamente el desempeño profesional docente. Ahora bien, se sabe que en el rendimiento de los estudiantes interviene una multiplicidad de factores externos, por tanto, medir este rendimiento no permite inferir que éste se deba en exclusiva al profesor.

6.6.6 *Síntesis de los resultados obtenidos en la quinta dimensión: Consecuencias de los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño docente.*

Respecto a la percepción que se tiene de cuáles serían las principales consecuencias que debería tener el sistema de evaluación con que son evaluados, el profesorado manifiesta lo siguiente. No apoyan como principal consecuencia: la sanción (86%), el control (75%) ni el escalafón docente (49%). Por su parte, sí están de acuerdo con que debería ser considerada como consecuencia principal: el desarrollo profesional (60%), la formación docente (60%), el incremento salarial (59%), el reconocimiento social (51%) y la autocrítica (51%). Por otro lado, la percepción que se tiene de la relación dada entre los buenos resultados obtenidos en la evaluación docente y el aprendizaje de los estudiantes deja de manifiesto que alrededor del 50% opina que escasamente se favorece el aprendizaje alcanzando buenos resultados en la evaluación. Asimismo, tenemos 71 respuestas que justifican esta pregunta. Por su parte, la valoración que se hace sobre la relación existente entre los malos resultados alcanzados en la evaluación y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, deja en evidencia que un 84,1% se encuentra para nada de acuerdo con esta idea, siendo un total de 69 respuestas las que justifican esta pregunta.

Capítulo 7.

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas

7.1 Descripción del análisis realizado.

Para el análisis de la información recabada a través de la aplicación de las entrevistas hemos empleado tres fases: la transcripción, el uso de Atlas-ti y la creación de un sistema de categorías. A continuación describimos cada una de estas fases.

7.1.1 *La transcripción.*

Con la finalidad de favorecer el análisis de la información obtenida hemos procedido, en un primer momento, a transcribir las siete entrevistas realizadas (seis individuales y una colectiva), cada una de las cuales ha sido grabada en audio durante su desarrollo. Pese a resultar un trabajo largo, transcribir las entrevistas nos ha permitido un mayor apego a los datos (ver **Anexo 18**).

7.1.2 *El uso de Atlas-ti.*

La información ha sido tratada en el programa informático de análisis cualitativo Atlas-ti (versión 5.0). Justificamos el uso de dicho programa porque nos ofrecía posibilidades para establecer relaciones inter e intra categorías, documentos y codificaciones (ver **Anexo 19**).

7.1.3 *El sistema de categorías para el análisis de la información cualitativa.*

El análisis de las respuestas obtenidas a partir de las entrevistas compone un sistema de categorías. De esta forma, se desarrolla el proceso de análisis e interpretación de la información cualitativa recogida. La categorización realizada, en absoluto ha sido lineal,

más bien ha sido fruto de constantes modificaciones. Explicamos estas modificaciones desde la óptica del diálogo con los datos, del análisis y la reflexión constante. Al respecto, Goetz y Lecompte (1981) sostienen que las categorías iniciales se pueden modificar, cambiar u omitirse, creándose nuevas y descubriéndose otras. Así pues, hablamos de un proceso de categorización emergente que ha supuesto un largo camino (ver **Anexo 20**).

El principal recurso intelectual de análisis de datos que hemos utilizado es el llamado *método comparativo constante* (Glaser & Strauss, 1967). Latorre et al. (1996) sostienen que este recurso supone una tarea que implica, en el avance hacia la categorización, conceptualizar, agrupar, encontrar relaciones y evidencias, casos negativos, casos discrepantes dentro de la información obtenida. La figura siguiente ilustra este método:

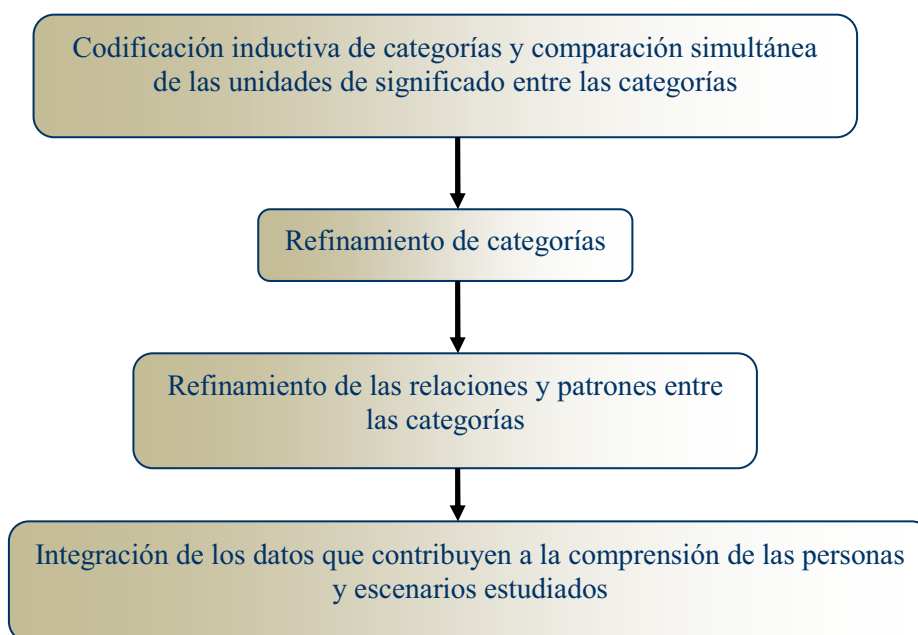


Figura 24. Método comparativo constante de análisis de datos.
Fuente: Maykut & Morehouse (1999: 155).

Por su parte, para asegurar la validez de los datos en el procedimiento del análisis de los mismos hemos considerado la propuesta que hace Sandín (2003), quien plantea que:

El análisis de la información es un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de los datos inserto en todas las fases de la investigación que permite mejorar la comprensión de los fenómenos, actitudes, cambios, sentimientos e inquietudes que suscitará la aplicación del programa y otorgar un sentido a la información recogida (Sandín, 2003: 235).

Así pues, y en consonancia con la idea anterior, en el proceso de categorización hemos realizado lo siguiente: releído regularmente las entrevistas transcritas para familiarizarnos con ellas, codificándolas con el fin de identificar ideas, frases y unidades temáticas generales hasta descomponer los textos en unidades de análisis más significativas. Las unidades de análisis son aquellas unidades básicas de información que se utilizan para el análisis de un fenómeno y pueden ir, por ejemplo, desde palabras, frases, párrafos, capítulos, imágenes hasta narraciones completas (Corner y Latorre, 1996 citados en Mateo & Martínez Olmo, 2008).

También, hemos interpretado expresiones; tomado notas; hecho reflexiones, comparaciones, analogías, trabajado con los conceptos; sustraído temas y hemos reducido los datos para establecer unidades de significado.

Además, contamos las frecuencias de estas unidades de significado clasificando los datos al procesar la información en función de su pertinencia a las subcategorías emergentes o a las ya establecidas.

Con todo, y fruto de los procedimientos anteriormente descritos, ha surgido nuestro sistema de categorías y subcategorías definitivo, el cual se ha ido estructurando tal como se aprecia en la **Figura 25**.

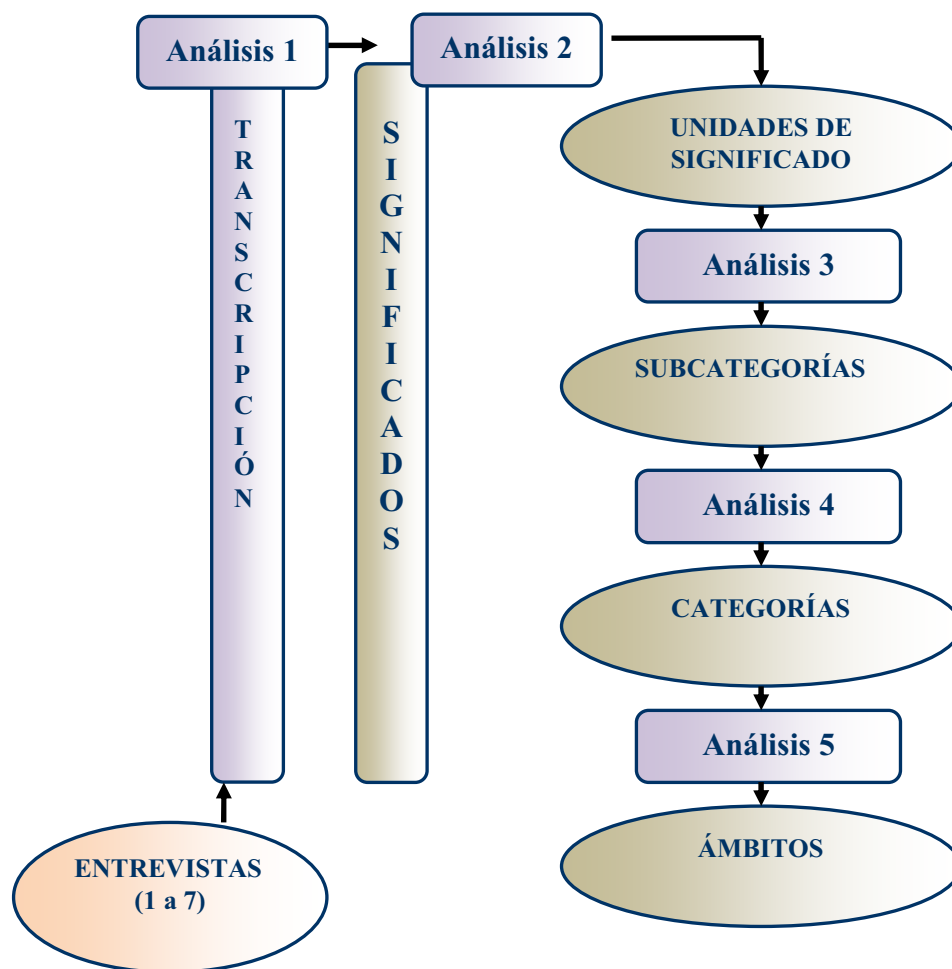


Figura 25. Proceso de categorización.
Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, creemos necesario dejar explicitado algunas especificaciones en torno al análisis de categorías y subcategorías desarrollado:

- Las categorías y subcategorías (patrones o modelos) han sido elaboradas de forma tentativa y a la vez flexible, basándonos en la información que se relacionaba con los propios objetivos del estudio, pero principalmente, con aquella que ha emergido de la voz de los sujetos participantes de la investigación.
- La interpretación de los datos (el atribuir sentido al análisis) ha considerado la explicación de las categorías y las subcategorías elaboradas y la relación existente entre las mismas.

- El análisis de los datos ha sido de tipo deductivo-inductivo. Si bien se disponía de cierto armazón previo fruto del marco teórico estudiado, se comenzó a analizar la información cuando se habían acumulado una serie de datos, produciéndose la oportunidad de que los aspectos más destacables de los fenómenos bajo investigación emergieran. Se trataba de ampliar o de reducir el foco de estudio de acuerdo con los datos, ya que lo que era importante no se encontraba totalmente predeterminado por la investigadora. Lo que sí estaba predeterminado eran los temas que tocaban las entrevistas y que nos orientaban hacia lo que queríamos indagar, temas que a su vez se correspondían con lo que habíamos considerado abarcar en el cuestionario de opinión. En palabras más simples, nuestro análisis mixto (deductivo-inductivo) de la información consistió en partir de unos temas que deseábamos concretar, pero éstos fueron concretados de acuerdo a las propias voces de los participantes que se habían inclinado por nuevos conceptos y opiniones.

- Al momento de analizar los datos se ha prestado atención a lo que era significativo para los participantes, *según la perspectiva de los participantes*. Es decir, ha habido una perspectiva émica, ya que hemos utilizado las conceptualizaciones de las experiencias y la visión de la realidad por parte de los sujetos (Mateo & Martínez Olmo, 2008).

- El proceso del análisis de datos ha sido continuo, es decir, no ha existido una fase con un final determinado, ya que el diseño ha sido, como se ha mencionado más arriba, emergente.

Lo anterior se resume, en palabras de Creswell (1998), en que en el proceso de análisis de datos no hay un consenso. Aunque, en términos generales, se afirma que se asemeja a una espiral, donde cada fase puede repetirse una y otra vez, de acuerdo a los resultados que se van alcanzando. Tales fases o tareas implicadas en el análisis de datos son recogidas por Miles & Huberman (1994) en la siguiente figura:

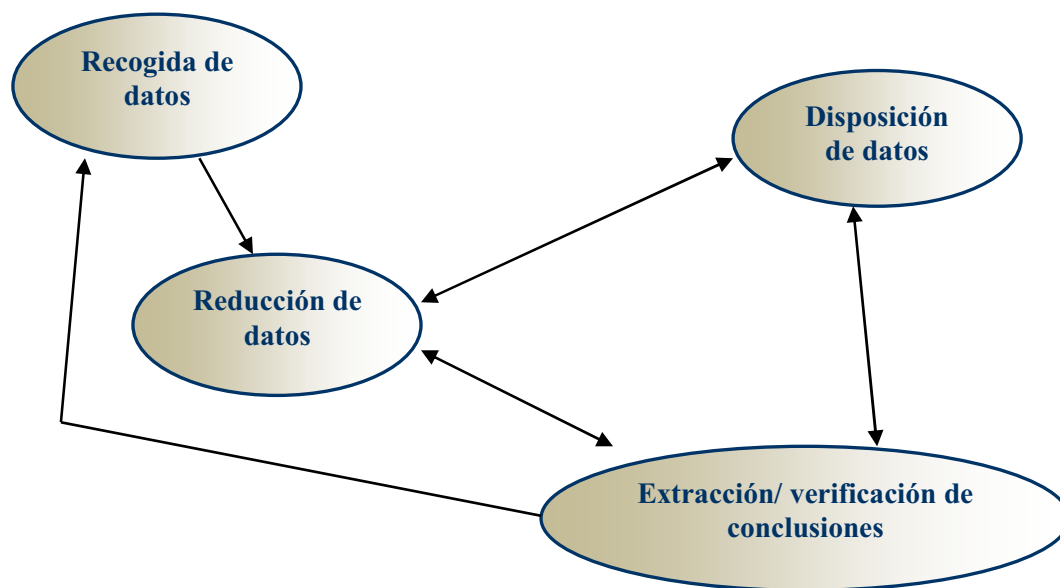


Figura 26. Tareas implicadas en el análisis de datos.
Fuente: Miles & Huberman (1994: 12).

Volviendo al sistema categorial desarrollado en nuestro trabajo, nos encontramos con que contempla tres grandes núcleos temáticos referidos al sistema de evaluación docente estudiado. El primero de ellos, refiere a sus características generales; el segundo, al desarrollo del proceso de evaluación y, el tercero, alude a los resultados obtenidos en la evaluación y las consecuencias.

Los ámbitos que orientan nuestro trabajo se desprenden del marco teórico y guardan relación con los principales aspectos ligados a un modelo evaluativo docente. En este sentido, nos interesaba conocer cómo estos elementos eran percibidos y valorados por los actores implicados en el desarrollo de un sistema de evaluación docente en particular.

Las categorías, por tanto, refieren y están agrupadas con relación a cada uno de estos ámbitos. Por su parte, las subcategorías son el fruto mayoritariamente emergente de lo que los sujetos de la investigación nos han informado. A continuación, explicamos de forma más específica la forma en que procedimos para componer cada uno de los ámbitos, categorías y subcategorías creadas.

- Primeramente, hemos identificado partes del texto en donde existían significados relacionados con los ámbitos tratados.
- Luego, estos significados los agrupamos en unidades de significado relevantes para la investigación, y aquellos significados que al relacionarse constituían unidades de significado emergentes los revisamos cautelosamente con la finalidad de evitar que dos unidades de significado diferentes agruparan al mismo significado.
- Después, considerando las agrupaciones de las unidades de significado establecimos las subcategorías.
- En seguida, las diversas agrupaciones de subcategorías formaron de por sí las categorías.
- Y, por último, a partir de las categorías surgidas se constituyeron los ámbitos temáticos que se estudian en nuestra investigación.

La tabla que sigue reúne, más concretamente, la disposición de los ámbitos, categorías y subcategorías aludidas en el sistema categorial que hemos estructurado a partir de los resultados obtenidos.

PANORÁMICA DEL SISTEMA CATEGORIAL (Con sus frecuencias (F) y el número de entrevistas diferentes (E) en las que aparecen).		
AMBITO 1. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN		
	F	E
CATEGORÍA 1.1		
ORIGEN E INSTALACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN	19	6
SUBCATEGORÍAS		
1.1.1 Valoración positiva de los principales antecedentes del modelo de evaluación.	13	6
1.1.2 Valoración negativa del planteamiento del modelo de evaluación.	6	2
CATEGORÍA 1.2		
DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS	16	6
SUBCATEGORÍAS		
1.2.1 Valoraciones del MBE como referente para el diseño de los instrumentos.	5	2
1.2.2 Valoración positiva del diseño de los instrumentos evaluativos.	5	2
1.2.3 Valoración negativa del diseño de los instrumentos evaluativos.	6	4
CATEGORÍA 1.3		
CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN	42	7
SUBCATEGORÍAS		
1.3.1 Valoración positiva de las actuales consecuencias de la evaluación.	11	2
1.3.2 Valoración negativa de las actuales consecuencias de la evaluación.	20	7

1.3.3 Propuestas de otras consecuencias para el actual sistema de evaluación.	11	5
CATEGORÍA 1.4 VALORACIONES DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN	110	7
SUBCATEGORÍAS		
1.4.1 Fortalezas de las características del sistema de evaluación.	36	7
1.4.2 Debilidades de las características del sistema de evaluación.	36	6
1.4.3 Propuestas para mejorar el sistema de evaluación.	38	6
AMBITO 2. DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN		
	F	E
CATEGORÍA 2.1 APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS	31	7
SUBCATEGORÍAS		
2.1.1 Valoración negativa del proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.	27	7
2.1.2 Valoración del rol de los agentes que aplican instrumentos evaluativos.	4	3
CATEGORÍA 2.2 CORRECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS	16	5
SUBCATEGORÍAS		
2.2.1 Valoración del proceso de corrección del Portafolio.	4	2
2.2.2 Valoración del proceso de corrección de la Clase Filmada.	9	3
2.2.3 Consideración excesiva de la puntuación de algunos instrumentos evaluativos.	3	2
CATEGORÍA 2.3 DIFICULTADES PERCIBIDAS DURANTE EL DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	81	7
SUBCATEGORÍAS		
2.3.1 Momentos de realización de la evaluación.	22	7
2.3.2 Criterios con que se evalúa.	8	3
2.3.3 Vivencias del profesorado evaluado durante el desarrollo del proceso evaluativo.	38	7
2.3.4 Aspectos relativos a la cultura evaluativa.	11	4
2.3.5 Propuestas para superar las dificultades percibidas durante el desarrollo del proceso de evaluación.	2	2
CATEGORÍA 2.4 LA NO PARTICIPACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN	10	6
SUBCATEGORÍAS		
2.4.1 Valoración del profesorado que sin causa justificada, legalmente, se niega a ser evaluado.	7	6
2.4.2 Propuestas para sensibilizar al profesorado que sin causa justificada, legalmente, se niega a ser evaluado.	3	2
AMBITO 3. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN Y CONSECUENCIAS		
	F	E
CATEGORÍA 3.1 RELACIÓN ENTRE PROFESORES CON DIVERSOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	13	6
SUBCATEGORÍAS		
3.1.1 Valoración hacia profesores cuyo resultado se sitúa en los niveles Competente y Destacado.	8	6
3.1.2 Valoración hacia profesores cuyo resultado se sitúa en los niveles Básico e	5	5

Insatisfactorio.		
CATEGORÍA 3.2 CONSECUENCIA DE LA EVALUACIÓN PARA EL PROFESORADO CON RESULTADO BÁSICO E INSATISFACTORIO: PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL (PSP)	80	7
SUBCATEGORÍAS		
3.2.1 Valoración positiva de los Planes de Superación Profesional.	21	5
3.2.2 Valoración negativa de los Planes de Superación Profesional.	42	7
3.2.3 Propuestas para mejorar los Planes de Superación Profesional.	17	4

Tabla 69. Panorámica del sistema categorial.

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, nuestro sistema categorial está compuesto por tres ámbitos. El primero contiene cuatro categorías; el segundo otras cuatro y, el tercer ámbito, agrupa dos categorías. En su conjunto, coexisten veintiocho subcategorías.

7.2 Resultados obtenidos por medio de la categorización. Definición de los ámbitos, las categorías y las subcategorías surgidas.

Con el ánimo de describir la información obtenida, y por tanto los resultados alcanzados con la categorización realizada, en el presente apartado se dan a conocer las definiciones que hemos dado a los ámbitos, categorías y subcategorías que componen el sistema categorial que hemos desarrollado y que ha sido expuesto en la **Tabla 69**.

Cabe señalar, que junto a las definiciones que se hacen de cada uno de los tres ámbitos, y de las categorías y subcategorías que los integran, se presenta una tabla que contiene el resumen de las unidades de significados que han dado origen a las subcategorías. Además, estas tablas muestran la frecuencia (F) de cada unidad de significado y la cantidad de entrevistas (E) en las que aparecen. Prestar atención a las frecuencias nos resulta un aspecto de orden práctico, meramente orientativo al momento de abordar la interpretación de los resultados obtenidos, por tanto, entendemos que ese valor resulta relativo al momento de analizar información de carácter cualitativa.

Definición de los ámbitos, las categorías y las subcategorías surgidas.

Como una forma de contar con una pauta útil para incluir (o excluir) unidades de significado a una determinada subcategoría y, a partir de esta información, crear nuestras categorías, hemos procedido a redactar significados para cada “posible categoría” a completar. Intentamos así, siguiendo a Lincoln & Guba (1985) reflejar el significado colectivo que deseamos otorgar a cada una de nuestras subcategorías, categorías y ámbitos creados.

7.2.1* *Ámbito 1: Características del sistema de evaluación del desempeño docente.

El primer ámbito lo compone un grupo de categorías que contienen información sobre la valoración que se tiene de aquellos aspectos inherentes al sistema de evaluación, como lo son: sus antecedentes, la elaboración de los instrumentos evaluativos, el grado de acuerdo con las actuales consecuencias y otras posibles de instaurar. Se incluyen, además, aquellas valoraciones que se hacen del conjunto de los elementos que identifican el sistema de evaluación, agrupándolas en fortalezas y debilidades. En esta última categoría se recogen también las propuestas dadas para mejorar las características de dicho sistema evaluativo docente.

Categoría 1.1: Origen e instalación del sistema de evaluación.

Recoge información sobre aspectos vinculados con la puesta en marcha del sistema de evaluación.

Subcategorías:

1.1.1 Valoración positiva de los principales antecedentes del modelo de evaluación.

Agrupación de información relacionada con el contexto en el cual surge el modelo de evaluación.

1.1.2 Valoración negativa del planteamiento del modelo de evaluación.

Contiene información referida a la forma en que se ha ideado el modelo de evaluación.

Categoría 1.2: Diseño de los instrumentos evaluativos.

A esta categoría pertenece aquella información que tiene que ver con los planteamientos desde los cuales se elaboran algunos de los instrumentos evaluativos.

Subcategorías:

1.2.1 Valoraciones del Marco de la Buena Enseñanza como referente para el diseño de los instrumentos.

Recoge las apreciaciones que se tienen de las características del principal referente con el cual se evalúa.

1.2.2 Valoración positiva del diseño de los instrumentos evaluativos

Reúne juicios a favor de las características de la creación de los instrumentos evaluativos.

1.2.3 Valoración negativa del diseño de los instrumentos evaluativos

Agrupación de estimaciones no acordes con las características de la elaboración de los instrumentos evaluativos.

Categoría 1.3: Consecuencias de la evaluación.

La compone aquella información que apunta a desvelar la apreciación de las actuales consecuencias que se derivan de la evaluación y las ideas que se plantean como consecuencias deseadas para dicho sistema.

Subcategorías:

1.3.1 Valoración positiva de las actuales consecuencias de la evaluación.

Recoge aspectos ligados al acuerdo que se tiene con relación a las actuales consecuencias de la evaluación contempladas en el diseño.

1.3.2 Valoración negativa de las actuales consecuencias de la evaluación.

Contiene un conjunto de unidades de significado referido a algunos aspectos que hacen que las actuales consecuencias de la evaluación no sean bien consideradas.

1.3.3 Propuestas de otras consecuencias para el actual sistema de evaluación.

Agrupar una serie de ideas relacionadas con la formulación de posibles consecuencias que pudieran existir para el actual sistema evaluativo docente.

Categoría 1.4: Valoraciones de las características del sistema de evaluación.

La compone aquella información que revela la asunción de los puntos fuertes y débiles del sistema de evaluación. A su vez, agrupa un conjunto de ideas relacionadas con la formulación de recomendaciones útiles para mejorar dicho sistema evaluativo.

Subcategorías:

1.4.1 Fortalezas de las características del sistema de evaluación.

Conjunto de informaciones relacionadas con la valoración positiva de los aspectos que caracterizan el sistema de evaluación.

1.4.2 Debilidades de las características del sistema de evaluación.

Agrupación de información relacionada con la valoración negativa de los aspectos que caracterizan el sistema de evaluación.

1.4.3 Propuestas para mejorar el sistema de evaluación.

Contiene una serie de opiniones que sugieren ideas para poder modificar y así superar aquellas debilidades que presenta el sistema de evaluación.

A continuación, exponemos en la **Tabla 70** el **Ámbito 1**, con sus categorías, subcategorías y unidades de significado.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DEL ÁMBITO 1 CON SUS FRECUENCIAS (F) Y EL NÚMERO DE ENTREVISTAS DIFERENTES (E) EN LAS QUE APARECEN			
ÁMBITO 1.			
CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN			
CATEGORÍA 1.1 ORIGEN E INSTALACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
1.1.1 Valoración positiva de los principales antecedentes del modelo de	▪ Eliminación del sistema de calificaciones.	1	1
	▪ Existencia del acuerdo tripartito.	3	3
	▪ Importancia de la necesidad de evaluar.	8	6

evaluación.	▪ Evaluación establecida legalmente.	1	1
1.1.2 Valoración negativa del planteamiento del modelo de evaluación.	▪ Evaluación ideada como un castigo.	2	1
	▪ No reconoce el buen desempeño docente.	4	2
CATEGORÍA 1.2 DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
1.2.1 Valoraciones del MBE como referente para el diseño de los instrumentos.	▪ Contiene criterios explícitos de evaluación.	1	1
	▪ Está disponible en varios soportes.	2	1
	▪ Es flexible, se puede modificar.	1	1
	▪ Permite a los profesores aprender.	1	1
1.2.2 Valoración positiva del diseño de los instrumentos evaluativos.	▪ Portafolio.	1	1
	▪ Pauta de Autoevaluación.	1	1
	▪ Clase Filmada.	3	3
1.2.3 Valoración negativa del diseño de los instrumentos evaluativos.	▪ Portafolio	4	3
	▪ Clase Filmada.	2	2
CATEGORÍA 1.3 CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
1.3.1 Valoración positiva de las actuales consecuencias de la evaluación.	▪ Oportunidades de mejora (PSP).	5	1
	▪ Posible acceso a beneficios económicos (AVDI).	5	2
	▪ Posibilidad de acabar contrato laboral.	1	1
1.3.2 Valoración negativa de las actuales consecuencias de la evaluación.	▪ Efectos emocionales y físicos negativos en el profesorado evaluado.	3	2
	▪ Posibilidad de asociar resultados de la evaluación con beneficios económicos.	4	3
	▪ Beneficios económicos no consideran el resultado de los estudiantes.	1	1
	▪ Incentivos económicos no inmediatos.	11	3
	▪ El mal evaluado continúa en el aula.	1	1
1.3.3 Propuestas de otras consecuencias para el actual sistema de evaluación.	▪ Vincular consecuencias de la evaluación con carrera profesional docente.	4	3
	▪ No vincular sólo consecuencias de la evaluación con	2	2

	carrera profesional docente.		
	▪ Vincular consecuencias de la evaluación con resultado de los estudiantes.	2	2
	▪ Vincular los malos resultados en la evaluación con la imposibilidad de dar clases durante la preparación de su próxima evaluación.	1	1
	▪ Vincular consecuencias de la evaluación con beneficios económicos directos.	2	1
CATEGORÍA 1.4 VALORACIONES DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
1.4.1 Fortalezas de las características del sistema de evaluación.	▪ Que sea estandarizado.	6	3
	▪ Su propia existencia.	8	5
	▪ Permite monitorear la existencia de la formación permanente.	1	1
	▪ Permite vivenciar un proceso.	1	1
	▪ Conlleva a la autocrítica profesional para mejorar.	6	3
	▪ Posibilita comparar resultados.	1	1
	▪ Que su ejecución sea centralizada.	1	1
	▪ Se sustenta en evidencias de desempeño.	2	2
	▪ No evalúa por los resultados de los alumnos.	1	1
	▪ Que sea el único.	2	1
	▪ Basado en estándares explícitos.	7	4
1.4.2 Debilidades de las características del sistema de evaluación.	▪ Sin evidencias sobre la preparación disciplinar.	2	1
	▪ Informe de evaluación individual no retroalimenta.	7	1
	▪ Carente de información sobre el proceso de evaluación.	14	3
	▪ Planteado sólo para un grupo de profesores.	1	1
	▪ Ejecución centralizada.	3	3
	▪ Que sea el único.	6	3
	▪ Que sea costoso.	2	2
	▪ Es más complejo que el sistema de calificaciones anterior.	1	1

1.4.3 Propuestas para mejorar el sistema de evaluación.	▪ Incluir prueba de conocimientos disciplinares.	1	1
	▪ Evaluar aspectos psicológicos del profesor.	3	2
	▪ Cambiar el rol de los agentes.	3	3
	▪ Realizar una evaluación personalizada.	8	3
	▪ Mayor participación del profesorado.	1	1
	▪ Aumentar la transparencia del sistema.	2	2
	▪ Modificar estrategias de evaluación.	16	6
	▪ Establecer más de un sistema de evaluación.	2	1
	▪ Instaurar cultura evaluativa.	1	1
	▪ Dar importancia a que el sistema de evaluación sea continuamente evaluado.	1	1

Tabla 70. Unidades de significado del Ámbito 1: Características del sistema de evaluación.
Fuente. Elaboración propia.

7.2.2 *Ámbito 2: Desarrollo del proceso de evaluación.*

En el segundo ámbito se agrupa un conjunto de categorías que contiene información sobre la percepción que se tiene de aquellos aspectos relacionados con la ejecución o desarrollo del sistema de evaluación. Entre estos aspectos se encuentran: la administración –ya no la concepción, que pertenece al ámbito 1- de los instrumentos evaluativos y el papel que juegan los encargados en dicha administración, el proceso de corrección de los instrumentos, los problemas surgidos en el periodo de desarrollo del proceso de evaluación y lo que se opina de aquellos profesores que deciden no evaluarse sin una causa justificada, legalmente.

Categoría 2.1: Aplicación de los instrumentos evaluativos.

A esta categoría pertenece aquella información que tiene que ver con la percepción de la forma en que se administran los instrumentos evaluativos; ya sea por medio de consideraciones generales y, más específicamente, con relación a quienes son responsables de dicha administración.

Subcategorías:

2.1.1 Valoración negativa del proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.

Contiene un conjunto de unidades de significado referido a ciertos aspectos que hacen que la actual aplicación de los instrumentos evaluativos sea percibida de manera no satisfactoria.

2.1.2 Valoración del rol de los agentes que aplican instrumentos evaluativos.

Reúne las opiniones que se tienen del actual rol que desempeñan quienes aplican los instrumentos evaluativos.

Categoría 2.2: Corrección de los instrumentos evaluativos.

La compone aquella información que revela la opinión respecto de la forma en que son corregidos los instrumentos evaluativos; y además, los cuestionamientos relacionados con la puntuación dada a cada uno de ellos.

Subcategorías:

2.2.1 Valoración del proceso de corrección del Portafolio.

Recoge las opiniones que se tienen de la forma en que es corregido el Portafolio.

2.2.2 Valoración del proceso de corrección de la Clase Filmada.

Recoge juicios valorativos respecto de la ejecución del proceso de corrección de la Clase Filmada.

2.2.3 Consideración excesiva de la puntuación de algunos instrumentos evaluativos.

Conjunto de informaciones relacionadas con la valoración que se hace de la puntuación dada a los instrumentos evaluativos.

Categoría 2.3: Dificultades percibidas durante el desarrollo del proceso de evaluación.

Agrupar información relacionada con algunos inconvenientes percibidos durante el desarrollo del proceso evaluativo, los cuales se desprenden de: el tiempo en que se

llevan a cabo los procedimientos evaluativos; los criterios con los que se evalúa; la forma en que se vive la evaluación; las condiciones bajo las cuales se desenvuelve la evaluación y aquellos planteamientos relacionados con la formulación de sugerencias para mejorar el desarrollo del proceso de evaluación.

Subcategorías:

2.3.1 Momentos de realización de la evaluación.

La compone aquella información que apunta a desvelar la opinión que se tiene respecto de la forma en que sucede la temporalización de los procedimientos evaluativos.

2.3.2 Criterios con que se evalúa.

Recoge aquellas percepciones relacionadas con la aplicación del criterio referencial desde el cual se establecen los estándares de la evaluación.

2.3.3 Vivencias del profesorado evaluado durante el desarrollo del proceso evaluativo.

Conjunto de unidades de significado que tiene en cuenta la asunción de las formas en que el profesorado evaluado experimenta y siente el proceso evaluativo.

2.3.4 Aspectos relativos a la cultura evaluativa.

Concentra información que considera las circunstancias generales que subyacen al clima en que se desarrolla el proceso de evaluación.

2.3.5 Propuestas para superar las dificultades percibidas durante el desarrollo del proceso de evaluación.

Contiene informaciones relacionadas con la formulación de posibles ideas para poder superar las dificultades que hasta ahora han sido percibidas durante el desarrollo del proceso evaluativo.

Categoría 2.4: La no participación en el desarrollo del proceso de evaluación.

En esta categoría se reúne información vinculada con la percepción que se tiene de aquel profesorado que se resiste a ser evaluado. A su vez, agrupa las recomendaciones que se dan para lograr que este grupo de docentes participe del proceso de evaluación.

Subcategorías:

2.4.1 Valoración del profesorado que sin causa justificada, legalmente, se niega a ser evaluado.

Recoge las opiniones que se tienen de aquellos docentes que no teniendo un argumento válido, legalmente, optan por no participar del proceso de evaluación.

2.4.2 Propuestas para sensibilizar al profesorado que sin causa justificada, legalmente, se niega a ser evaluado.

Contiene algunas indicaciones que apelan a concienciar a aquel profesorado que no teniendo un argumento válido, legalmente, opta por no participar del proceso de evaluación.

A continuación, presentamos en la **Tabla 71** el **Ámbito 2**, con sus categorías, subcategorías y unidades de significado.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DEL ÁMBITO 2 CON SUS FRECUENCIAS (F) Y EL NÚMERO DE ENTREVISTAS DIFERENTES (E) EN LAS QUE APARECEN			
ÁMBITO 2.			
DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN			
CATEGORÍA 2.1 APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
2.1.1 Valoración negativa del proceso de aplicación de los instrumentos evaluativos.	▪ Portafolio podría ser elaborado por terceros.	6	4
	▪ Exceso de tiempo para desarrollar Portafolio.	1	1
	▪ Clase Filmada no representa trabajo cotidiano.	11	4
	▪ Entrevista del Evaluador Par genera tensión.	3	2
	▪ Pauta de Autoevaluación no refleja la realidad.	1	1
	▪ Informe de Referencia de Terceros y Entrevista del Evaluador Par subjetivos y faltos de retroalimentación.	5	3
2.1.2 Valoración del rol de los agentes que aplican instrumentos evaluativos.	▪ Evaluadores pares.	2	2
	▪ Superiores jerárquicos.	2	2

CATEGORÍA 2.2 CORRECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
2.2.1 Valoración del proceso de corrección del Portafolio.	▪ Valoración positiva de quienes lo corrigen.	2	1
	▪ Valoración negativa de quienes lo corrigen.	2	2
2.2.2 Valoración del proceso de corrección de la Clase Filmada.	▪ Pauta de observación adecuada.	2	2
	▪ Preparación de quienes la corrigen.	1	1
	▪ Problemas durante la corrección.	6	2
2.2.3 Consideración excesiva de la puntuación de algunos instrumentos evaluativos.	▪ Puntuación Clase Filmada.	1	1
	▪ Puntuación Entrevista por un Evaluador Par.	1	1
	▪ Puntuación Informe de Referencia de Terceros.	1	1
CATEGORÍA 2.3 DIFICULTADES PERCIBIDAS DURANTE EL DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
2.3.1 Momentos de realización de la evaluación.	▪ Falta de tiempo para desarrollar instrumentos.	6	4
	▪ Sobrecarga laboral.	10	4
	▪ Suceso alejado en el tiempo.	6	5
2.3.2 Criterios con que se evalúa.	▪ Desconocimiento del contenido del Marco para la Buena Enseñanza como criterio referencial de evaluación.	3	3
	▪ Escasa aplicabilidad del Marco para la Buena Enseñanza.	5	2
2.3.3 Vivencias del profesorado evaluado durante el desarrollo del proceso evaluativo.	▪ Carga emocional negativa.	31	7
	▪ Diversidad de grados de motivación.	4	3
	▪ Malestar por incongruencia con evaluaciones anteriores.	3	2
2.3.4 Aspectos relativos a la cultura evaluativa.	▪ Inexistencia de cultura evaluativa.	7	4
	▪ Incertidumbre sobre los propósitos de la evaluación.	2	2
	▪ Falta de responsabilidad del profesorado para asumir su evaluación.	2	2
2.3.5 Propuestas para superar las dificultades percibidas durante el desarrollo del proceso de evaluación.	▪ Disminución de la carga horaria del docente.	1	1
	▪ Posibilitar un mayor dominio del MBE	1	1

CATEGORÍA 2.4 LA NO PARTICIPACIÓN EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE EVALUACIÓN			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
2.4.1 Valoración del profesorado que sin causa justificada, legalmente, se niega a ser evaluado.	▪ A favor de profesores que deciden no evaluarse.	1	1
	▪ En contra de profesores que deciden no evaluarse.	4	4
	▪ Dimensión política subyace a esta decisión.	2	2
2.4.2 Propuestas para sensibilizar al profesorado que sin causa justificada, legalmente, se niega a ser evaluado.	▪ Diálogos profesionales dirigidos por superiores jerárquicos.	1	1
	▪ Concienciar sobre repercusiones de la decisión.	2	1

Tabla 71. Unidades de significado del Ámbito 2: Desarrollo del proceso de evaluación.
Fuente. Elaboración propia.

7.2.3 *Ámbito 3: Resultados obtenidos en la evaluación y consecuencias.*

El tercer ámbito está compuesto por categorías que incluyen información acerca de la valoración que se tiene de aquellos aspectos vinculados con los resultados de la evaluación y las consecuencias que se derivan de éstos. Tales aspectos serían: la correspondencia dada entre los resultados alcanzados y el aprendizaje de los estudiantes y aquel procedimiento a seguir por parte del profesorado evaluado en los niveles Básico e Insatisfactorio.

Categoría 3.1: Relación entre profesores con diversos resultados obtenidos en la evaluación y aprendizaje de los estudiantes.

Conjunto de informaciones referidas a la percepción que se tiene de la correspondencia dada entre profesores bien o mal evaluados y el nivel de aprendizaje de sus estudiantes.

Subcategorías:

3.1.1 Valoración hacia profesores cuyo resultado se sitúa en los niveles Competente y Destacado.

Recoge las opiniones que se dan respecto al profesorado bien evaluado y si éste contribuye o no a favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

3.1.2 Valoración hacia profesores cuyo resultado se sitúa en los niveles Básico e Insatisfactorio.

Contiene información referida a aquellas opiniones dadas respecto al profesorado mal evaluado y si éste dificulta o no el aprendizaje de sus estudiantes.

Categoría 3.2: Consecuencia de la evaluación para el profesorado con resultado Básico e Insatisfactorio: Planes de Superación profesional (PSP).

Reúne información relacionada con la apreciación de la actual consecuencia de la evaluación para aquel profesorado que ha alcanzado un resultado inapropiado, la cual refiere a unos planes de mejoramiento.

Subcategorías:

3.2.1 Valoración positiva de los Planes de Superación Profesional.

Recoge como aspectos apropiados aquellas consideraciones que se vinculan con la ejecución de los Planes de Superación Profesional.

3.2.2 Valoración negativa de los Planes de Superación Profesional.

Contiene un conjunto de unidades de significado referido a ciertos aspectos que hacen que la realización de los Planes de Superación Profesional no sea bien percibida.

3.2.3 Propuestas para mejorar los Planes de Superación Profesional.

Contiene una serie de sugerencias para poder solucionar aquellos problemas percibidos respecto a la ejecución de los Planes de Superación Profesional.

A continuación, damos a conocer en la **Tabla 72** el **Ámbito 3**, con sus categorías, subcategorías y unidades de significado.

UNIDADES DE SIGNIFICADO DEL ÁMBITO 3 CON SUS FRECUENCIAS (F) Y EL NÚMERO DE ENTREVISTAS DIFERENTES (E) EN LAS QUE APARECEN			
ÁMBITO 3.			
RESULTADOS OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN Y CONSECUENCIAS			
CATEGORÍA 3.1 RELACIÓN ENTRE PROFESORES CON DIVERSOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
3.1.1 Valoración hacia profesores cuyo resultado se sitúa en los niveles Competente y Destacado.	▪ Bien evaluados favorecen más el aprendizaje.	3	3
	▪ Bien evaluados no necesariamente favorecen el aprendizaje.	5	5
3.1.2 Valoración hacia profesores cuyo resultado se sitúa en los niveles Básico e Insatisfactorio.	▪ Mal evaluados dificultan el aprendizaje.	2	2
	▪ Mal evaluados no necesariamente dificultan el aprendizaje.	3	3
CATEGORÍA 3.2 CONSECUENCIA DE LA EVALUACIÓN PARA EL PROFESORADO CON RESULTADO BÁSICO E INSATISFACTORIO: PLANES DE SUPERACIÓN PROFESIONAL (PSP)			
SUBCATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	F	E
3.2.1 Valoración positiva de los Planes de Superación Profesional.	▪ Contribuyen a mejorar el aprendizaje.	4	4
	▪ Contribuyen a mejorar la docencia.	4	2
	▪ Preparan para futuras evaluaciones.	2	2
	▪ Desarrollado por agentes de varias disciplinas.	1	1
	▪ Agentes que los desarrollan son correctores de instrumentos evaluativos.	3	1
	▪ Son gestionados de forma no centralizada.	2	1
	▪ Satisfacción en el profesorado que los realiza.	4	2
	▪ Conectan con la evaluación.	1	1
3.2.2 Valoración negativa de los Planes de Superación Profesional.	▪ Contenidos a desarrollar no son publicados.	2	1
	▪ Afectan emocionalmente al profesorado.	16	3
	▪ No son coordinados con la administración.	2	1
	▪ Sin repercusiones para el profesorado.	6	3

	▪ No contribuyen a mejorar el aprendizaje.	1	1
	▪ Insuficientes para el evaluado en nivel Insatisfactorio.	1	1
	▪ Carga emocional negativa del profesorado obstaculiza su efectividad.	3	3
	▪ Dependencia municipal no los favorece.	5	3
	▪ Multiplicidad de propuestas de trabajo no siempre favorece la calidad.	6	4
3.2.3 Propuestas para mejorar los Planes de Superación Profesional.	▪ Modificar la forma en que se plantean.	10	4
	▪ Respetar condiciones mínimas para adjudicarse su realización.	3	1
	▪ Supervisar su desarrollo.	3	2
	▪ Realizar estudios de impacto sobre sus consecuencias.	1	1

Tabla 72. Unidades de significado del Ámbito 3: Resultados obtenidos en la evaluación y consecuencias.
Fuente. Elaboración propia.

A partir de las **Tablas 70, 71 y 72** podemos destacar que en nuestro sistema categorial se han advertido unidades textuales de significado que han sido agrupadas en 28 subcategorías, las cuales han sido dispuestas en 10 categorías y éstas a su vez, han sido separadas de acuerdo a su pertinencia dentro de 3 ámbitos temáticos. La interpretación de la información obtenida bajo el análisis descrito la presentamos a continuación.

7.3 Interpretación de la información obtenida a partir de las entrevistas.

A partir de la información cualitativa recogida en las entrevistas (que ha sido interpretada y a la vez categorizada tal como ha sido expuesta en el apartado anterior) hemos procedido a la redacción de la interpretación de ésta. Así pues, el presente apartado agrupa las voces de quienes han participado en la investigación en cinco ejes temáticos relacionados con el sistema de evaluación docente desarrollado en Chile, los cuales surgen a partir de los tres ámbitos establecidos en el proceso de categorización mencionado: 1. Características del sistema de evaluación. 2. Desarrollo del proceso de

evaluación y 3. Resultados obtenidos en la evaluación y consecuencias. Estos tres ámbitos son el fruto de la relación entre las categorías (análisis deductivo – inductivo) y la interpretación de esta relación (análisis inductivo – deductivo). De esta manera, la información emergente proveniente de las voces de los participantes, y por tanto, contenida en estos tres ámbitos, da lugar a que la interpretación de la información obtenida esté referida a los aspectos siguientes:

- Características del sistema de evaluación del desempeño docente.
- Instrumentos de evaluación.
- Consecuencias de la evaluación.
- Dificultades durante el desarrollo del proceso de evaluación.
- Propuestas que fortalecerían el sistema de evaluación del desempeño docente.

Así pues, el criterio para decidir qué información debíamos seleccionar para interpretar ha sido la relevancia de las categorías y subcategorías en función de su relación con los contenidos tratados en el cuestionario de opinión, así como también y en la mayoría de los casos, atender a la frecuencia de aparición reiterada de las unidades de significados correspondientes.

Ahora bien, con la finalidad de proteger la identidad de los sujetos entrevistados y mantener así el compromiso de confidencialidad contraído con gran parte de ellos, hemos procedido a la creación de acrónimos para identificar a cada uno de los participantes, son los siguientes:

- E/EPSU** : Entrevista Encargada de los Planes de Superación Profesional.
- E/SUCO** : Entrevista Supervisora de la Corrección de Portafolios.
- E/DETA** : Entrevista Director del Equipo Técnico Asesor.
- E/COFI** : Entrevista Correctora de la Clase Filmada.
- E/JUTE** : Entrevista Jefa de Unidad Técnica Pedagógica.
- E/PREC** : Entrevista Presidente del Colegio de Profesores de Concepción.
- ENCO/P1** : Entrevista Colectiva Participante 1
- ENCO/P2** : Entrevista Colectiva Participante 2
- ENCO/P3** : Entrevista Colectiva Participante 3

Finalmente, dejamos de manifiesto que la interpretación de la información recogida que se presenta a continuación contiene citas textuales de los participantes y, pese a que hemos mantenido las expresiones lingüísticas propias de los sujetos entrevistados, en algunos casos se han debido editar aquéllas cuyo significado no lograba comprenderse.

7.3.1 Características del sistema de evaluación del desempeño docente.

Analizada la información de las entrevistas respecto a las características del sistema de evaluación docente se distinguen dos tipos de valoraciones: las que se hacen en sentido positivo, a través de las fortalezas del sistema y las que se perciben en sentido negativo, señalando las debilidades. Así pues, han emergido las apreciaciones siguientes:

7.3.1.1 Valoración de las fortalezas.

Todos los entrevistados reconocen la existencia de fortalezas en el sistema de evaluación docente. Así pues, las principalmente señaladas se encuentran relacionadas con los siguientes aspectos:

Su propia existencia: el diseño del sistema de evaluación docente suscrito en un acuerdo entre diversos organismos responsables y luego reglamentado para ser implementado supone a primera vista el principal aspecto positivo que se destaca. Esto, porque el camino hasta llegar a consensuar la versión definitiva del sistema de evaluación docente actual no fue fácil, existió un largo trabajo de diálogo entre las partes involucradas.

Yo creo que la primera fortaleza es que existe. Porque no debe haber sido fácil que existiera este sistema. Yo me imagino cómo debe haber pateado el magisterio y todas las fuerzas que se oponen a los cambios y yo creo que la primera fortaleza es que el programa existe y que se está aplicando hace cuatro años. Yo creo que esa es una tremenda fortaleza que hoy día hay (E/EPSU: 2).

La intervención deja al descubierto la importancia otorgada a que, en la actualidad, se cuente con un sistema de evaluación docente que haya logrado derribar el antiguo reglamento de calificaciones, el que estaba a todas luces, obsoleto y descontextualizado a las demandas de los nuevos tiempos, en los cuales la docencia es redefinida porque su misión dentro de la educación ya no es la misma de antaño. Sin embargo, no importa evaluar por evaluar, interesa mayormente que a través de la evaluación se mejore la realidad evaluada (Santos Guerra, 1993), puesto que el proceso evaluativo en sí no conlleva de forma automática que mediante él se fortalezca la práctica docente.

Se basa en estándares explícitos: también se valora de forma muy positiva que en el sistema de evaluación del desempeño docente los profesores pueden saber lo que se espera de ellos cuando son evaluados.

Es un sistema que además tiene otra cualidad importante y es que se basa en un marco explícito de estándares. O sea, previo a la evaluación se había acordado en Chile, un sistema de estándares para el desempeño docente que es el Marco para la Buena Enseñanza. Creo que eso es indudablemente un antecedente clave para entender que la evaluación tenga este carácter constructivo porque sólo así ha sido posible decir explícitamente qué es lo que se quiere evaluar, qué es lo que se considera un buen desempeño (E/DETA: 2).

En este sentido, que exista un marco referencial respecto a la evaluación resulta ser un condicionante que marca el hilo conductor de la actuación docente, la cual debe verse reflejada en dicho marco o, de lo contrario, no será bien evaluada.

Posibilita que los profesores realicen procesos de autocrítica profesional: otro punto fuerte del sistema de evaluación, considerando las opiniones de los participantes en las entrevistas, es que permite reflexionar sobre la propia práctica docente. Así pues, crear espacios para que el profesor pueda analizarse a sí mismo es una oportunidad que debiera ser considerada como una constante dentro del quehacer docente, ya que conocer la forma en que se está desarrollando el trabajo y los propios límites profesionales que se tienen ayuda a formarse como profesor dentro de una cultura reflexiva que propicia el desarrollo de estrategias de mejoras individuales y, en su conjunto, del profesorado en general.

Me veo cómo estoy... si me sirven, por ejemplo, algunos cursos de perfeccionamiento que yo estoy realizando, cómo puedo aplicar metodologías nuevas. Sobre todo, ahí una de las fallas que nosotros descubrimos en este proceso, es cómo evaluamos nosotros a los alumnos, es decir, los sistemas de evaluación, las pruebas, dentro del sistema tenemos una falencia y creo que ahí una de las cosas importantes de esto, es que nos ha hecho ese punto, que nos falta perfeccionamiento en la evaluación (E/PREC: 1-2).

El profesorado, a través de la autocrítica profesional promueve su desarrollo, pero también el de sus estudiantes. No entregarle la oportunidad de hacerlo es negarle la capacidad de que pueda, a partir de su autoconocimiento, escudriñar formas de cómo poder mejorar (Mateo, 2000).

Es estandarizado a nivel nacional: otro aspecto muy favorable del sistema de evaluación docente que los sujetos entrevistados han señalado es que se puede evaluar a todos los profesores del país de la misma manera. En este sentido, el profesorado que se desempeña en el sector municipal en Chile lo hace basándose en unos planes y programas de estudio comunes, por tanto, si ejerce en el norte o en el sur del país los contenidos que deberá entregar serán los mismos.

La primera cosa es que Chile es un país unitario. Tenemos un sistema, tenemos programas, planes y programas en todo Chile, son los mismos, por lo tanto, se tiene que evaluar lo mismo... Distinto es que se evaluara a los profesores igual, con la misma prueba de un colegio particular, subvencionado, ahí sí, pero dentro de lo que es el sistema, estoy de acuerdo, porque no hay grandes diferencia entre un profesor en Arica y de otro lugar de Chile (E/SUCO: 6).

En definitiva, saber que todos los profesores del país son evaluados a través de los mismos instrumentos y procedimientos es percibido como una de las características del sistema de evaluación que otorga sentido de justicia. Por el contrario, pensamos que la evaluación debe ser contextualizada y, con ello, ser flexible al momento de aplicar sus planteamientos.

Se sustenta en evidencias de desempeño: hay quienes sostienen que uno de los aspectos más sólidos del sistema de evaluación es que se encuentra sustentado en evidencias del

desempeño docente. Lo que se evalúa es lo que con certeza se sabe que un profesor debe realizar dentro de su labor profesional diaria.

La fortaleza principal, creo yo, es el hecho que está centrado en evidencias sobre el desempeño, lo más cercano que podemos tener del desempeño directo del docente. Esto es, no es solamente una referencia u opinión que terceros puedan tener, por ejemplo, los directores, sino que miramos en concreto cómo el profesor se desempeña en el aula, hay una filmación de una hora de clase. El profesor entrega muestras o ejemplos de cómo lo hace. Cómo planifica, cómo evalúa, cómo reflexiona... (E/DETA: 1-2).

Así pues, durante el proceso de evaluación se recopilan estas evidencias y, de acuerdo a la calidad de cada una de ellas, es posible identificar en qué nivel de desempeño se encuentra el profesor evaluado. En este sentido, una evidencia sería una prueba de la actuación pedagógica que siendo revisada por expertos es calificada y, a partir de ella, se cataloga por completo el desempeño docente ligándole, asimismo, consecuencias de variada índole.

7.3.1.2 Valoración de las debilidades.

No sólo se perciben fortalezas con relación a las características del sistema de evaluación docente, sino que por medio de las palabras de los entrevistados podemos advertir la percepción de un conjunto de debilidades, siendo la principal:

La falta de información sobre el proceso: en primera instancia, se valora de forma muy negativa que el sistema al que se hace referencia esté desprovisto de información sobre el proceso de evaluación. Se estima que faltan vías de comunicación más claras, más precisas de cómo es ejecutada cada etapa del proceso evaluativo.

La mayor debilidad, la mayor debilidad del sistema que veo es que hay un desconocimiento, faltan canales de comunicación... (E/SUCO: 4).

Yo creo que son procesos poco serios, se han transformado en procesos poco serios y, sobre todo, porque el profesor tiene gran desconocimiento del tema (E/SUCO: 8).

Este argumento, manifestado de manera reiterativa, da cuenta de la importancia que tiene que los docentes evaluados conozcan suficientemente el modelo evaluativo que se les va a aplicar (Álvarez & López, 1999). De lo contrario, se crea desconfianza e incertidumbre en torno al proceso, y no es por tanto, percibido con un procedimiento práctico cuyos planteamientos favorecen su buen funcionamiento.

Es el único que existe: de forma similar, los entrevistados aprecian que siendo el sistema de evaluación docente en el que se encuentran implicados el único dentro de su contexto, no ayuda a que coexistan otras miradas respecto a cómo podrían ser evaluados los profesores. Quienes han sido entrevistados no están de acuerdo en que solamente exista este único sistema de evaluación, ellos entienden que sería mejor tener la posibilidad de complementar diversas formas en que un profesor debiera ser evaluado.

No es bueno que no hayan otros sistemas complementarios porque impiden justamente la libre competencia respecto a estos temas, de buscar el mejor sistema de evaluación, si no tiene para qué ser uno, pueden ser varios... no me parece bien que sea el único (E/EPSU: 3).

Lo coincidente en varios sujetos respecto a esta idea plantea la necesidad de contar con otros tipos de evaluación y no instaurar de forma exclusiva una única evaluación basada en el desempeño. Así pues, el profesorado puede dar cuenta de su rendimiento con vistas al control, pero también se hace necesario apoyarle para que, en el contexto de la institución escolar, desarrolle procesos evaluativos orientados a la mejora, junto a sus pares, intercambiando experiencias profesionales en un ambiente de cooperación mutua.

Su ejecución es centralizada: manifiestan como un defecto del sistema la realización centralizada del mismo, ejecución que recae en el equipo técnico que ampara una universidad ubicada en la capital del país, desde donde se dirige la mayor parte del proceso evaluativo.

Yo creo que no es bueno que esté tan cerrado, yo creo que no es bueno que sólo lo tenga el MIDE (E/EPSU: 3).

Con ello, se espera que el proceso sea descentralizado, integrando así a otros organismos que se encuentren ubicados en diversos lugares del país, dándoles la

oportunidad para que se responsabilicen por el desarrollo del proceso evaluativo docente.

Su costo es muy elevado: se ha podido notar que hay quienes manifiestan como debilidad del sistema evaluativo docente que su desarrollo es costoso. Lo perciben como un gasto excesivo dentro de las políticas educativas del país.

Es demasiado oneroso, es harto, tremendo gasto que tiene que hacer el Estado para esto (E/PREC: 2).

En este sentido, la literatura consultada plantea que los costos en exceso se justifican cuando al intervenir con un proceso evaluador se mejore así la calidad de la enseñanza. De todas formas, una evaluación contextualizada a nivel de institución puede menguar en gran parte el gasto económico que supone poner en marcha un tipo de evaluación de desempeño a nivel nacional. Ahora bien, si dentro de las políticas educativas del país se ha optado por desembolsar este gasto, que el presidente del sindicato de profesores estima como oneroso, es porque se cree que este tipo de intervención ayuda a mejorar la calidad de la educación del país y es, por tanto, del todo respetable mientras no existan estudios que validen lo contrario.

No se retroalimenta al profesor evaluado: otra de las debilidades del sistema a la que alude uno solo de los entrevistados, pero que nos parece interesante dejar explicitado por lo reiterativo que resulta, pues ha sido mencionado en siete oportunidades, guarda relación con que el informe de evaluación individual no retroalimenta al profesor evaluado.

Por lo menos con la gente que hemos conversado nosotros, lo que le llega a cada profesor es una carta enviada por el DAEM diciéndole que salió mal evaluado en tal ítem. No se le entrega un informe detallado, no hay una retroalimentación y eso igual es un contrasentido porque el Marco para la Buena Enseñanza dice que cuando uno hace una evaluación de los niños tiene que retroalimentar respecto a cómo le fue. Ya, aquí no, aquí usted salió mal evaluado, se fue al curso y si es bien evaluado... entonces se genera mucha incertidumbre respecto al proceso. Yo creo que esa es una de las debilidades... (E/EPSU: 3).

Eso es, así llegan. Por qué fueron mal evaluados, en qué parte de la calidad del instrumento no le funcionó, es un misterio, nadie sabe (E/EPSU: 11).

La inexistencia de retroalimentación conllevaría a entender la evaluación como una acción impuesta sin beneficio alguno para quien se somete a ella. Esta situación, que se inicia en el informe de evaluación, pues se plantea que éste no entrega las orientaciones necesarias para que el profesor conozca sus deficiencias, crea incertidumbre en el profesorado al no precisarle de forma clara los contenidos mal evaluados y qué pasos debe seguir para mejorar.

Por su parte, esta información según lo plantea la normativa de la evaluación sería contraria. En este sentido, tal como señalan Assaél & Pavez (2008), el docente recibe un informe detallado en donde se le da a conocer cómo ha sido su rendimiento, se describen sus resultados de manera cualitativa identificando fortalezas y debilidades, se presenta una gráfica de su rendimiento en cada uno de los instrumentos y, a su vez, se le proporcionan recomendaciones para que oriente su desarrollo profesional.

Con todo, los aspectos considerados como debilidades del sistema de evaluación por parte de los sujetos entrevistados, dan lugar a que, como veremos más adelante, se propongan una serie de soluciones para poder superar las deficiencias encontradas.

7.3.2 Instrumentos de evaluación.

Analizada la información de las entrevistas respecto a los instrumentos del sistema de evaluación docente diferenciamos, de acuerdo a los resultados que han emergido, tres tipos de valoraciones, las cuales se encuentran relacionadas con el diseño, la aplicación y la corrección de los instrumentos evaluativos. En este sentido, la valoración que se establece se manifiesta en algunos casos favorable y, en otros, por el contrario, resulta no serlo.

7.3.2.1 Valoración del diseño de los instrumentos de evaluación.

Respecto al diseño de los instrumentos de evaluación, hemos advertido que la valoración ha emergido tanto en sentido positivo como en sentido negativo. Con relación a esto, las siguientes ideas se presentan como los motivos que les hacen

percibir de una forma u otra la manera en que son planteados los instrumentos de evaluación.

La autoevaluación tiene sentido: la autoevaluación les permite ejercitarse en procesos de autocrítica. Poder hacerlo, les posibilita conocerse a sí mismo dentro de su quehacer docente.

La autoevaluación es un ejercicio de autorreflexión acerca de cómo yo me veo en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, lo importante es que se realice con honestidad y debe ser contrastada con otros instrumentos utilizados, como por ejemplo la opinión de un superior (E/JUTE: 1).

Destacan lo relevante que resulta que el proceso auto evaluativo se realice a conciencia y que la información contenida en este tipo de evaluación debe ser confrontada con otros tipos de evidencias, como por ejemplo, con las consideraciones que estime oportunas alguno de los jefes jerárquicos del profesor evaluado.

El portafolios genera confusión: se manifiestan las limitaciones del portafolio como instrumento de evaluación. Así pues, se alude a que su desarrollo conlleva un exceso de trabajo para el profesor, siendo percibido como una molestia y, a la vez, una evidencia complicada de cumplimentar.

No existe objetividad en ese portafolio, además que es demasiado engorroso y trabajo para el profesor... es la forma del portafolio en la que nosotros no estamos de acuerdo (E/PREC: 1)

Además, se plantea que están en desacuerdo con este instrumento de evaluación porque su forma no les seduce. En este sentido, y según lo señala Cano (2005), consideramos que esta molestia por desarrollar esta evidencia de desempeño provoca angustia y desorientación porque el profesorado no entiende en qué consiste verdaderamente esta carpeta docente.

Filmar la clase que será evaluada es conveniente: se acepta que la clase preparada para ser evaluada sea filmada y, posteriormente, revisada simultáneamente junto a las otras evidencias de desempeño.

Yo creo que es por un tema práctico la grabación, más que nada para reunir todo en un momento (ENCO/P2: 5).

Les parece oportuno que la clase evaluada sea grabada porque lo consideran un tema funcional al momento de hacerse con las evidencias de desempeño de todos los profesores evaluados.

7.3.2.2 Valoración del proceso de aplicación de los instrumentos de evaluación.

Respecto al proceso de aplicación de los instrumentos de evaluación nos encontramos con que sólo ha emergido su valoración desde una óptica negativa. Este descubrimiento nos pone en alerta con relación a las percepciones que se tienen de uno de los aspectos centrales del modelo evaluativo en cuestión y, sin lugar a dudas, resulta una idea a considerar al momento de desarrollar las conclusiones de la investigación. Así pues, en las opiniones se declara una apreciación para nada favorable respecto a la aplicación de los instrumentos. En este sentido, los aspectos a los que se hace referencia tienen que ver con las ideas siguientes:

La clase filmada no representa la cotidianidad del profesor evaluado: en primer lugar, valoran de forma muy negativa que la clase filmada no represente el trabajo cotidiano que realiza un profesor.

No es hacer la clase como siempre, es preparar una clase distinta (ENCO/P2: 2).

Más bien, existe toda una puesta en escena por parte de los docentes, la que incluso abarca, en muchas ocasiones, el actuar de los estudiantes y con ello, realizar ensayos previos. Además, aluden a que el tiempo de la filmación no se corresponde con las planificaciones que deben realizar habitualmente, lo cual les provoca un desajuste al momento de desarrollar la clase que es evaluada.

Porque ahí está el tema que nos pasa, es el tema de lo pautada que esté la clase. Y los alumnos si son alumnos que libremente están, o sea, que corresponden y no se elijan a los mejores y son esos los que van a estar

en la clase, que incluso en alguna oportunidad podría pasar (E/COFI: 5).

Así pues, la clase filmada estaría siendo una realización ficticia que busca ser representada en un escenario acorde para ser bien evaluada, poniendo en riesgo la desatención del conjunto de estudiantes e interesándose de forma exclusiva por cumplir el requerimiento evaluador.

En este sentido, otras ideas que quizá también estén fomentando la percepción del carácter irreal de esta clase las recogemos de nuestro marco referencial, y guardan relación con que cualquier intercambio que se dé entre quien graba y quien esté siendo grabado conlleva factores de confusión, al igual que la presencia de alguien ajeno al aula va a alterar el comportamiento habitual tanto del profesor como de sus alumnos. Por su parte, se señala explícitamente que toda observación programada contiene cierta naturaleza artificial y que es un hecho que no todo el actuar docente puede ser reducido a una sola sesión, pues el profesor también realiza otros deberes fuera de la sala de clases.

El portafolio puede ser elaborado por terceros: en segundo lugar, gran parte de los sujetos entrevistados se inclina a valorar como negativo que el portafolio pueda ser elaborado por una persona que no sea el profesor que está siendo evaluado. Tanto la planificación de la unidad didáctica como la evaluación de la misma y las evidencias que se han de adjuntar resultan fáciles de conseguir, por tanto, si existe esta posibilidad, y hay también profesores que hacen uso de ella, muchos mantienen la opinión respecto a que la elaboración de este instrumento no demuestra ser un evidencia confiable para evaluar el desempeño docente.

Hay profesores que mandan a hacer los portafolios, cobran trescientos o cuatrocientos mil pesos por hacer un portafolio perfecto, que va a salir bien (ENCO/P1: 7).

Se alude a la distorsión que pudiera estar afectando el desarrollo de uno de los principales instrumentos de evaluación. Así pues, se señala que el profesorado deja en manos de otros, a cambio de dinero, el desarrollo de gran parte de su evaluación. Creemos que este tipo de actuar, de ser así, estaría relacionado con la ética profesional

docente, la cual de acuerdo a la escasa cultura evaluativa reconocida más adelante, enmarcaría esta forma de enfrentar el proceso evaluativo.

Predominio de subjetividad en los informes de referencia de terceros y del evaluador par: también apoyan como no beneficioso para los profesores evaluados que tanto en el informe de referencia de terceros como en la entrevista del evaluador par predomine una excesiva subjetividad, puesto que las valoraciones que realicen tanto los superiores jerárquicos como los pares no siempre van a estar a favor del profesor que está siendo evaluado.

La subjetividad de algunos ítems que pueden ser mal utilizados por los docentes superiores para “dirigir” la evaluación... (ENCO/P3: 2).

En este sentido, la literatura consultada afirma la idea respecto a que el papel de los directivos educativos en los procesos de evaluación del profesorado es complejo y problemático. Es más, se plantea que la observación directa del superior jerárquico restringe el actuar del docente, y provoca una tensión mayor en el profesor evaluado al estar siendo controlado “desde arriba” (Escudero, 1980).

Se desconoce el contenido de los informes de referencia de terceros y del evaluador par: apelan a que lo que en estos instrumentos se deja explicitado respecto del actuar docente no es conocido por quien es evaluado. Por otra parte, los sujetos entrevistados reclaman una falta de retroalimentación derivada de estos informes.

La evaluación de los pares no es objetiva, falta mucha transparencia en eso... la evaluación de terceros, en general, no es transparente, ya que algunos Directores no re informan a los evaluados sobre sus juicios. En mi caso, yo estuve en la evaluación de terceros en mi calidad de jefe de UTP, junto con mi directora, pero nosotros fuimos totalmente transparentes. Les entregamos a todos nuestros profesores la pauta con la que serán evaluados. Considero que el Director o el jefe de UTP debe hacerlo y no mantenerlo en secreto. Digo esto porque cuando a mí me tocó ser evaluada no ocurrió así, ni siquiera fueron a la sala a verme (E/JUTE: 1).

El desconocimiento de los informes y sus resultados generan en el profesorado evaluado la idea de que se está siendo poco transparente al momento de evaluarle. Del mismo modo, la falta de conocimiento de las pautas bajo las cuales son desarrollados estos informes les produce una sensación de no estar siendo evaluados con objetividad.

La entrevista del evaluador par genera tensión: los argumentos de los sujetos entrevistados dejan entrever como un aspecto negativo, en cuanto a la aplicación de los instrumentos evaluativos, que la entrevista del evaluador par genera tensión.

En cuanto a la evaluación de los pares, entregan unas preguntas y ella (o él) va escribiendo todo lo que uno le va diciendo, al menos es mi experiencia, y así muchos colegas dijeron lo mismo en otras partes, o sea, no se crea un ambiente apropiado para la ocasión, más bien parece un interrogatorio. Por eso, yo considero que es una gran debilidad, porque las personas que buscaron para eso, y yo pienso, que así sigue siendo, no son las más idóneas. No se trata de tener las competencias duras, yo creo que en esto lo más importante es tener las competencias blandas (E/JUTE: 1-2).

Perciben que el desarrollo de este diálogo no ocurre dentro de una atmósfera distendida, es más, no la ven como una conversación profesional entre docentes, sino como una entrevista totalmente dirigida y estructurada que no hace más que dotar de angustia y nerviosismo a quien está siendo interpelado.

Los agentes que elaboran los informes de referencia de terceros no potencian una evaluación formativa: los superiores jerárquicos, encargados de elaborar los informes de referencias de terceros, no estarían ayudando a que el profesor evaluado se retroalimente, puesto que el papel que desempeñan frente al proceso evaluativo es más bien pasivo. Asimismo, no estarían aprovechando la oportunidad que como líderes pudieran cumplir, ya sea trabajando junto al docente en su evaluación con vistas a que fortalezca su desarrollo profesional o motivándolo para que en forma conjunta se logre alcanzar alguna meta educativa.

Yo creo que los directores, que son clave en cualquier sistema de evaluación del desempeño en Chile, no han tenido un foco claro sobre... como líderes pedagógicos, por tanto, en general son personas... es un rol que no incluye la observación de los profesores, no hay un trabajo con metas, de desarrollo profesional continuamente y, por tanto, la opinión de los directores tampoco se ve tan fundamentada como uno quisiera que lo estuviera. Ese es otro aspecto que yo también creo que merece ser revisado y mejorado (E/DETA: 2).

Así pues, se piensa que el informe de referencia de terceros debería ser una de las evidencias del desempeño docente compuesta de un mayor grado de fundamentación. En este sentido, el papel del director debería enfocarse en trabajar junto a los docentes en pro de un desarrollo común, más que vigilarlo desde arriba.

7.3.2.3 Valoración del proceso de corrección de los instrumentos de evaluación.

Respecto al proceso de corrección de los instrumentos de evaluación, nos encontramos con que se hace alusión al procedimiento de corrección de sólo dos de los instrumentos. En este sentido, no se aprecia de buena manera el desarrollo de la corrección de éstos por las siguientes razones:

Dificultad para dejar de lado la experiencia previa en torno a qué es una buena clase:

al momento de corregir la clase filmada se plantea que existe una pauta muy minuciosa que se relaciona con las rúbricas a tener en cuenta para establecer la calidad de la clase que está siendo observada. En este contexto, la dificultad radicaría en que quienes ejercen como correctores y tienen ya muchos años de experiencia docente pretenden imponer su forma de entender cómo debe ser una clase para ser catalogada como exitosa. Así pues, se apela a que es difícil ejercer como corrector porque deben dejarse atrás aquellas creencias y actuar en consideración a la pauta propuesta.

Los supervisores tienen que cumplir cierto perfil que es que tú te puedes equivocar y tú tienes que aprender y sacarte esas instalaciones y aprender ahí qué es esto, tú te remites ahí a la pauta. A mí me tocó por ejemplo, yo tuve un corrector que incluso él, más viejo que yo, con más años de experiencia, él había sido jefe de UTP, debe haber tenido un montón..., pero llegó como corrector, y el ego eso... “no yo, quién me va a venir... no”, si lo que pasa es que esto (E/SUCO: 2-3).

En este sentido, las creencias personales de entender que se sabe más porque se tiene más experiencia docente estarían siendo un elemento al que recurren quienes ejercen como correctores, provocando, a su vez, una incongruencia entre este planteamiento y lo que a través de la pauta se busca evidenciar.

Deficiencia en la formación de los correctores de portafolio: se destaca que la formación de quienes corrigen los portafolios resulta insuficiente, por tanto, se volvería

necesario prestar más atención a que el proceso de selección en donde se reclutan los correctores fuera más exhaustivo.

Quizás la selección de los correctores también debería ser más minuciosa, porque por ejemplo, yo estaba corrigiendo portafolios de segundo ciclo de X y claro, siendo profesora de enseñanza media de X tienes un conocimiento más amplio de los contenidos, pero habían profesores correctores también que eran profesores de básica, con un postítulo en X, que estaban haciendo correcciones de portafolio. Y resulta que ellos no detectaban todos los errores conceptuales y si pasaban por dos básicos y no se daban cuenta, no se detectaba nomás (ENCO/P1: 3-4).

Así pues, que se conciba como deficiente la formación de quienes corrigen los portafolios resulta ser una percepción que ha emergido en estudios anteriores (Assaél & Pavez, 2008). En este sentido, la calidad de los evaluadores así como su legitimación es una cuestión fundamental a la hora de implementar sistemas evaluativos de la docencia.

7.3.3 Consecuencias de la evaluación.

Analizada la información de las entrevistas respecto a las consecuencias del sistema de evaluación docente hemos clasificado las valoraciones (tanto positivas como negativas) en dos grandes grupos: uno general, en donde emergen las estimaciones que se tienen de gran parte de las actuales consecuencias. Y un grupo más específico, en el que se hace referencia explícita en torno a una sola de las actuales consecuencias citadas en el grupo general, tal es el caso de los Planes de Superación Profesional, aquella consecuencia asociada a los resultados del profesorado mal evaluado.

7.3.3.1 Valoración general de las actuales consecuencias.

Las percepciones que han emergido con relación a las actuales consecuencias del sistema de evaluación valoran tanto de manera positiva como negativa los aspectos relacionados con ellas. A su vez, ha surgido una estimación desfavorable acerca de un

tipo de consecuencia no prevista en el planteamiento del modelo de evaluación docente aplicado.

Rendir una prueba para acceder a beneficios económicos: las respuestas de algunos de los entrevistados apoyan la consecuencia que refiere al posible acceso a beneficios económicos (AVDI). Como ya hemos mencionado, si el docente es evaluado en los niveles *competente* o *destacado* está facultado, entonces, para rendir una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos y, según sean sus resultados, recibe por cuatro años consecutivos un incentivo económico previamente definido.

El hecho de que los profesores que lo hayan hecho bien, tengan la oportunidad de obtener un beneficio, a través del AVDI, también me parece adecuado (E/DETA: 6).

Están a favor de que se incentive económicamente a partir de los buenos resultados alcanzados en su evaluación, aunque para ello se deba postular a la realización de una prueba teórica disciplinar anexa a todo el proceso anterior. Sin embargo, esta prueba de conocimientos disciplinares no había sido contemplada en el acuerdo inicial y logró introducirse mucho después, lo que sin lugar a dudas representa a nuestro juicio un quebrantamiento del consenso al que todos los involucrados habían llegado.

Participar en planes de superación profesional: también se ha valorado positivamente que una de las consecuencias se encuentre relacionada con aquella oportunidad de perfeccionamiento que se ofrece (a través de los Planes de Superación Profesional) a los profesores que presentan deficiencias según el resultado alcanzado en su evaluación.

Me parece muy importante que se haya logrado vincular la detección de problemas en los profesores con oportunidad de desarrollo profesional, o sea, que haya planes de superación que se basen en lo que el profesor ha demostrado como su debilidad me parece a mí importante... Y no todos los sistemas de evaluación en el mundo tienen esa virtud, de conectar una cosa con la otra. El hecho de que los profesores que tienen dificultades mayores, insatisfactorios, se les de oportunidades (E/DETA: 6).

Se alude a la conexión que existe entre resultados deficientes y oportunidades de mejora. En este sentido, resultan de importancia las actividades de formación que se

entregan al profesor mal evaluado porque estarían siendo, en palabras del director asesor del proceso evaluativo, oportunidades de desarrollo profesional.

Incentivos económicos no inmediatos: se puede apreciar que en varias de las entrevistas se manifiesta no estar de acuerdo con que una de las consecuencias de la evaluación refiera a que existan incentivos económicos a largo plazo.

Si te va bien, saliste competente o destacado, tienes derecho a dar esta prueba y estudiar de nuevo. Es más estrés, como que saliste de un proceso y tienes que entrar de nuevo a otro... (ENCO/P1: 9).

Se alude reiteradamente a lo inoportuno que resulta, pese a haber sido bien evaluado, tener que recurrir a otra instancia evaluativa para poder así conseguir un beneficio monetario extra. No les parece adecuado que tras la posibilidad de obtener un incentivo salarial, derivado del propio sistema evaluativo docente, se tenga que iniciar otro proceso para poder alcanzarlo.

Asociación de resultados con beneficios económicos: en oposición a lo anterior, también emerge por parte de un grupo de entrevistados la idea que no apoya la posibilidad de asociar los resultados alcanzados en la evaluación con beneficios económicos, sean éstos inmediatos o no.

Otra de las debilidades que estaban acá arriba es que están asociadas a remuneraciones... (E/EPSU: 4).

Tienes un círculo vicioso porque a su vez el tipo de evaluación que hacen tiene ciertas implicancias económicas (E/EPSU: 9-10).

Así pues, no creen conveniente ligar el buen resultado obtenido en la evaluación con un incentivo salarial, esto por el temor de que se convierta en un “círculo vicioso”, en el cual el profesor estaría viendo su evaluación como una oportunidad de obtener dinero más allá de concebirla como una oportunidad real de mejora de su quehacer pedagógico.

Efectos emocionales y físicos en el profesorado evaluado: otra de las consecuencias que recibe una valoración para nada favorable aún no perteneciendo al grupo de efectos previstos por el sistema de evaluación en su diseño, tiene que ver con la secuela

emocional y física que recae en el profesorado que es evaluado. Así pues, para algunos de los entrevistados tener que someterse al desarrollo del proceso evaluativo docente provoca un gran desgaste, tanto corporal como anímico.

Licencias (bajas) médicas del profesorado, después que terminan, producto del estrés. Están algunos hasta con depresión. Un desgaste físico y emocional donde han trabajado tanto preparando el portafolio. Hay un gran desgaste, físico y emocional. (E/JUTE: 2).

Se hace alusión a las bajas médicas producidas por un proceso evaluativo que consume las energías del profesor evaluado. En este sentido, se tiene conocimiento que el trabajo docente acarrea desde sus inicios un sentido intrínseco de sacrificio y renuncia. Así pues, la actividad evaluativa de su desempeño estaría formando parte de las actividades que conllevan a este sacrificio y, a la vez, desencadenarían efectos en su salud.

Por mucho, la valoración negativa que se hace de las consecuencias asociadas al sistema de evaluación resulta mayor a la que se hace a favor de ellas. Sorprende que se aluda a las consecuencias emocionales y físicas que deja la evaluación en el profesorado que es evaluado, pues como se sabe, obedecerían éstas a un tipo de consecuencia no deseada.

7.3.3.2 Valoración de los Planes de Superación Profesional (PSP).

Argumentos a favor y otros en contra emergen de las voces recogidas con relación a una consecuencia directa para aquellos profesores con resultado básico e insatisfactorio, la participación en los llamados Planes de Superación Profesional.

Contribuyen a mejorar el aprendizaje de los estudiantes: en cuanto a lo positivo que perciben de estos planes de perfeccionamiento, destacan preferentemente que su realización contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes del profesor que los desarrolla. No obstante, para que ello ocurra deben existir algunas condiciones. Por lo pronto, lo que es realizado por el equipo consultor al que pertenecen los entrevistados sí estaría apuntando hacia este mejoramiento.

Por lo menos lo que hemos trabajado nosotros a ver... es que ahí yo no sé si serán todos iguales ¿te das cuenta? Pero cuando tú has tenido un proceso de capacitación, porque al final los planes de superación profesional, por lo menos los que nosotros hacemos es una capacitación, que tiene una metodología, que está centrada en el profesor, en el estudiante, y en lo que él tiene que hacer, que le entregamos elementos concretos de manejo y que además, tratamos de que sirvan al aprendizaje, claro que les sirve (E/EPSU: 15).

Así pues, manifiestan que no pueden asegurar que en todos los casos se esté dando este tipo de contribución, no obstante, la metodología que ellos utilizan sí iría en esta dirección, la de impactar en el aprendizaje de los estudiantes del docente que participa de estos planes de formación. En cualquier caso, creemos que la afirmación citada constituye una apreciación muy general, la cual es evidenciada mayormente por los entrevistados responsables de ejecutar estos planes de formación continua. Al respecto, no existen evidencias empíricas acerca de que los planes de superación profesional estén impactando en el aprendizaje de los estudiantes del profesor que los desarrolla.

Contribuyen a mejorar la docencia: los participantes reconocen, en varias oportunidades, que estos planes de superación también contribuyen a mejorar la docencia, pues a través de ellos se han podido reforzar aspectos de la labor docente que luego orientan un mejor desempeño profesional al interior del aula.

Una vez estando en clases se dan cuenta de las posibles debilidades que ellos tienen... Los profes reportan, dicen sí, en realidad no me había dado cuenta, por ejemplo, que no considero tal cosa y ahora que hice esta planificación, en realidad me salió todo mucho más rápido, los niños se portaron mejor, o sea, realmente ahí tú lo ves (E/EPSU: 12).

Señalan que los profesores mal evaluados, a través de los cursos de formación, advierten sus falencias y, al hacerlo, generan ciertos ajustes en el quehacer que desarrollan en el aula, reconociendo a partir de ello, que la retroalimentación recibida durante la ejecución de los planes de superación es la adecuada, pues les ayuda a mejorar su docencia.

Generan satisfacción en el profesorado que los realiza: también se muestra como favorable la idea que señala que existe satisfacción en el profesorado que realiza estos planes de formación. Lo que resulta bastante sorprendente, pues cuando acuden por

primera vez, en la mayoría de los casos la disposición a estar allí no es buena (tal como veremos más adelante). Sin embargo, al cabo del tiempo, y quizá al tomar conciencia de sus debilidades, los profesores que participan agradecen lo que se les ha enseñado.

Los profes se van agradecidos. O sea, tenemos profes que han ido a todas las clases a pesar de que no están en todos los módulos. Y que después de la planificación al aula se dan cuenta de que tienen debilidades en el tema de la elaboración de los instrumentos (E/EPSU: 11).

Plantean que el profesorado, al finalizar los planes de superación profesional, reconoce con agrado haber participado de ellos. En este sentido, la entrevistada comenta que se ha encontrado con casos en donde el docente asiste de forma totalmente voluntaria al desarrollo de cursos que, por obligación, no le corresponde, lo cual estaría demostrando el interés que suscita en algunos profesores poder retroalimentarse profesionalmente al integrarse a estos programas formativos.

Preparan para evaluaciones futuras: otra idea vinculada a la valoración positiva que se hace de los Planes de Superación Profesional, es aquella que manifiesta que dichos planes preparan para futuras evaluaciones.

Preparan a los profesores para que el otro año les vaya mejor en la evaluación (E/PREC: 5).

Los entrevistados asumen que los profesores que asisten a estos planes formativos han aprendido, han superado las carencias específicas por las cuales han tenido un desempeño mal evaluado y, por tanto, se encuentran preparados para desarrollar una futura evaluación.

Ahora bien, no obstante a lo anterior, estos planes también reciben una valoración de tipo negativa. En este sentido, los sujetos participantes han dejado en evidencia que su postura para valorar de forma negativa la realización de los planes de superación se encuentra fuertemente ligada a las ideas siguientes:

Afectan emocionalmente al profesorado que los realiza: cuando un docente conoce el resultado que ha obtenido en su evaluación y, si es el caso, éste corresponde a una evaluación calificada como básica o insatisfactoria, va a asociar inmediatamente que, en consideración a ello deberá asistir a unos planes de superación profesional, lo cual les genera un estado emocional adverso.

El que tú eres considerado básico, les duele, porque los que vienen a estos PSP, los que vienen a los PSP son los básicos y los insatisfactorios y es casi como un castigo, casi “nosotros los burros” y así, es que son palabras textuales que me han dicho “como los burros”. Cuando llegan al primer curso ellos se sienten heridos, nunca son los culpables, nunca han dicho “es que la verdad es que no sabía”, no... (E/SUCO: 11).

Cuando nosotros como consultora vamos a trabajar con estos profesores, sabemos con quién vamos, vamos a trabajar con los profesores castigados, los profesores malos, y ellos se sienten así (E/SUCO: 14).

Los entrevistados plantean que obtener un resultado inadecuado causa molestia en el profesorado evaluado, percibiendo el plan de formación como una sanción a su mal desempeño. Por otro lado, señalan que cuando inician los planes de superación quienes asisten no reconocen las posibles deficiencias que les han hecho ser catalogado como un profesor mal evaluado. Además, ponen de manifiesto que quienes ejercen como relatores de estos programas de formación tienen conocimiento acerca de la carga emocional negativa que predomina en el profesorado con el que deben trabajar.

Para los que son mal evaluados les baja la autoestima tremendamente y algunos consideran que es injusto, que no merecen haber sido calificados como Básico. Van a los cursos de reforzamiento, pero con muy malas ganas, con muy malas ganas porque “no me interesa” dicen, “no me interesa”. O sea, yo diría que eso es lo que se ve, al menos, lo que yo he visto en mis colegas y, además, no sabes tú cuántos son los que recibieron el Básico porque sienten mucha vergüenza, no cuentan, están todos escondidos y yo lo entiendo porque no es llegar y de repente recibir una evaluación así y menos cuando tú ni siquiera lo piensas, ya que trabajaste harto en eso y que tú piensas que sí lo hiciste bien (E/JUTE: 2).

El estado emocional del profesorado que asiste al desarrollo de estos planes de perfeccionamiento se ve alterado producto de las características de entrada con que llega, puesto que existe un compromiso de la auto eficacia, luego de que ha obtenido

una calificación negativa en su evaluación (Cortés et al., 2011). Así pues, la nula aceptación de un mal resultado provoca en el profesorado que asiste a los planes de formación actitudes de desgano y desinterés. En este contexto, quienes han obtenido una baja calificación prefieren mantener el anonimato debido al sentido de apocamiento que les embarga.

Llegó un caballero, debió haber tenido unos sesenta años y mal, mal, mal. Me dice: “señorita, nadie sabe de mi familia que yo estoy aquí. Yo, fíjese, me dijo, recibí hace diez años el premio municipal del mejor profesor y ahora estoy aquí, me dijo. Y yo no me atrevo a contarle a mi familia porque es una deshonra que yo esté aquí (E/EPSU: 6).

En muchos casos, profesores que han sido evaluados y, a la vez premiados con anterioridad, se encuentran ahora frente a una evaluación que les provoca sentimientos de decepción, pues perciben una incongruencia entre el resultado obtenido en la evaluación de su desempeño y los reconocimientos obtenidos en evaluaciones anteriores.

Carga emocional negativa del profesorado obstaculiza su efectividad: difícilmente lo que se intente enseñar va a ser aprehendido por el profesorado, pues mayormente asiste bajo un estado emocional hostil.

También depende de los mismos docentes con las ganas que llegan de mejorar o de trabajar. Porque uno ve que la primera vez, o sea, yo he visto, llegan literalmente “pateando la perra”, enojados, que cómo los obligan, que ellos saben todo, que es lo que suele pasar con lo que es el magisterio. O sea, que llegan enojados, “qué me van a enseñar ustedes, por favor, miren lo que yo sé (E/COFI: 6).

Así pues, el profesorado se muestra con actitudes de enfado, no aceptando sus posibles debilidades. Por su parte, la escasa disposición en que se presentan a estos planes formativos, ya que no surge por iniciativa propia, dificultaría también el desarrollo de los aspectos que se quieren tratar.

La incorporación de los docentes a las actividades de formación no es producto de una decisión voluntaria y se da en el contexto de un impacto a la percepción de autoeficacia docente., luego de haber recibido resultados deficientes en el proceso de Evaluación Docente. De este

modo, la motivación y las expectativas hacia los PSP son barreras que todo relator o encargado de formación PSP debe superar si quiere lograr una base para el trabajo y mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes (Cortés et al., 2011: 14).

En este sentido, cabría preguntarse cuál es el impacto real que está teniendo la realización de estos planes de superación profesional. Puesto que, al parecer, las condiciones afectivas bajo las cuales son desarrollados no estaría propiciando los propósitos de su puesta en marcha: mejorar el desempeño de los docentes mal evaluados.

Sin repercusiones para el profesorado que participa de su desarrollo: la impresión positiva que algunos participantes de la investigación dejan de manifiesto respecto a que efectivamente estos planes repercuten tanto en la docencia como en el aprendizaje de los alumnos, se ve ahora truncada por la idea referida a que estos planes carecen de repercusiones para el profesorado que participa de su desarrollo, ya que la forma en que son implementados hace dudar sobre la dirección de su efectividad.

Nosotros estamos participando en estos cursos de capacitación, pero la metodología, los recursos invertidos a mí me hacen dudar seriamente de la efectividad de esto para un profesor... Ahora, ¿es eso lo que exactamente necesitan? No sabemos. Y es ahí donde viene la incertidumbre (E/EPSU: 15).

Consideramos que esta apreciación está ligada fuertemente con otra de las opiniones hechas al respecto, la cual hace referencia a que la efectividad de los planes va depender de la calidad de la propuesta específica que sea desarrollada y de la orientación metodológica general con que sean concebidos.

La multiplicidad de propuestas de trabajo no siempre favorece la calidad: gran parte de los entrevistados sostiene que la ejecución de los planes de superación les parece contraproducente, esto debido a la pluralidad de propuestas de trabajo que no siempre favorece la calidad. La posibilidad de que se presenten a concurso una amplia gama de entidades, ya sean consultoras, universidades, etc. trae consigo también una gran variedad de propuestas; unas abogan por redundar en lo teórico, lo cual es sabido que tendría un escaso impacto en las prácticas docentes. Otras, en cambio, desarrollan

propuestas de trabajo en donde prevalece la entrega de herramientas específicas que llevarían a mejorar la práctica docente.

Hay una sintonía fina que hacer allí y esto se hace a través de múltiples proveedores, entonces... Los oferentes son muchos: locales, nacionales algunos, son varias universidades, o sea, la calidad seguramente es heterogénea (E/DETA: 8).

Los sujetos perciben que la calidad de los planes de superación profesional es en muchos casos diversa. Dependiendo, a toda luz, de los agentes que los pongan en marcha. En este sentido, Cortés et al. (2011) nos advierten de esta problemática, pues plantean que no todas las comunas poseen la capacidad técnica para discriminar cuándo un organismo capacitador es de calidad y cuándo, por el contrario, no lo es.

La dependencia municipal no los favorece: otro de los cuestionamientos que se hace de los planes de superación profesional recae en que su dependencia municipal no los favorece. Como bien se sabe, en muchas ocasiones el dinero con el que se cuenta no es suficiente para lograr financiar los más exitosos programas de formación y, con ello, se debe acceder a lo que realmente es posible pagar y que no en todos los casos, lamentablemente, resulta ser lo mejor.

Ellos proponen y la municipalidad acepta. Ahora, lo que pasa es que la municipalidad termina determinando esto no por la calidad, sino que por el dinero. Entonces, ahí está el detalle. Porque yo he sabido, que por ejemplo, aquí en el mismo Concepción, en varias oportunidades, o sea, han sido varias empresas las que se han adjudicado esto y no han sido lo mejor. Porque los mismos profesores te lo dicen (E/COFI: 6).

Esta idea plantea que los planes de formación aún no se han logrado implementar de manera tal que favorezcan el desarrollo de los aspectos menos fuertes que se evidencian en la evaluación, pues dependen de los municipios y éstos no ofrecen las condiciones necesarias para asegurar planes de calidad (Assaél & Pavez, 2008). Por su parte, el sistema de evaluación alega que cuenta con dinero explícito dedicado a la formación de los docentes mal evaluados, sin embargo, parece ser que éste resulta insuficiente a la hora de costear planes formativos de calidad y que realmente impacten en el desempeño.

Los contenidos a desarrollar no se publican: por otro lado, ha sido señalado por los entrevistados como algo que no favorece la buena percepción de los planes de superación, aquello que apunta a que no se permite que los profesores estén al tanto de cuáles son los contenidos del programa formativo del que deberán formar parte.

Desconozco cuáles son los planes porque tampoco hemos sido informados, yo me enteré quizá porque los colegas han ido nada más, pero el Ministerio a nosotros no nos entrega, ni el DEM nos entrega cuáles son los planes, qué van a trabajar los colegas, entonces, no tenemos un programa, o sea hay programas, pero nosotros desconocemos cómo se evalúa para poder superar este cuento (E/PREC: 5).

El desconocimiento de los contenidos que se tratan en los planes formativos resulta ser para el profesorado un aspecto negativo, así como también que no se dé a conocer cuál es la condición requerida para superar el plan de formación. En este sentido, una idea que plantea la literatura y que es recogida por Cortés et al. (2011) guarda relación con que en los perfeccionamientos, uno de los principales problemas es que los temas a tratar son elegidos según el diagnóstico que hace el ministerio y no por los docentes, por tanto, no se encuentran orientados a sus necesidades ni preocupaciones sentidas. Así pues, la apropiación de estos planes de mejora resulta difícilísima. En nuestro contexto, urge la necesidad de consensuar los intereses formativos del profesorado con las falencias detectadas por el sistema de evaluación del desempeño.

No se coordinan con la administración del establecimiento: emerge la aseveración que apunta a que desde la administración no se apoya al profesor para que éste participe en los planes de superación. En este sentido, los superiores jerárquicos no brindarían las facilidades (por ejemplo, la liberación de otras tareas) para que el docente asista a estos planes sin tener que desatender los demás quehaceres que le corresponde realizar.

Tú ves que corren, tú ves que llegan enojadísimos porque quién se quedó con el curso, el curso se quedó botado, además los retan porque se van sin... Entonces, no, en qué disposición voy a llegar así (E/COFI: 7).

La asistencia de los profesores que deben acudir a los planes de superación profesional se ve forzada, en muchas ocasiones, a desatender sus actividades docentes de aula, pues existe una incongruencia entre los horarios. Además, esta falta de coordinación, que

repercute en el quehacer cotidiano con sus estudiantes, significa para sus superiores un problema de incumplimiento, pues el profesorado “abandona” la jornada laboral para poder asistir a los planes de formación que son, además, obligatorios. Ahora bien, dichas autoridades conocen el por qué de este abandono, sin embargo, no parecen prestar atención a ello, imposibilitando ser así una fuente real de apoyo para el docente mal evaluado.

7.3.4 Dificultades durante el desarrollo del proceso de evaluación.

Analizada la información de las entrevistas respecto a las dificultades percibidas durante el desarrollo del proceso evaluativo docente, diferenciamos cuatro grandes tendencias que han emergido desde las voces de los participantes. En función de esto, las dificultades detectadas se encuentran relacionadas con: las vivencias del profesorado evaluado, los momentos de realización de la evaluación, algunos aspectos relativos a la cultura evaluativa y las consideraciones sobre el criterio teórico desde el cual se evalúa.

7.3.4.1 Vivencias del profesorado evaluado.

Las vivencias del profesor con relación a su propio proceso evaluativo constituye uno de los aspectos que estaría dificultando el desarrollo de su evaluación. En este sentido, la asunción de cómo se vive el proceso evaluativo docente destaca, por parte de los sujetos entrevistados, que éste estaría caracterizado por las siguientes formas de experimentar dicho proceso:

Carga emocional negativa: de manera reiterada aparecen en los sujetos entrevistados alusiones a que la forma en que los profesores viven su evaluación se encuentra plasmada de una carga emocional negativa. En este sentido, hay una asunción respecto a que los docentes evaluados experimentarían con recelo el proceso evaluativo. Y, más aún, aquellos que habiendo sido mal evaluados en oportunidades anteriores, viven el actual proceso como algo trágico.

Es la desconfianza. Entonces, yo lo que visualizo por parte de los profesores frente a esto es básicamente mucha desconfianza, mucha desconfianza frente a los procesos de evaluación... para los mal evaluados es un drama, más que un proceso es un drama (E/EPSU: 5).

Asimismo, el nerviosismo y la intranquilidad se apoderan del sentir de los profesores que están siendo evaluados. Así lo percibe quien evalúa las clases filmadas.

Pero que hay nervio, hay nervio, o sea, uno lo ve de todos lados. Los profesores parten su clase muy nerviosos, después se relajan, pero durante toda la clase hay nervio, o sea, se nota... yo creo que no se relajan (E/COFI: 4).

Por su parte, otro aspecto que entorpece la estabilidad anímica del profesorado que está siendo evaluado se relaciona con la angustia que les genera el desconocimiento del uso de las tecnologías multimedia.

Es un proceso de bastante tensión, sobre todo los que son mayores le tienen un poco de miedo a las herramientas multimedia y en la evaluación se destaca mucho lo que es el uso de la tecnología informática, entonces como no la saben usar, no saben aplicarla, era una complicación tremenda aprender a hacer eso, preparar una clase (ENCO/P1: 1).

Recalcan que este desconocimiento obstaculiza el desarrollo de las tareas evaluadoras en el profesorado de mayor edad, pues en la evaluación se hace bastante uso de las tecnologías informáticas, herramienta que aún no es de dominio total por parte del profesorado.

Por otro lado, hay quienes señalan que la carga emocional negativa asociada a la evaluación del profesorado pudo haber sido menguada si se hubiera planteado la evaluación desde una perspectiva más constructiva y de mejoramiento profesional.

Si hubiesen dicho “vamos a hacer una evaluación docente para premiar el desempeño de los buenos profesionales”, te aseguro que muchos se habrían querido evaluar, pero el argumento de ellos era “para mejorar el sistema de educación vamos a sacar a todos los malos, y entonces, vamos a evaluarlos” y ahí claro, generan el miedo, el estrés y todo... (ENCO/P1: 8).

En este sentido, la finalidad con que se pone en marcha un modelo de evaluación docente resulta fundamental. Así pues, si se anuncia que se evalúa para sancionar a través del despido, la predisposición emocional no será la adecuada. Rescatamos lo que sostienen algunos autores (Haertel, 1991; Mateo et al., 1996; Jiménez, 1999; entre muchos otros), pues señalan que se evalúa para mejorar la competencia, la actividad y el reconocimiento del profesorado.

Los entrevistados reconocen que todo proceso de evaluación lleva consigo un componente de incomodidad y, por tanto, que la carga emocional negativa resulta inherente a cualquier tipo de evaluación.

Yo creo que nadie se siente cómodo cuando es evaluado, partamos por esa constatación, creo que es parte inescapable. A todos nos incomoda cuando un tercero va a venir a decir algo de nosotros. Eso es... genera ansiedad, genera amenaza, incertidumbre, temor, etc. O sea, hay emocionalidad negativa, eso quiero decir, cuando se produce una evaluación (E/DETA: 4).

Esta idea hace resaltar la postura que recogemos en nuestro marco conceptual, la cual refiere a que se evalúa a personas y no a cosas (Ardoino, 2000). Así pues, resulta necesario prestar atención a la dimensión personal del evaluado, corrigiendo deficiencias en la implementación del modelo de evaluación que pudieran estar afectando, innecesariamente, la emocionalidad del profesor.

Diversos grados de motivación: otra dificultad asociada a las vivencias del profesorado evaluado, según los participantes que han sido entrevistados, está relacionada con que el profesorado evaluado presenta diversos niveles de motivación, lo cual le lleva a concebir su evaluación de distintas maneras.

Yo creo que los que están bien evaluados: tranquilos, felices, otra vez. Pero los que están mal evaluados son complicados y son casi el 40%... (Entrevistadora: es mucho). EPSU: Sí. Ya es con angustia, mucha desmotivación... (E/EPSU: 6).

Así, para algunos la evaluación resulta ser un trámite más dentro de la labor docente, por tanto, su grado de motivación estaría relacionado con la obligatoriedad que suscita todo deber que cumplir.

Para todos es una obligación, pero ahí hay dos tipos de profesores. Hay unos que lo ven como una obligación, como un proceso que hay que pasarlo, entonces no importa, pero como decía hace un rato, también hay otros que lo toman con mucho temor, sobre todo los que ya llevan más años de ejercicio profesional... Entonces, en las personas que son mayores es mucho más el temor. Y hay otros que se lo toman “no, es un proceso que hay que pasar, que hay que cumplirlo, nada más (ENCO/P1: 4).

Por el contrario, sí estaría menos motivado y, al mismo tiempo sintiendo temor aquel profesorado que anteriormente ha sido catalogado con un desempeño profesional insuficiente, así como también, el grupo de profesores de mayor edad.

7.3.4.2 Momentos de realización de la evaluación.

El período durante el cual el profesorado debe desarrollar los instrumentos evaluativos se vuelve agotador. Paralelo a esto, los sujetos entrevistados consideran que ser evaluado a través de este sistema no está significando un proceso, sino una tarea eventual en la vida profesional de los docentes. Con relación a lo anterior, la etapa en que se desenvuelve la evaluación estaría siendo obstaculizada por los siguientes aspectos:

Sobrecarga laboral: uno de los aspectos que aflora como dificultad durante el desarrollo del proceso evaluativo docente es la sobrecarga laboral que afecta a los profesores que están siendo evaluados. Los sujetos entrevistados perciben que a los profesores evaluados se les impone el cumplimiento de una labor extra, lo que les exige un mayor sacrificio.

Lo vive con una sensación de sobrecarga. Eso nos llega... bueno, evidentemente es una actividad extra en el año en que tienen que ser evaluados. O sea, hay que enterarse, o sea, informarse de... el portafolio no es el mismo todos los años, o sea, se va ajustando, se va adaptando, y haciéndole modificaciones sistemáticamente. Los profesores tienen que volver a mirarlo, tienen que trabajar de una manera más concienzuda, o sea, sabemos que el portafolio no es un reflejo del desempeño medio, es de un desempeño superior, porque las personas están durante ese trabajo especialmente preocupadas de hacer todo lo mejor posible. Y eso demanda más energía y esfuerzo (E/DETA: 4).

Asimismo, la tarea evaluativa resulta ajena a los deberes establecidos en el contrato laboral del profesor evaluado. En este sentido, se reclama incluirla junto a los demás quehaceres docentes que tienen lugar en el centro escolar.

El tiempo que nosotros ocupamos no lo pagan, el que tendría que estar dentro de las actividades del docente en forma normal del colegio (E/PREC: 2).

Así pues, producto de esta sobrecarga, los profesores evaluados recurren a las bajas médicas para desligarse del exceso de trabajo que deben desempeñar a diario y poder dedicarse en forma exclusiva al desarrollo de los instrumentos evaluativos.

Hay bastantes licencias médicas en periodo de evaluación. Hay gente que está siendo evaluada y tiran licencia para poder hacer su portafolio (ENCO/P1: 1).

Al verse sobrepasados encuentran en las bajas médicas una solución, pues les permiten contar con espacios de tiempo para hacer frente, de forma sosegada, a los requerimientos de su evaluación.

Falta de tiempo para desarrollar los instrumentos de la evaluación: se reconoce la falta de tiempo para desarrollar los instrumentos de la evaluación. Frente a esto, los participantes del estudio nos explicitan que un profesor en evaluación carece de tiempo “laboral” para elaborar sus instrumentos evaluativos.

El tiempo que le corresponde a la familia tienen que emplearlo en esto, trabaja en la casa, trabaja en esto, haciendo el portafolio (E/PREC: 3).

Los profesores no cuentan con los tiempos suficientes para preparar su trabajo de entrega de evidencias (Assaél & Pavez, 2008). En este sentido, la experiencia evaluativa estaría siendo reducida a los espacios de tiempo libre del profesor evaluado, entrometiéndose en su vida personal y, con ello, no apoyando la idea de una evaluación con fines formativos como ha sido concebida, ni menos fortaleciendo el desarrollo profesional.

Suceso alejado en el tiempo: se estima que una gran dificultad del proceso de evaluación es que su desarrollo se concibe como un suceso alejado en el tiempo y, a todas luces, eventual en la vida profesional de los docentes.

Yo creo que es un suceso... en proceso tiene que estar todo bien, acá no, yo creo que es un suceso de casi de estrés... “¡Ay!, tenemos que entregar esto y hagámoslo y tengo que hacer la clase, y todo el mundo coopera y...”. No, no es un proceso con calma... “¡Ah! tengo que ser evaluado ahora a fin de año...”. Claro, sí, no es que yo tenga que hacer un caminar, se entiende que una evaluación docente de todo tipo es un caminar, es un camino (E/SUCO: 8).

Perciben la evaluación como un hecho ocasional dentro de la vida profesional del profesor evaluado, cargado de tensión, donde no se hace un recorrido pausado. En este sentido, Assaél & Pavez (2008) ya lo hacían notar al señalar que la evaluación del desempeño docente se mantiene como un evento aislado y, a la vez, poco articulado.

7.3.4.3 Aspectos relativos a la cultura evaluativa.

La cultura evaluativa docente, entendida como la expresión de un conjunto de modos de actuación que tienen los profesores en sus experiencias evaluativas, aparece también como uno de los elementos que dificulta el desarrollo del proceso evaluativo. En base a esto, los aspectos relacionados con la cultura evaluativa que irían en su desmedro hacen referencia, desde el punto de vista de los entrevistados, a las ideas siguientes:

Inexistencia de autocrítica profesional: los sujetos entrevistados perciben que las propias apreciaciones que se hagan del trabajo profesional siempre deberían apuntar a que el desempeño es de lo mejor porque esa es la forma a la que se ha sido acostumbrado.

No está instalada la evaluación docente, porque no está instalado que seamos personas autocríticas, que seamos autocríticas, no hay una cultura evaluativa (E/SUCO: 12).

Por su parte, las críticas que van en contra del trabajo realizado no forman parte de una aceptación profesional favorable. Así como también, se apela a la escasez de una cultura evaluativa que potencie estos espacios de auto reflexión.

Incertidumbre sobre los propósitos de la evaluación: algunos de los sujetos entrevistados ven como dificultad la incertidumbre que el profesorado tiene sobre los propósitos de la evaluación. Esta inseguridad, generada tal vez por el desconocimiento que se tiene del proceso de evaluación del que forman parte, sería reforzada con la percepción de que están siendo sometidos a una evaluación meramente punitiva, en donde el único propósito sería el control y la sanción.

Yo lo que visualizo por parte de los profesores frente a esto es básicamente mucha desconfianza, mucha desconfianza frente a los procesos de evaluación y eso es porque no saben cómo lo hacen y para qué sirve (E/EPSU: 5).

Así pues, resulta esencial que el profesorado sepa desde un comienzo qué se espera alcanzar a través de su evaluación. Así como también estar al tanto de todas las etapas que conforman el proceso evaluativo del que forman parte. Sólo así se podrá legitimar el proceso. Sin embargo, no basta sólo con que conozca su evaluación, sino que interesa que, desde la lógica de la cultura evaluativa, perciba dicho proceso como una herramienta necesaria que le posibilita mejorar su función.

Falta de responsabilidad para asumir la evaluación: la falta de responsabilidad que tiene el profesorado para asumir su evaluación se concibe como una dificultad propia de la escasa cultura evaluativa que abarca el desarrollo del proceso de evaluación del que forma parte.

Hay muchos que sienten que están mal evaluados porque en el colegio les tenían mala. Entonces, buscan desacreditar el proceso (E/EPSU: 5).

Gran parte del profesorado evaluado, según los sujetos entrevistados, se encuentran dispuestos a desacreditar el sistema de evaluación, dejando de lado así su compromiso con la evaluación en la que están implicados, argumentando que ésta no les ofrece las garantías de que están siendo evaluados de manera justa.

Después también hay otro grupo que copia, anda mucha cosa en la Web, andan las preguntas que hacen los pares, porque tú sabes que hay un par que los va a entrevistar, esas preguntas están, las respuestas están, andan portafolios escritos dando vuelta, también hay gente que se ofrece para hacerlos y cobra, hay de todo, yo creo que son procesos poco serios, se han transformado en procesos poco serios (E/SUCO: 8).

Se deja ver por parte del profesorado una falta de compromiso con la evaluación de su desempeño, generada quizá por la escasa implicación que se la ha dado dentro del proceso. En este sentido, los docentes no estarían actuando de forma ética, pues al entender que el proceso no les ofrece las garantías de una evaluación seria incurren en algunos vicios, como por ejemplo, comprar un portafolio.

7.3.4.4 Criterio con que se evalúa.

El Marco para la Buena Enseñanza, que busca orientar aspectos del quehacer pedagógico del profesorado y que a la vez contiene los criterios en los cuales se basa el sistema de evaluación del desempeño docente, se muestra como un inconveniente al momento de desarrollar la evaluación, según los sujetos entrevistados, lo cual se debe a las siguientes razones:

Desconocimiento del contenido del Marco para la Buena Enseñanza: se hace hincapié en que los aspectos que incluye el criterio referencial de evaluación resultan ignorados para gran parte del profesorado y, por tanto, no son considerados durante la evaluación. Así pues, los profesores manifiestan desconocer los criterios de evaluación, sin embargo, estos han sido establecidos desde antes del proceso evaluativo docente.

Lo que dice el Ministerio respecto a esto es que está el Marco para la Buena Enseñanza. Sí, claro, pero cómo uno lleva el MBE a un estándar de desempeño esa es otra historia, ahí hay una brecha. Me ha sorprendido... todos los años les regalamos el MBE porque no lo conocen. Bueno, hay algunos que sí, pero la mayoría no (E/EPSU: 6).

Además, cuestionan que los estándares de desempeño no sean de dominio público. Señalan que está bien conocer el marco referencial de evaluación, pero que sería conveniente también poder saber cómo los aspectos considerados para desarrollar una buena enseñanza son convertidos en los estándares de desempeño esperados.

Escasa aplicabilidad del Marco para la Buena Enseñanza: se asume que el desconocimiento del Marco para la Buena Enseñanza conlleva, por tanto, a una escasa aplicabilidad del mismo.

Si ahí lo que falta es la bajada al aula del Marco de la Buena Enseñanza, que es lo que no se ha hecho, es decir, se empezó a evaluar algo, sin que ellos conocieran ese algo (E/SUCO: 8).

Manifiestan que el Marco para la Buena Enseñanza no es manejado por los profesores porque desconocen cómo implementar dicho marco en sus prácticas docentes. En este sentido, alegan que no se les ha explicitado la manera en que deben aplicar las orientaciones planteadas en este referente para ejercer la buena enseñanza. Así pues, que se desconozcan los criterios de referencia teórica y, por tanto, que no se desarrollen es lo que quizá dificulte en buena medida el proceso evaluativo docente.

7.3.5 Propuestas que fortalecerían el sistema de evaluación.

Analizada la información respecto a las propuestas que entregan los entrevistados para fortalecer el sistema de evaluación docente, clasificamos sus respuestas en dos clases de proposiciones: las que apuntan a **propuestas generales** en torno al modelo y aquéllas que se encuentran relacionadas de manera específica con aspectos que podrían mejorar los Planes de Superación Profesional.

7.3.5.1 Propuestas generales.

Los entrevistados han formulado ideas que sugieren cambios o transformaciones de los aspectos del sistema de evaluación docente percibidos como menos fuertes. Con relación a esto, han emergido las sugerencias que se presentan a continuación:

Modificar las estrategias de evaluación: como primera proposición, los participantes aluden a que se hace necesario modificar las estrategias de evaluación. En este sentido, consideran que la evaluación debería:

- *Incluir los resultados de aprendizaje de los estudiantes:* hay quienes afirman que deben tomarse en consideración, a la hora de evaluar el desempeño docente,

los resultados alcanzados por los alumnos, esto porque el profesor es el responsable de que los alumnos aprendan.

■

Yo le agregaría los resultados de los aprendizajes de los alumnos a los cuales ellos les hacen clases. Porque si no vuelve a ser un sistema autorreferente (E/EPSU: 4). La evaluación de este profesor debería incorporar como una información adicional, complementaria, porque si incorpora la evaluación de los pares por qué no incorporar entonces el resultado del aprendizaje de sus alumnos y ahí digamos que es un buen profesor. ¿Por qué? porque sus alumnos aprenden, no porque hace la clase bonita, sino porque sus alumnos aprenden... (E/EPSU: 7).

En este sentido, un modelo de evaluación docente puede considerar, como una fuente de información más, el resultado obtenido por los estudiantes, sin embargo, y a partir de la literatura consultada, en ningún caso debe ser la única fuente en la cual se base la totalidad de la evaluación realizada. En cuanto al sistema de evaluación autorreferente, en palabras de la entrevistada, cabe recordar que lo que plantea el actual sistema de evaluación en estudio es el desempeño docente y, en ningún caso, constatar si ese desempeño repercute en el aprendizaje de los alumnos. Su finalidad es fortalecer el desarrollo profesional docente.

- *Desarrollar evaluaciones de proceso:* plantean que sería provechoso instaurar una evaluación procesual, con etapas sistemáticas y, a la vez, que la evaluación sea desarrollada de manera conjunta con dar clases en el aula.

Aquí es un proceso final, entonces yo creo que les faltan evaluaciones de proceso, es como todo al final. Entonces faltan evaluaciones de proceso, faltan las entrevistas serias, las etapas filmadas, como etapas de un proceso y que se hace al final y eso yo creo que debería hacer cada comuna. Preparar, es un proceso que va junto a lo que es hacer clases (E/SUCO: 8).

Así pues, se espera que la evaluación del profesorado sea dirigida a nivel local (por comuna), con procesos metódicos y de manera sosegada. Con todo, se visualiza una evaluación que no tenga un fin en sí misma.

- *Reconsiderar el papel de la autoevaluación:* la autoevaluación está siendo percibida como una instancia que entraña una fuerte carga de subjetividad y, en ese sentido, el profesor que se autoevalúa se auto justifica para poder otorgarse una puntuación que favorezca el resultado final de su evaluación.

Lo que ha ocurrido es que porque la autoevaluación tiene un porcentaje en el resultado final, entonces los profesores han comprendido que es un porcentaje que se pueden asignar a sí mismos y, desde ese punto de vista, la autoevaluación es básicamente un instrumento que tiene puntajes altísimos y que no está reflejando apropiadamente, me parece a mí, que no está reflejando apropiadamente, la opinión que los profesores tienen de sí mismo (E/DETA: 2).

La autoevaluación debe ser entendida como una herramienta de mejora. Así pues, creemos que esta estrategia de evaluación puede conllevar a la complacencia, no obstante, replantear su rol con relación a que a través de ella se pueden manifestar las fortalezas y debilidades proporciona en el profesorado evaluado una menor resistencia, ya que se le permite estimular su protagonismo de acuerdo a cómo piensa que está desarrollando su función. Con todo ello, habrá que incentivar desde la administración una autoevaluación éticamente aceptable, es en esa línea desde donde se apoya la idea de reconsiderar su papel.

- *Contrastar las fuentes de información:* se plantea que se tengan en cuenta las apreciaciones de las clases del profesor evaluado según algún profesional que, perteneciendo al mismo establecimiento educativo, emita un informe que posteriormente sea contrastado con lo que se vea en la clase filmada.

Quizá lo que se podría hacer es que se le agregara una evaluación extra y eso fuera dentro de tu clase. Ahí podría ser un par o podría ser incluso no sé, alguien del consejo de dirección o del consejo académico que pueda ir a tu clase y ver la sala. Entonces, después ellos envían un informe y uno podría compararlo con lo que ve en esta clase grabada y comparar. O sea, a lo mejor ahí sería bueno y tendría más profundidad. Porque lo que uno ve es que ellos... a ti te piden una planificación de una clase, pero no es normalmente lo que hacen los profesores (E/COFI: 3).

Se aconseja confrontar la clase filmada (que habiendo sido preparada para la evaluación con especial dedicación y que, por tanto, posiblemente sea lo que no

se realiza a diario) con un informe realizado por un agente que conoce el trabajo del docente a evaluar, ya sea un par o un superior del mismo centro educativo. Interesaría, en este sentido, que en el informe se indique lo que se observa en el aula, permitiendo así validar la información encontrada en la clase filmada con lo que otros evaluadores pudieran apreciar. Mencionan que la planificación solicitada para la evaluación puede no corresponder a lo que el docente desarrolla a diario con sus estudiantes, por ello, es necesario “verificar” si lo que sucede en el aula también se da cuando el profesor no está bajo la presión de ser filmado.

- *Eliminar el formato de la entrevista por el evaluador par:* parece ser que la estructura de la entrevista que realiza el evaluador par no favorece un diálogo profesional distendido y de confianza. Este evaluador externo otorga cierta objetividad. Sin embargo, estaría dificultando el proceso.

El evaluador par te pregunta, está grabando, hace algunas transcripciones y después él tiene que evaluar en una pauta según lo que tú contestaste, entonces también es subjetivo porque tampoco hay posibilidad de rebatir. Te lee la pregunta, te la entrega y tú respondes, pero si tú no entendiste la pregunta es tu problema, el evaluador par no te va a decir, oye no, es que no iba enfocado a esto, iba enfocado a esto otro, no te lo dice, no, él solamente, el evaluador par te lee la pregunta y tú respondes, por eso, considero que no es tan relevante (ENCO/P1: 6).

De acuerdo a las palabras de los entrevistados, el ambiente que se genera al momento de llevarse a cabo esta entrevista es de inspección, en donde quien pregunta se hace ver con una actitud fiscalizadora, por tanto, el profesorado se siente ajeno a orientar las respuestas de la entrevista para que éstas vayan en su beneficio profesional.

- *Instaurar el diálogo profesional permanente como forma de evaluación:* se estima la necesidad de incorporar las valoraciones que hagan tanto los pares del profesor evaluado como otros actores relacionados con el trabajo que realiza el profesor a diario. A su vez, se propone basar estas apreciaciones en el diálogo profesional permanente, pero en ningún caso estructurado.

Dejaría, por ejemplo, las evaluaciones de pares, pero de pares no estructuradas. No una especie de evaluación, sino que una especie de cómo estoy frente al otro, pero cotejándose, qué opina el jefe de UTP, qué opina éste, pero en un acompañamiento digamos de... ir conversando, esta semana vamos a evaluar, por ejemplo, yo pienso que sí. Y entre los pares qué mejor evaluación que entre los pares... (E/PREC: 2).

En este sentido, se aprecia como favorable poder realizar una evaluación junto a los pares, rescatando esta estrategia como un quehacer que forme parte del actuar pedagógico habitual del docente. Por tanto, una evaluación permanente dentro de un contexto conocido por quienes evalúan y por quienes son evaluados dotaría de más sentido la manera de ser evaluado. En definitiva, un intercambio profesional informal, entre quienes mayormente conocen la función que se estaría evaluando.

De las ideas anteriores, podemos establecer que las modificaciones de las estrategias de evaluación sugeridas resultan diversas, a la vez que no compartidas por todos los participantes de las entrevistas. Hemos optado por incluir sus propuestas individuales y, por tanto, con frecuencia de aparición única, como forma de recoger lo que al respecto ha dejado de manifiesto cada uno de los entrevistados, tomando en consideración que sus puntos de vista se encuentran relacionados también con el rol que han desempeñado dentro del proceso evaluativo.

Ahora bien, a continuación presentamos las demás propuestas generales que han sido entregadas para fortalecer el sistema de evaluación:

Realizar una evaluación personalizada: varios de los sujetos entrevistados sitúan como una propuesta de mejora deseable que se realice una evaluación personalizada, la cual considere el entorno inmediato del quehacer profesional del profesor evaluado, pero también que sea puesta en marcha por profesionales que se desempeñan en su mismo lugar de trabajo.

Que sea en el contexto, que las hagan los que trabajan en el establecimiento, no tan macro (E/PREC: 6).

Así pues, plantean una evaluación que involucre la relación del profesor con otros elementos del contexto, dejando de lado la forma que evalúa sólo algunos aspectos del desempeño docente. Creemos que la manera de entender la evaluación dentro del marco institucional es donde se propiciaría mayormente la motivación del profesor por evaluarse y, con ello, mejorar. En este sentido, apoyamos la idea de una evaluación personalizada, pero en ningún caso, individual.

Otras apreciaciones nos señalan que se debe evaluar de forma diferente a profesores que se desempeñan en sectores menos favorecidos.

Creo necesario hacer una evaluación diferenciada entre docentes de colegios urbanos y rurales (principalmente, los unidocentes), ello porque no es lo mismo contar con recursos y un curso determinado, que atender dos o tres cursos al mismo tiempo. (ENCO/P3: 5).

Apelan a que el acceso que se tiene a los recursos para trabajar la docencia no es en todos los casos el mismo, por lo tanto, la evaluación del profesor debe ser diferenciada, atendiendo a las características del contexto particular en el que se desempeñe el docente a evaluar.

Cambiar el rol de los agentes que evalúan: también ha emergido la idea relacionada con que para mejorar el sistema de evaluación docente se tendría que cambiar el rol de los agentes. En este sentido, se hace alusión al papel que juegan en la evaluación aquellos profesionales vinculados de forma directa con el profesor evaluado, tal es el caso del director y del jefe de la unidad técnica pedagógica del establecimiento educativo donde se desempeña el docente.

Creo que en el caso de los directores, buscaría que los directores participen en la evaluación de una manera más comprometida, más activa, no sólo emitiendo un informe, sino que al menos en el año en que los profesores son evaluados, teniendo algo así como una conversación inicial que tenga que ver con explicitación de metas de desempeño y luego un cierre donde el director monitorea esto, emite un informe y que ojala eso sea acompañado posteriormente por una conversación, también profesional, o sea, no hay nada que impida, aunque el sistema sea nacional, que ese informe no pueda ser usado como una herramienta de trabajo del director con los profesores, cosa que, en general, no ocurre (E/DETA: 3).

Se espera que el profesor no perciba a sus superiores como agentes que vigilan jerárquicamente su actuar. No se busca que se controle al profesor, sino más bien que sean los directivos quienes favorezcan instancias de diálogo con éste, fomentando así la mejora de los procesos de enseñanza y el perfeccionamiento del profesorado. De manera tal que se desarrolle una evaluación contextualizada.

Evaluar aspectos psicológicos del profesor: manifiestan que resultaría conveniente que el sistema de evaluación contemplara una revisión de los aspectos psicológicos del profesor. Al respecto, señalan que la experiencia les ha mostrado varios casos en que la parte anímica de los docentes no es de las mejores como para estar formando a las generaciones futuras, por tanto, prestar atención a esta dimensión es importante.

Me tocó asesorar una escuela en x, donde el 37% de sus profesores tenía problemas psiquiátricos, depresiones... bueno habrá alguno que habrá pasado una licencia falsa, pero yo creo que también este tema de la evaluación docente, también debería evaluar las condiciones emocionales de las que están hoy día porque tienes gente que no puede estar haciendo clases. Yo tengo ahí no sé... situaciones complicadas digamos para los niños porque uno tiene que estar en el bienestar de los niños... más encima ahora graban a los profes por Youtube, entonces, han aparecido más los casos, pero esos son casos reales, de todos los días, de profesores que hacen ese tipo de prácticas tan antipedagógicas y puede que uno de ellos tenga re bien evaluado el portafolio ¿te das cuenta? (E/EPSU: 10).

Se plantea no dejar de lado las condiciones emocionales bajo las cuales el profesorado desempeña su quehacer. Para ello, sugieren hacer una revisión de la salud mental de los docentes durante el periodo en que es evaluado, porque podría suceder que un profesor obtenga un nivel de desempeño muy alto en términos de cómo planifica, pero su parte anímica podría quizá estar perjudicada y ello repercutiría en el bienestar de sus estudiantes.

Aumentar la transparencia: otra parte de los sujetos entrevistados propone la necesidad de aumentar la transparencia del sistema de evaluación. Consideran importante que se establezca una mayor accesibilidad a los aspectos relacionados con él.

Hay mucho que mejorar, mucho que transparentar... (E/SUCO: 15).

La transparencia en el proceso de evaluación debe ser una cualidad inherente de éste, así lo hemos recogido en nuestro marco teórico. Por tanto, se debe hacer saber al profesor cuál es la finalidad que se persigue, los criterios que se tendrán en cuenta, las consecuencias, los instrumentos, etc.

Establecer otras consecuencias: varios entrevistados aluden a la posibilidad de ligar al sistema de evaluación docente otro tipo de consecuencias:

- *Vincular los resultados de la evaluación a una carrera profesional docente:* destacan positivamente que se pudiera vincular una carrera profesional docente a las consecuencias derivadas de la evaluación. Piensan que los resultados obtenidos en esta evaluación deberían orientar el camino hacia este tipo de incentivo, tal como ocurre en otras profesiones.

Yo creo que sí, yo creo que es muy legítimo porque ocurre también en todas las otras carreras. O sea, yo pienso que esto debiera significar para un profesor bien evaluado... debería significar un buen sueldo, una mejor carrera profesional, que se destaque. No el más destacado, sino que también el que está en el grupo. Oye, si aquí los que hacen Educación somos todos, por lo tanto, el que está en el medio también tiene que ser destacado (E/COFI: 4).

En este sentido, la inexistencia de una carrera docente les produce, a algunos de los entrevistados, motivo de poder instaurarla ahora por medio de la evaluación de su desempeño. Justifican que esto ocurre también en otras profesiones y que, por tanto, ven con normalidad la posibilidad de asociar las consecuencias a una carrera profesional.

- *No vincular los resultados de la evaluación a una carrera profesional docente:* contrario a lo anterior, por otra parte, hay quienes declaran que no debería estar vinculada una carrera profesional docente sólo a las consecuencias derivadas de los resultados obtenidos en la evaluación. Defienden la idea de un sistema de evaluación que amparando una consecuencia muy grande, como lo es asociar sus resultados a una carrera docente, puede acabar desacreditado.

Como todos sabemos, una evaluación con consecuencias demasiado poderosas se puede distorsionar. Entonces, yo sería cuidadoso en no transformar, y que me parece que las cosas no van en esa dirección felizmente, en no hacer, por ejemplo, que la evaluación sea “el elemento” que determina, por ejemplo, un ascenso o una promoción en la carrera de las personas. Pero como antecedente me parece necesario. O sea, yo creo que evidentemente se ha mantenido, por ejemplo, un profesor básico no ha logrado superar ciertas deficiencias en el tiempo, yo creo que es un antecedente que tiene que ser tomado en cuenta, pero no me gustaría que fuera la única herramienta (E/DETA: 5).

No obstante, aceptan que el nivel alcanzado en la evaluación constituya “junto a otros” el conjunto de los aspectos tenidos en cuenta al momento de decidir un ascenso profesional.

- *Asociar las consecuencias de la evaluación con el resultado obtenido por los estudiantes:* otra propuesta reiterada por los sujetos hace referencia a la posibilidad de vincular las consecuencias de la evaluación con el resultado obtenido por los estudiantes. Les interesa conocer si existe aprendizaje o no en el alumnado del profesor evaluado y, en base a ello, relacionar algún tipo de consecuencia.

Debe haber una carrera o una jerarquización más bien, de acuerdo a los buenos profesores y buenos resultados de los estudiantes. Yo creo que un buen profesor hoy en día es el que tiene buenos resultados. Y el buen profesor y que tiene buenos resultados va a ser bien evaluado también, va todo enganchado, va todo articulado, es decir, un buen profe que tiene buenos resultados va a ser bien evaluado, entonces a ese profesor deberían pagarle y ganar mucho y ganar muy bien (E/SUCO: 8-9).

Señalan que el ascenso profesional debe considerar los buenos resultados obtenidos por los estudiantes del profesor que es, a su vez, bien evaluado. Asimismo, manifiestan que un profesor evaluado en niveles altos, con resultados que demuestran que sus alumnos aprenden debe, por tanto, ser muy bien remunerado.

7.3.5.2 Propuestas específicas con relación a los Planes de Superación Profesional.

Los participantes de las entrevistas han expuesto algunas sugerencias para mejorar así la realización de los Planes de Superación profesional. Así pues, relacionadas con estas ideas destacan los aspectos siguientes:

Modificar la forma en que son planteados: la idea que más defienden indica que se hace preciso modificar la forma en que estos planes de superación son planteados. En este sentido, proponen que se impulse la formación que recibe el profesor mal evaluado en el lugar en que se desempeña habitualmente, el aula. Argumentan que es allí donde pueden corroborar si en lo que se les está formando va teniendo buenos resultados o no.

Yo en forma personal teniendo dos años, yo tengo dos años de experiencia en esto, creo que lo mejor es que estos planes deberían ser talleres con monitoreo al aula, seguimiento al aula. (E/SUCO: 14).

Además, plantean que estos planes formativos deben ser diseñados de forma diferenciada, de acuerdo a las necesidades profesionales particulares de cada uno de los profesores mal evaluados.

La estrategia de mejoramiento tiene que estar, a mi juicio, ser mucho más focalizada de lo que hoy día son. No puedes tener como estas cosas así al boleo, como para todos... (E/EPSU: 15).

Asimismo, se subraya que la asistencia a estos planes de superación por parte del profesorado mal evaluado debe estar, necesariamente, coordinada. En este sentido, se propone que desde la administración se “libere” al profesorado para que asista con tranquilidad a las sesiones formativas. Opinan que a los profesores hay que entregarles una oportunidad para que mejoren sus deficiencias exigiendo a cambio un rendimiento, sin embargo, esta exigencia no es válida si no se respetan las condiciones mínimas bajo las cuales se ha de desarrollar la formación.

Si yo lo comando tengo que ver su horario y no pedirles que se arreglen ellos como puedan, con quién dejar sus cursos, si no “oye, mira, te fue mal, yo te voy a dar esta oportunidad, por lo tanto, yo te voy a sacar las horas de la tarde para que tú vayas bien y tranquilo. Voy a contratar a otro profesor para que supla tus horas”. No vas a dejar los cursos tirados, que es lo que uno ve, “y tú vas a ir tranquilo y vas a poder

trabajar porque serán dos o tres meses. Estos tres meses yo todas las tardes te las voy a dejar libres para que tú vayas a tu curso... Ahora, qué te voy a exigir, te voy a exigir nota". Entonces ahí ya, bien, me parece (E/COFI: 7).

Finalmente, y aseverando que debido al desconocimiento que se tiene del alcance económico real de la puesta en práctica de estos planes de superación, hay quien solicita el desarrollo de unos planes formativos a nivel más micro.

Nosotros no sabemos cuánto se gasta en esta evaluación, que todo ese dinero que es licitado podría ocuparse dentro, de hacer capacitaciones internas dentro de los sistemas (E/PREC: 6).

Se propone, a raíz del desconocimiento que se tiene sobre los gastos que se hacen para ejecutar la evaluación y, a la vez, intuyendo que la inversión licitada destinada a implementar los planes de superación profesional es bastante, que los recursos económicos invertidos en dichos planes dejen de ser gestionados a nivel comunal y pasen a ser administrados a través de los propios centros educativos para, de esta manera, desarrollar planes formativos internos.

Supervisar su desarrollo: consideran oportuno que se inspeccione tanto su realización como los agentes responsables en llevarlos a cabo. Al respecto Assaél & Pavez (2008), apenas dos años antes respecto de nuestra recogida de información, plantean en su informe que estos planes de formación carecen de control.

Creo que los planes tienen que estar muy bien fiscalizados, quien los toma y qué es lo que van a hacer (E/SUCO: 14).

Así pues, y a partir de que los entrevistados señalan que se debe realizar una supervisión a estos planes formativos, solicitan que se considere tanto la valoración que hace el profesorado que ha participado en ellos como los encargados del municipio que han elegido a los agentes que han impartido estos planes de perfeccionamiento, con el fin de contratar a quienes de verdad han ayudado a que los profesores mal evaluados logren superar sus debilidades.

Por eso creo yo que es fundamental la evaluación que hacen los profesores y la municipalidad. Y debieran, la misma municipalidad y los profesores tratar de mostrar que esto está bien, esto no está bien, esto no es lo que necesitamos nosotros así es que por favor vayan para otro lado porque aquí no tienen cabida (E/COFI: 7).

Con todo, precisan que en conjunto profesores y encargados de adjudicar la licitación de los planes dialoguen, considerando y enjuiciando a la vez la calidad de los programas que ya han sido desarrollados, con la finalidad de repetir las buenas prácticas y desechar las que, por el contrario, no han impactado en las prácticas de los docentes que han participado de ellos.

Respetar condiciones mínimas para adjudicarse su implementación: otra propuesta de mejora a la que se hace referencia respecto de la puesta en marcha de los planes de superación indica la necesidad de respetar unas condiciones mínimas para adjudicarse su realización. Se le da importancia a que quienes dirijan estos planes formativos sean docentes de aula, que conozcan el proceso evaluativo docente y, por tanto, sean capaces de tratar las necesidades formativas reales del profesor mal evaluado.

Es fundamental que las municipalidades exijan mucho a estas empresas... (E/COFI: 6).

Habría que primero empezar, yo creo que eso es fundamental, que los profesores conozcan el proceso de la evaluación docente, en segundo lugar, que sean profesores que estén en el aula, y en tercer lugar, que trabajen para lo que el profesor necesita. De lo contrario, no sirve, entonces esas son las tres condiciones que debieran considerar en las municipalidades para tomar estas empresas, no cuánto me cobra. Porque si parte de esa base pueden mandar cualquiera y no es la idea... Pero el tema también que es importante es que esto no se decida por temas políticos, que sea súper profesional y que atienda sobre todo a la exigencia de los profesores y lo que te pide el sistema. O sea, si es así perfecto (E/COFI: 7).

Por otro lado, rechazan que la selección de quienes impartan estos planes se dé sólo de acuerdo al monto económico requerido, eligiendo así al que cobre menos. Y más aún, defienden que no ha de privilegiarse la adjudicación de estos programas de formación por temas políticos.

Con las propuestas entregadas para superar las deficiencias percibidas en la ejecución de los Planes de Superación Profesional, damos término al apartado de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas. A continuación, nos enfocamos en las conclusiones de la investigación.

CUARTA PARTE LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación

Considerando que en el desarrollo de un sistema de evaluación de desempeño docente confluyen un conjunto de elementos, el propósito e hilo conductor de la presente investigación ha sido saber cuáles son las percepciones y las vivencias que un grupo de sujetos implicados en el proceso de evaluación en cuestión ha tenido respecto de algunos de estos elementos. Nuestra interpretación y discusión de la información ha girado en torno a un conjunto de diversos temas recogidos. No obstante, el punto central de análisis de los resultados lo componen las percepciones y las vivencias acerca del sistema evaluativo que han emergido de las propias voces de los participantes del estudio. Así pues, los resultados arrojados nos plantean que los implicados en el sistema de evaluación docente manifiestan una serie de ideas interesantes respecto a los ámbitos tratados. En este sentido, en el presente capítulo se reflexiona en torno a dos cuestiones fundamentales: en la primera, centramos la mirada en las interrelaciones y las discrepancias de las informaciones aportadas, todo desde una mirada idiográfica. Siendo la triangulación de los datos extraídos de diversas fuentes e informantes un aspecto esencial en nuestro trabajo, pues como ya lo hemos planteado, contamos con las percepciones y las vivencias dadas a conocer por los propios profesores evaluados, los diseñadores y ejecutores del procedimiento de evaluación, los expertos eternos citados en el marco teórico y de quien ha desarrollado este estudio. La segunda cuestión analizada en este apartado se encuentra relacionada con las limitaciones y las perspectivas que hemos encontrado durante la realización de la presente investigación.

Capítulo 8.

Conclusiones, limitaciones y prospectivas

8.1 Las conclusiones a partir de los resultados de la investigación.

Tras finalizar el análisis y la interpretación de la información obtenida corresponde presentar las conclusiones finales de la investigación. Para ello, nos interesa establecer un diálogo entre las bases teóricas de la investigación y los resultados más relevantes que hemos alcanzado.

Así pues, las conclusiones de nuestra investigación, las cuales buscan responder los interrogantes que han orientado nuestro trabajo, giran en torno a las percepciones y las vivencias que los implicados en el proceso evaluativo docente chileno manifiestan en función de una serie de elementos.

En este sentido, las percepciones son dadas a conocer con relación al modelo de evaluación docente que ha sido valorado de acuerdo a sus principales características, los instrumentos con los que evalúa y las consecuencias que se derivan de los resultados obtenidos. También se presta atención a las percepciones referidas al funcionamiento de dicho sistema evaluativo, el cual ha sido enjuiciado atendiendo tanto a sus aspectos positivos y negativos como al grado de conocimiento que se tiene del marco referencial desde el cual se evalúa a los docentes. Finalmente, las percepciones también se fijan en aquellas ideas y sugerencias que han sido propuestas para fortalecer el sistema de evaluación docente en estudio.

Asimismo, las vivencias son presentadas considerando: el grado de motivación que tiene el profesorado al saber que deberá evaluarse, las formas de sentir que afloran en los docentes durante el desarrollo de su evaluación, los significados de ser evaluado, la

evaluación sentida como un proceso o como un suceso y las dificultades experimentadas a lo largo de todo el proceso evaluativo docente por parte de sus protagonistas.

Con todo, sobre la base del marco teórico recogido, los resultados obtenidos a partir del cuestionario de opinión, administrado a ochenta y ocho profesores de Enseñanza Secundaria que se desempeñan en establecimientos municipales de la ciudad de Concepción, y de la información obtenida a través de las entrevistas, realizadas a nueve profesionales que cumplen diversos roles dentro del desarrollo del proceso evaluativo docente, podemos afirmar a modo de conclusión, que las ideas más destacadas que desde las múltiples perspectivas han emergido son las siguientes:

8.1.1 Con relación a la percepción del modelo de evaluación.

Un modelo de evaluación docente contiene una serie de elementos que lo definen. Así pues, los elementos del modelo evaluativo que hemos considerado indagar en esta investigación están referidos a sus características, instrumentos y consecuencias.

8.1.1.1 Características.

Hemos presentado a los participantes de la investigación múltiples características del modelo de evaluación para que éstos las valoraran. En función de esta valoración nos encontramos con la siguiente panorámica:

El profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión:

- Expresa mayoritariamente que apoya el carácter obligatorio del modelo.
- De manera muy notoria no percibe que con la actual evaluación de su desempeño se fortalezca la profesión docente.
- Una gran cantidad de posicionamientos cree que dicha evaluación para nada contribuye a mejorar la calidad de la educación.

Por su parte, la opinión del resto de implicados en el desarrollo del sistema de evaluación evidencia que:

- A quienes se les consultó sobre su grado de acuerdo acerca de la estandarización del sistema evaluativo se han posicionado de manera favorable respecto a esta característica. Sin embargo, destaca la opinión de quien se opone rotundamente a la evaluación basada en estándares, la cual es presentada por el representante del Colegio de Profesores.

Con relación a estos resultados, entendemos que el sistema evaluativo en estudio corresponde a una evaluación sumativa (al contrario se propone en el reglamento de evaluación), pues su proceso es formal, estandarizado y legal; su propósito es rendir cuentas; su uso fundamental es recoger una amplia muestra de información extraída de la actuación general del profesor y, a partir de los resultados obtenidos, tomar decisiones administrativas de retención o despido. Así pues, estos hallazgos están en la línea de las ideas expresadas por Braskamp, Branderburg y Ory, (1984 citados en Blanco, 1996). En otras palabras, se da lugar a una evaluación sumativa más allá de fortalecer la profesión docente y contribuir así a mejorar la calidad de la Educación.

8.1.1.2 Instrumentos con que se evalúa.

La percepción del grado de acuerdo del profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión respecto de los instrumentos con que se evalúa el desempeño docente es la que sigue:

- Están mayormente en desacuerdo con la realización del portafolios. Así pues, el desarrollo de este instrumento se vería limitado tanto por el factor tiempo como por desconocerse en qué consiste verdaderamente, lo que acarrea angustia y desorientación en su elaboración, hallazgos que están en la línea de las ideas expresadas por Cano (2005).

Respecto de los elementos que conforman el portafolio la opinión es la siguiente:

- La mitad del profesorado percibe como adecuadas tanto la descripción de la unidad pedagógica como la evaluación de la misma.
- Sobre la reflexión que deben realizar de su quehacer pedagógico, resulta casi similar la cantidad de adherencia con la de rechazo, siendo esta última levemente superior. Así pues, quienes apoyan el desarrollo de esta reflexión afirman el carácter profesional que conlleva desempeñarse como profesor, con autonomía para reflexionar y valorar el propio quehacer pedagógico, lo cual está en sintonía con lo que han expresado Day & Gu (2012).
- En cuanto a la clase que es grabada se evidencia un gran desacuerdo. Ello quizá porque la clase observada/filmada es un método de observación cerrado de baja inferencia, idea básica que ya señaló Stodolsky (1997). Así pues, la clase grabada presenta contrariedades: su limitado número y la brevedad de su duración no permite la generalización; cualquier interrelación entre observador y observado introduce factores de confusión, la propia visita altera el comportamiento del profesor y de los estudiantes, por tanto, se reduce la posibilidad de que realmente se observe/grabe una muestra representativa de la docencia. Estos hallazgos corroboran lo que ha indicado Scriven (1981). En definitiva, se desvela la naturaleza artificial que entraña toda observación programada, idea que está en sintonía con Stronge (1997).
- Respecto a la pauta de autoevaluación, las opiniones favorables sobrepasan escasamente la mitad. En este sentido, el sistema de evaluación docente da lugar a que el profesor produzca juicios sobre su propia enseñanza, buscando así mejorarla, tal como lo señala Barber (1997). No obstante, desde la literatura se sugiere que la autoevaluación no debe realizarse en solitario. Sus limitaciones refieren a que los individuos tienden a considerarse buenos profesionales, la evaluación honesta y objetiva es difícil (Nieto, 1996).
- Con relación a la entrevista por el evaluador par, la gran mayoría declara estar en contra de su desarrollo. Pues, en esta entrevista se genera que el profesor se sienta poco propenso a revelar sus verdaderas deficiencias, de igual forma, la información que entregue dependerá de la confianza que le tenga a su

entrevistador. Estos hallazgos están en la línea de las ideas expresadas por Isoré (2010). Así pues, el afán de ser bien valorado puede llevar a respuestas poco verdaderas (pues no existe anonimato), pero acomodadas a lo requerido por la evaluación, tal como lo ha indicado Casanova (1999).

- Finalmente, la percepción del profesorado con relación al informe de referencia de terceros abarca a casi la mitad de los consultados en una posición que afirma no estar de acuerdo con que dicho informe forme parte de su evaluación. En este sentido, el informe de referencia de terceros resulta complejo y problemático, pues el directivo no es una fuente fiable de observación directa, ya que condiciona demasiado la actuación del profesor y, como es un control “desde arriba”, produce mayor tensión. En este sentido, los hallazgos encontrados están en sintonía con lo ya expresado por Escudero (1980).

Por su parte, los entrevistados dan a conocer su percepción de los instrumentos evaluativos en torno a tres dimensiones: su diseño, su proceso de aplicación y la forma en que son corregidos. Sobre estas bases destacan las siguientes percepciones:

- El diseño de la clase grabada es la valoración más positiva que se destaca, pues sostienen que es la mejor forma para registrar a tantos docentes. En sentido contrario, es valorada su aplicación, porque señalan al igual que el profesorado, que en ella no se muestra la cotidianeidad del docente evaluado. Agregan además, que es negativa la percepción que se tiene del desarrollo de la corrección de la clase grabada, pues existirían problemas durante este proceso, no obstante, hay quienes destacan como favorable la existencia de una pauta de observación adecuada.
- Por su parte, el grado de acuerdo que se tiene tanto del diseño como de la aplicación del portafolios es bajísimo, al igual lo manifiestan los profesores que han contestado el cuestionario de opinión. Sin embargo, más allá de los inconvenientes dados a conocer por el profesorado (falta de tiempo, angustia por desconocer en qué consiste), los entrevistados señalan que no están de acuerdo con el portafolios porque podría ser elaborado por terceros. Así mismo, y con relación al proceso de corrección de este instrumento, los entrevistados valoran

negativamente la formación de quienes lo corrigen. Así pues, que se conciba como deficiente la formación de quienes corrigen los portafolios resulta ser una percepción que ha emergido en estudios anteriores, según lo han dado a conocer Assaél & Pavez (2008).

- En cuanto a la aplicación de la entrevista por el evaluador par se alude a que genera tensión, al igual lo sostienen los profesores que han respondido el cuestionario de opinión.
- Por último, respecto a la aplicación del informe de referencia de terceros, los entrevistados señalan que está cargado de subjetividad y falta de retroalimentación, aspectos concordantes también con la opinión que entrega el profesorado consultado. Sin embargo, esta información según lo plantea la normativa de la evaluación sería contraria. En este sentido, tal como señalan Assaél & Pavez (2008), el docente recibe un informe detallado en donde se le da a conocer cómo ha sido su rendimiento, se describen sus resultados de manera cualitativa identificando fortalezas y debilidades, se presenta una gráfica de su rendimiento en cada uno de los instrumentos y, a su vez, se le proporcionan recomendaciones para que oriente su desarrollo profesional.

8.1.1.3 Consecuencias derivadas de los resultados obtenidos.

A partir de los resultados obtenidos a través de la administración del cuestionario, podemos afirmar que el profesorado percibe que las consecuencias relacionadas con los resultados de una evaluación docente:

- No deberían estar enfocadas a la sanción, el control ni al escalafón docente (aunque esta última consecuencia es apoyada por una cantidad de valoraciones muy cercana por parte de quienes opinan lo contrario). En este sentido, la literatura señala que en ningún caso habrá coherencia en la evaluación si sólo se busca el control desde una iniciativa externa (Vroeijensti & Acherman, 1991).

- Por su parte, el profesorado consultado valora ampliamente como consecuencias derivadas de un proceso evaluativo docente: el desarrollo profesional, la formación docente, el incremento salarial, el reconocimiento social y la autocrítica. Es decir, apoyan en gran parte lo que sería un enfoque alternativo de evaluación, según Scriven (1994), llamado la visión del proceso social, puesto que en este enfoque se resta importancia a la orientación sumativa de la evaluación (decisiones externas sobre los programas y rendición de cuentas), enfatizando la comprensión, la planificación y la mejora de los programas sociales a los que sirve.

En esta misma línea, pero desde la percepción de los sujetos entrevistados, la valoración que se hace gira en torno a las consecuencias concretas que establece el actual sistema de evaluación a partir de los resultados alcanzados por el profesorado evaluado. Así, y en general:

- Se destaca como una consecuencia oportuna el posible acceso a la obtención de beneficios económicos (AVDI). Aunque algunos de los entrevistados, sin embargo, refuta esta consecuencia alegando su falta de inmediatez. Por su parte, emerge la valoración en sentido negativo por otra parte de los entrevistados, quienes plantean que no es favorable asociar los resultados de la evaluación con incentivos económicos.
- Emerge como una valoración desfavorable la que se hace con relación a que una de las consecuencias de la evaluación la componen los efectos emocionales y físicos negativos que recaen en el profesorado que es evaluado. Así pues, esta idea está en sintonía con Natriello (1983 citado en Natriello, 1997), cuando sostiene que algunos profesores pueden sentirse retados por las evaluaciones, pero otros tal vez sufran de estrés y ansiedad, lo cual nunca puede revertir en un mejor rendimiento
- Se hace alusión a la percepción que se tiene de los Planes de Superación Profesional, aquella consecuencia que recae en el profesorado que alcanza un resultado insuficiente. En este sentido, valoran como favorable que estos planes formativos ayuden a mejorar los aprendizajes, contribuyen a mejorar la docencia

y preparen para futuras evaluaciones. Además, por parte de los entrevistados encargados en desarrollarlos, se señala que satisfacen al profesorado que los realiza. Por el contrario, se expresa de forma reiterada que estos programas de formación afectan emocionalmente a los docentes que deben participar en ellos; que no existen repercusiones positivas para estos profesores; que la multiplicidad de propuestas que son desarrolladas no siempre son de calidad; que su dependencia municipal no les favorece y que la carga emocional negativa de los profesores que participan en su desarrollo obstaculiza la efectividad de dichos planes de formación. Estas ideas plantean que los planes de formación aún no se han logrado implementar de manera tal que favorezcan el desarrollo de los aspectos menos fuertes que se evidencian en la evaluación, pues dependen de los municipios y éstos no ofrecen las condiciones necesarias para asegurar planes de calidad. Así pues, estas ideas resultan coincidentes con lo expresado por Assaél & Pavez (2008).

Ahora bien, y volviendo a la percepción del modelo de evaluación en su conjunto, nos encontramos con que el modelo de evaluación comprende, según la clasificación realizada por Marczely (1992, citada en Mateo et al., 1996), un modelo ecléctico, es decir, una combinación de varios modelos, con foco en: la rendición de cuentas, el control administrativo, los indicadores basados en la investigación para la mejora de los resultados de los alumnos; la protección del consumidor y la sensibilidad de la comunidad y el pago por méritos, tal como lo señala Stufflebeam (1992). Por tanto, en ningún caso, siguiendo a Vroeijensti & Acherman (1991), habrá coherencia si sólo se busca el control desde una iniciativa externa

8.1.2 Con relación a la percepción del funcionamiento del sistema de evaluación.

Hemos considerado relevante conocer cuáles son los aspectos más y menos fuertes que los participantes de la investigación creen que tiene el funcionamiento del sistema de evaluación docente en el que han estado implicados. Así mismo, nos ha parecido

oportuno recoger el grado de conocimiento que se tiene del criterio desde el cual se evalúa.

8.1.2.1 Aspectos positivos y negativos del proceso evaluativo docente.

La investigación revela que la percepción de aspectos positivos y negativos del proceso de evaluación resulta diferente tanto para profesores evaluados como para el resto de implicados en el desarrollo del sistema evaluativo. En este sentido, los principales aspectos mejor valorados son, según sean los resultados derivados de las entrevistas y los cuestionarios de opinión, los que siguen.

La percepción de aspectos positivos:

- Según los resultados obtenidos a partir de las entrevistas se ubica, en primer lugar, la propia existencia del sistema de evaluación. Como segunda elección en orden de prioridad se señala que es positivo que se base en estándares explícitos. En tercer lugar, se sitúan dos ideas: la referida a que posibilita que los profesores realicen procesos de autocrítica profesional y la que alude a que es un sistema de evaluación estandarizado a nivel nacional. Finalmente, en cuarto lugar, valoran como positivo que se sustente en evidencias de desempeño.

- De acuerdo a los resultados obtenidos por medio del cuestionario de opinión se destacan como positivas, por orden de importancia, las siguientes ideas: la evaluación exige al profesor reflexionar sobre sus prácticas; lo retroalimenta; le permite actualizarse respecto a conceptos pedagógicos; genera un trabajo cooperativo entre el profesorado (suponemos que tanto con el profesorado que es evaluado como con quienes no lo han sido y, por tanto, lo serán en algún momento. En este sentido, un efecto positivo de las evaluaciones del desempeño docente, señalado en la literatura y recogido por Isoré (2010), es que mejoran la cooperación entre los docentes –a través de debates profesionales y un intercambio de su práctica– y entre los docentes y los directivos de los establecimientos escolares, de los cuales se espera retroalimentación y *coaching*). Además, señalan como aspecto positivo del proceso evaluativo

docente que éste les ayuda a conocer su propio nivel de desempeño profesional, entre otros aspectos.

La percepción de aspectos negativos:

- Siguiendo los resultados derivados de las entrevistas, la percepción de aspectos negativos sitúa, en primer lugar, que el sistema de evaluación carece de información sobre el proceso. En este sentido, la literatura sugiere que el profesorado conozca suficientemente el modelo que se le va a aplicar (Álvarez & López, 1999). En segundo lugar, no les parece adecuado que sea el único sistema que exista. Como tercera elección resaltan la disconformidad respecto a que su ejecución sea centralizada, esto es, que su dirección técnica esté ubicada en la ciudad capital del país. En cuarta posición ubican la idea que guarda relación con que su implementación es costosa. Y, por último, en quinto lugar, sostienen que en el informe de evaluación individual no se retroalimenta al profesor evaluado.
- Para el profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión los aspectos percibidos como negativos guardan relación, primeramente, con la falta de tiempo para desarrollar los instrumentos evaluativos. En seguida señalan que la evaluación no se ajusta al trabajo cotidiano que realizan al interior del aula. Una tercera idea que indican está referida a que el proceso evaluativo les genera estrés. Sitúan en cuarto lugar, que tanto los evaluadores como los correctores no les resultan competentes al momento de desarrollar su papel. Finalmente, en quinta posición, resaltan que el proceso evaluativo les resulta muy extenso.

Tal como puede apreciarse, los aspectos percibidos como positivos o negativos difieren de acuerdo a los participantes de la investigación. Ya sean los profesores evaluados, ya sean los profesionales que participan desarrollando el sistema de evaluación.

8.1.2.2 *Conocimiento de los criterios con los cuales se evalúa.*

El Marco para la Buena Enseñanza, criterio desde el cual se evalúa el desempeño profesional de los docentes, constituye un elemento percibido de múltiples maneras.

- Para la mayor parte del profesorado que ha respondido el cuestionario de opinión, este marco referencial resulta ser una guía del quehacer docente. Por su parte, para otro grupo de docentes, es una pauta idealista de su desempeño. Les sigue la opinión de aquellos profesores que declaran que ven en este marco un conjunto de aspectos que sirven para orientar aprendizajes de calidad.

En cualquier caso, a partir de las respuestas obtenidas, podemos afirmar que el profesorado consultado conoce la conceptualización del marco referencial desde el cual es evaluado.

- Por su parte, los sujetos entrevistados señalan que existe un desconocimiento de este marco por parte del profesorado, percibiendo esta situación como una de las dificultades que enfrenta el docente durante su evaluación. Aunque más que desconocer dicho marco referencial se apela a la escasa aplicabilidad que éste tiene, pues manifiestan que no se ha hecho un trabajo con los docentes para enseñarles cómo transferir sus contenidos al aula. No obstante, el representante del equipo técnico asesor manifiesta que este marco está disponible en varios soportes, por lo tanto, no se correspondería con un obstáculo en el momento en que el docente desarrolla su evaluación.

En cualquier caso, Hammond, Wise y Pease (1983 citados en Mateo et al., 1996: 42) señalan que para que un programa de evaluación del profesorado pueda tener éxito, deben existir dos condiciones referidas a los criterios de evaluación. Por un lado, que todos los implicados en el sistema compartan y comprendan los criterios y procesos para evaluar a los profesores. Y, por otro lado, que todos los implicados comprendan la relación de esos criterios y procesos con los temas dominantes de la organización. Esto es, que exista una sensación compartida de que tienen en cuenta los aspectos más importantes de la enseñanza y del sistema de evaluación en consonancia con los objetivos educativos y las concepciones del trabajo docente.

8.1.3 Con relación a las vivencias del profesorado durante su evaluación.

Al momento de desarrollar su evaluación el profesorado se ve enfrentado a una serie de vivencias personales y profesionales. Poder conocer estas vivencias permite analizar las condiciones bajo las cuales es desarrollado el proceso de evaluación y, por tanto, prestar atención a los aspectos que se tornan centrales para llevar a buen término un sistema evaluativo de la docencia.

8.1.3.1 La motivación.

Con relación a la motivación, definida según la RAE como el ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia, podemos concluir que:

- Los resultados a partir de las entrevistas evidencian una asunción referida a que el profesorado evaluado experimenta diversos grados de motivación. Así, estaría mayormente motivado aquel grupo de profesores que con anterioridad ha obtenido un buen resultado en su evaluación. Por el contrario, los menos motivados corresponderían a quienes han sido catalogados en evaluaciones anteriores con un desempeño profesional insuficiente. También señalan que se encuentran en posesión de una menor motivación los docentes de mayor edad.
- Los resultados del cuestionario de opinión nos señalan que un porcentaje que ronda la mitad de las respuestas alude a que el profesorado se siente nada motivado al saber que deberá ser evaluado. Correspondiendo, al grupo con más motivación, los docentes que han declarado encontrarse en un rango de edad avanzada, esto es, desde los cincuenta hasta los sesenta años de edad.

En este sentido, y de acuerdo a las etapas de vida profesional de un docente planteadas por Day & Gu (2012), se confirma que en los rangos de vida profesional avanzada existen desafíos para mantener la motivación. Por ello, atribuimos a que uno de estos desafíos lo representa la oportunidad que tiene el profesorado para someterse a una evaluación de su desempeño.

En consonancia con las ideas anteriores, la literatura señala que los efectos motivacionales de la evaluación del profesorado son un arma de doble filo. Así, algunos profesores pueden ver en la evaluación un reto y, por su parte, otros pueden sufrir de estrés y ansiedad, lo cual nunca puede revertir en un mejor rendimiento. Las diferencias dadas en estas reacciones por parte de los profesores ante la evaluación son difíciles de predecir y de abordar. Así nos lo plantea Natriello, (1983 citado en Natriello, 1997).

Por su parte, se ha señalado en la literatura que los profesores no están motivados por recompensas financieras, sino por aspectos intrínsecos de la profesión, como por ejemplo, el deseo de enseñar, de trabajar con niños; y por condiciones de trabajo favorables, como por ejemplo, horarios flexibles. En este sentido, tal como sostiene Isoré (2010), se dice que algunos docentes pueden desmotivarse como consecuencia de los procedimientos de evaluación.

8.1.3.2 *Las formas de sentir.*

Podemos concluir que lo que siente el profesorado durante la realización de su propia evaluación refiere a los aspectos siguientes:

- Quienes han contestado las entrevistas manifiestan que la asunción, respecto de la forma de sentir de los docentes durante el proceso de su evaluación, se relacionaría con una carga emocional negativa compuesta de desconfianza, nerviosismo, tensión e incomodidad, principalmente.
- Por su parte, y de forma coincidente con los sujetos entrevistados, el profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión reconoce que los sentimientos que afloran en él, durante el desarrollo de su evaluación, se encuentran asociados en su gran mayoría a formas negativas de experimentar el proceso. En este sentido, las respuestas recabadas señalan que el profesorado se siente: intranquilo, inseguro, con exceso de trabajo, cumpliendo un deber, con desagrado, desmotivado, desengañado y un largo etcétera de formas negativas de sentir.

Sin embargo, a diferencia de lo expresado por los entrevistados, los resultados del cuestionario de opinión dejan en evidencia que como parte de las formas de sentir del profesor evaluado éste también ha experimentado, aunque muy escasamente, sensaciones positivas. En este sentido, el profesorado hace saber que cuando realiza su evaluación se sienta con ánimo.

Las ideas anteriores nos alertan a tener presente la dimensión personal del docente, pues ésta constituye un aspecto relevante de la identidad profesional. Si lo olvidamos (en el terreno profesional de la docencia como en otro cualquiera) crearemos desajustes y tensiones que en nada favorecen el buen ejercicio profesional, tal como sostienen Zabalza & Zabalza (2012).

Con todo, se tiene conocimiento que un proceso de evaluación va a generar en quienes son evaluados cierto temor, intranquilidad y angustia, ideas básicas que ya han señalado Angulo et al. (1991). Además, este proceso de evaluación en ocasiones causa cierto miedo de no ser reconocidos por los estudiantes y/o por los colegas como un buen profesor, según plantea Ardoino (2000). Todo lo anterior, producto de que las evaluaciones han sido desarrolladas con fines meramente administrativos y de control. En este sentido, en los últimos años las políticas de evaluación del profesorado se han intensificado, razón por la cual y siguiendo a Peirano (2006), se ha generado toda esa presión en el colectivo docente (cualquiera sea la forma de evaluación efectuada: directa e indirecta).

Por ello, resulta fundamental considerar los aspectos éticos en la evaluación del profesorado, con relación a la aplicación técnica del sistema evaluativo. Así pues, Strike (1997) describe dos principios éticos generales, pero que no son incompatibles, que deben ser considerados en todo proceso evaluativo. Rescatamos aquí el referido a la humanidad, dicho principio requiere que se muestre consideración por los sentimientos y los individuos en contextos evaluativos.

8.1.3.3 *Los significados de ser evaluado.*

Lo que significa vivenciar un proceso de evaluación resulta diverso tanto para profesores evaluados como para el resto de implicados en el desarrollo del sistema evaluativo.

- El profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión manifiesta ampliamente, a través de una pregunta cerrada, que ser evaluado significa cumplir una obligación. Por su parte, cuando se le permite anunciar otros significados por medio de sus propias palabras señala, mayormente, que el significado de su evaluación es percatarse que no se evalúa al profesor en su desempeño cotidiano.
- En cuanto al significado que tiene para los entrevistados contar con un sistema de evaluación docente, la idea más notoria hace alusión a que resulta fundamental evaluar, por tanto, este sistema significa un proceso esencial para poder mejorar. Sólo para los participantes de la entrevista colectiva la evaluación significa una obligación más, un castigo y una sobrecarga de estrés.

Así pues, creemos que en esta ocasión se hace notar la diferencia de opinión de los sujetos entrevistados porque quienes componen la entrevista colectiva corresponden, además de desempeñarse como correctores de portafolio, a docentes de aula que previamente han sido evaluados con este sistema, por tanto, su valoración ha sido unánime y a la vez coincidente con lo señalado por parte del profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión.

8.1.3.4 *La evaluación vivida como un suceso o como un proceso.*

En consideración a la forma de vivenciar la evaluación, ya sea como un proceso o bien como un suceso, hemos advertido lo siguiente:

- Quienes han respondido el cuestionario de opinión manifiestan, en su gran mayoría, que sienten su evaluación como un suceso. En este sentido, la principal

razón que entregan para argumentar esta idea guarda relación con que es un hecho eventual dentro de su vida profesional, pues se desarrolla de manera muy distanciada en el tiempo.

- En forma coincidente, los entrevistados también señalan que la evaluación significa para el profesorado que es evaluado un suceso, pues de vez en cuando ocurre que tienen que desarrollar su evaluación. No obstante, enmarcan el suceso evaluativo como un proceso en sí mismo, en donde el docente debe informarse y preparar paso a paso cada uno de los instrumentos con que es evaluado.

En sentido general, ya Assaél & Pavez (2008) hacían notar que la evaluación era vivida como un suceso al señalar que la evaluación del desempeño docente se mantenía como un evento aislado y, a la vez, poco articulado dentro de la vida profesional de los docentes.

8.1.3.5 *Las dificultades encontradas.*

La percepción de dificultades durante el desarrollo del proceso evaluativo docente ha sido una constante, tanto en los resultados derivados de las entrevistas realizadas como del cuestionario de opinión administrado.

- El profesorado evaluado identifica como principal dificultad la falta de tiempo. Este hallazgo viene a reafirmar lo que han señalado Assaél & Pavez (2008) cuando sostienen que los profesores no cuentan con los tiempos suficientes para preparar su trabajo de entrega de evidencias. Le siguen la falta de información, el apoyo institucional escaso, el uso de tecnicismos y la incongruencia entre lo realizado en clases y lo solicitado en la evaluación.
- Por su parte, los sujetos entrevistados manifiestan que, en general, las dificultades que ellos advierten están relacionadas con las vivencias del profesor evaluado, en donde sobresale la asunción de una emocionalidad negativa. En segundo término, identifican como dificultad aquello referido a los momentos de

realización de la evaluación, específicamente se hace mención a la sobrecarga laboral a la que deben enfrentarse los docentes evaluados, la cual genera un desgaste físico, mental y, por tanto, profesional. En tercer lugar, aluden a los aspectos relativos a la cultura evaluativa, centrándose en que perciben una inexistencia de este tipo de cultura. Finalmente, la cuarta dificultad detectada guarda relación con los criterios con que se evalúa, en donde enfatizan que la escasa aplicabilidad del Marco para la Buena Enseñanza resulta ser un obstáculo cuando el profesor se enfrenta a su evaluación.

Ahora bien, creemos que con la falta de tiempo y el escaso apoyo que recibe desde la administración, el docente puede caer en la tentación de no desarrollar bien su trabajo, sino de cumplir con los elementos que son reconocidos en la evaluación, tal como lo ha indicado la UNESCO (2007). Así quedó demostrado cuando algunos de los participantes de las entrevistas señalaron que el profesorado recurre a bajas médicas para poder contar con tiempo extra y, de esta manera, atender a su evaluación, dejando de lado el desempeño habitual junto sus estudiantes.

8.1.4 Con relación a las propuestas para mejorar el sistema de evaluación.

Han surgido tres tipos de propuestas que aportan ideas y sugerencias de cara a los inconvenientes que han percibido y vivenciado los implicados en el proceso evaluativo. En este sentido, partimos abordamos las propuestas más generales para luego centramos en aquellas propuestas referidas, específicamente, a los planes formativos al que deben someterse los profesores mal evaluados, siempre desde el punto de vista de los participantes de la investigación. Por otro lado, y de manera global, exponemos un conjunto de propuestas que fortalecerían el sistema de evaluación atendiendo tanto a la relación dada entre las sugerencias de todos los participantes de la investigación como a lo recogido en nuestro marco teórico.

8.1.4.1 Ideas para superar las dificultades encontradas durante el desarrollo del proceso evaluativo docente.

Partiendo de la base de las dificultades encontradas, los participantes de la investigación señalan distintas acciones que podrían superar estos obstáculos. En este sentido, el profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión enfatiza que los siguientes aspectos ayudarían a dejar atrás las dificultades a las que actualmente se han visto enfrentados:

- Disponer de tiempo laboral para desarrollar la evaluación.
- Ser orientados en torno al proceso evaluativo al que deberán someterse.
- Centrar la evaluación en el quehacer diario y no a través de instrumentos extras.
- Simplificar y transparentar tanto el proceso como las tareas requeridas por la evaluación.

Podemos sostener que las demás ideas entregadas por el profesorado son diversas y menos reiterativas. Sin embargo, a la luz de nuestro marco teórico resultan esenciales para poder llevar por buen camino el proceso evaluativo docente. Así pues, los docentes solicitan:

- Una participación activa en torno al consenso de los propósitos con los cuales se les evalúa.
- Que se les incentive económicamente.
- Ser evaluados en forma exclusiva dentro del aula.
- Idoneidad en quienes se desempeñan como sus evaluadores.

Siguiendo en esta línea, los sujetos entrevistados también han hecho mención a algunos aspectos que consideran podrían ayudar a fortalecer el sistema evaluativo docente. Ellos proponen:

- Modificar las estrategias con las cuales se evalúa al profesorado: incluyendo el resultado de los aprendizajes de los estudiantes, desarrollando evaluaciones de proceso, reformulando el papel que tiene la autoevaluación, contrastando aun más las fuentes de recogida de información, descartando el formato que tiene la

entrevista por el evaluador par e instaurando el diálogo profesional de forma permanente entre los docentes y directivos al interior del establecimiento educativo.

- Instaurar un sistema evaluativo diferenciado según sean las características propias de cada profesor.
- Prestar atención a que la actuación de los agentes que evalúan sea más comprometida.
- Valorar la condición emocional en la que se encuentra un profesor realizando clases.
- Dotar al sistema evaluativo de una mayor transparencia respecto de la ejecución de cada uno de los procesos que en él intervienen.
- Establecer como consecuencia la vinculación de los resultados de la evaluación con una carrera profesional docente.

Resulta coincidente por parte de los entrevistados y del profesorado que ha contestado el cuestionario de opinión, que la transparencia del sistema evaluativo debe ser fundamental.

8.1.4.2 Ideas para mejorar los Planes de Superación Profesional (PSP).

Las sugerencias dadas por parte de los entrevistados para mejorar los planes formativos que se ofrecen a los docentes con resultados insuficientes se enmarcan dentro de las categorías siguientes:

- Modificar la manera en que estos planes de superación son planteados, desde la forma en que el profesorado debe asistir a ellos hasta la modalidad en la que son realizados.
- El desarrollo de estos planes de formación debe ser supervisado.
- Deben existir unas condiciones mínimas para que la Municipalidad adjudique su realización.

Por su parte, el cuestionario de opinión no ha contemplado este aspecto, pues lo que queríamos era conocer sólo la percepción de los Planes de Superación Profesional por parte de quienes se han desempeñado como expertos externos dentro del proceso evaluativo docente.

8.1.4.3 Propuestas concretas para fortalecer el sistema de evaluación docente.

Teniendo como base la información de nuestro marco teórico más lo recogido, analizado e interpretado a través de los cuestionarios de opinión y de las entrevistas, nuestras propuestas concretas para fortalecer el sistema de evaluación docente chileno y, a su vez, hacer que la evaluación del profesorado sea un elemento relevante de mejora, consideramos necesario atender a los siguientes aspectos:

- Crear un clima favorecedor de la evaluación, tal como lo plantea Stronge (1997). Evitando la concepción que apela a una evaluación como vía de control, según lo advierte Valdés (2002).
- Que exista una participación de buen grado del profesorado en el proceso, ideas que corroboran lo ya indicado por Haertel (1991) e Isoré (2010) y en sus resultados, como propone la UNESCO (2007). Por ejemplo, implicando más al Colegio de Profesores y, en especial, a los representantes de éste provenientes de todos los contextos socio demográficos del país. Los profesores deben percibir que sus procedimientos de evaluación les permiten y les motivan para mejorar

su rendimiento, tal como postulan Hammond, Wise y Pease (1983 citados en Mateo et al., 1996).

- Liberar al profesorado de otras tareas, idea que coincide con lo ya propuesto por Isoré (2010). Para ello, sería preciso optimizar su recurso tiempo: menos tiempo en aula y más tiempo para planificar clases, reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, desarrollar instancias de diálogos profesionales junto a los pares y a los superiores, principalmente. Así pues, la evaluación no debe dificultar la cooperación necesaria entre profesores en el desarrollo de su actividad profesional, tal como sostienen Mateo et al. (1996).
- Que los docentes conozcan suficientemente el modelo que se les va a aplicar, idea que está en sintonía con lo señalado por Álvarez & López (1999). A su vez, que todos los implicados en el sistema compartan y comprendan los criterios y procesos para evaluar a los profesores, tal como lo plantean Hammond, Wise y Pease (1983 citados en Mateo et al., 1996). En este sentido, se hace necesario promover sesiones de difusión del Marco para la Buena Enseñanza y de su interpretación en el contexto de la evaluación. Lo que interesa es que todo el proceso sea transparente, desde los indicadores utilizados hasta los contenidos de los informes, como proponen Strike (1997) y Álvarez & López (1999). Sólo así será posible que el profesorado se apropie de su evaluación, de igual forma lo postula Isoré (2010).
- Respecto a los instrumentos de evaluación: la observación en el aula debería ser sistemática, como lo plantean Stodolsky (1997) y Álvarez & López (1999); la entrevista por el evaluador debería ser algo más que la aplicación mecánica de una técnica; la autoevaluación es una técnica importante en procesos de evaluación formativa, en la cual se asume una actitud profesional hacia los profesores individuales, permitiendo a éstos elegir de qué modo desean mejorar, idea recogida de Barber (1997). Así mismo, la autoevaluación es un acto de responsabilidad profesional; implica reconocer que el profesor mantiene el control sobre su propia práctica; facilita que el profesor sea consciente de sus fortalezas y debilidades; motiva actitudes proactivas de cambio y de desarrollo profesional, tal como asegura Mateo (2000).

- Atender a la dimensión personal del profesorado: siendo coherentes con lo que hemos planteado en nuestro marco conceptual, siguiendo a Zabalza & Zabalza (2012), la dimensión personal de los docentes constituye un aspecto relevante de la identidad profesional, por tanto, prestar atención a ella es de vital importancia.
- Respecto a los programas de perfeccionamiento desarrollados para que se sometan quienes han obtenido un resultado insuficiente, deben corresponder a tipos de actividades sobre formación continua efectiva, considerando lo ya anunciado por Assaél & Pavez (2008).

En general, proponemos que se tomen en consideración las normas de propiedad, utilidad, viabilidad y precisión que fundamentan la evaluación del profesorado, dadas a conocer por el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1998). Porque hay que evaluar el desempeño “con” el profesor, no “contra él”, tal como lo propone UNESCO (2007).

Con todo, pensamos que implementar estas propuestas contribuiría a suplir las deficiencias planteadas en torno a las percepciones y las vivencias de los implicados en un sistema de evaluación docente con iniciativa externa, pero más allá de eso, de los principales actores involucrados en el sistema educativo de un país. En este sentido, coincidimos con varias de las propuestas entregadas, aunque algunas de ellas quizá resultan discutibles.

Ahora bien, por nuestra parte consideramos oportuno proponer que el profesorado sea evaluado a nivel de establecimiento educativo y, de esta manera, atendiendo a sus propias características; en donde sea la administración la responsable de brindar las condiciones (humanas, temporales, de infraestructura, etc.) para desarrollar una evaluación carente de dificultades y ligada a un contexto. Al mismo tiempo, afirmamos el carácter profesional que conlleva desempeñarse como profesor, con autonomía para reflexionar y valorar el propio quehacer pedagógico, tal como plantean Day & Gu (2012). En este sentido, creemos oportuno instaurar la autoevaluación como principal

estrategia dentro de procesos de evaluación formativa, lo que reafirmaría que se asume una actitud profesional hacia los profesores individuales, permitiéndoles elegir de qué modo desean mejorar su comportamiento, como lo sugiere Barber (1997) y tal como ocurre en los países considerados con un alto grado de educación de calidad, en donde además, el prestigio que posee esta profesión resulta fundamental. Pero ante todo, pesamos que el profesor debe percibir su evaluación con naturalidad.

8.1.5 Sobre la valoración global del sistema de evaluación docente por parte de los participantes de la investigación.

Al valorar el sistema de evaluación docente nos hemos percatado que éste ha sido percibido, ampliamente, desde una óptica que presenta varios inconvenientes. Así pues, la mayoría de las dificultades a las que se ha aludido han sido relativas al diseño; a algunos de los agentes y a ciertos instrumentos; a las creencias que se tiene sobre lo que significa un proceso evaluativo y a la falta de responsabilidad para asumir la evaluación por parte del profesorado. Por lo tanto, coinciden con las que Mateo et al. (1996) denominan dificultades conceptuales, técnico-metodológicas, culturales y éticas, respectivamente. A ellas se agregan las de gestión política y las normativo-legales. Con todo, estas dificultades se corresponden también con lo planteado por Peirano (2006) cuando señala que existen ciertos factores (políticos, conceptuales y operativos) que obstaculizan la evaluación docente. Finalmente, una dificultad bastante reconocida refiere a los conflictos de intereses surgidos entre los diferentes actores: el profesorado busca que a través de su evaluación se le reconozca profesionalmente y se le entreguen oportunidades de desarrollo profesional; las autoridades educativas, por su parte, buscan la rendición de cuentas. Así pues, esta idea corrobora lo ya expresado por Isoré (2010).

En vista a lo anterior, bien podríamos sostener que en nuestra investigación se reafirman los argumentos a favor y en contra de la evaluación docente entregados por la literatura (Isoré, 2010). En este sentido, remitimos a la **Tabla 23** expuesta en el **Capítulo 2**. Tales argumentos girarían en torno a la responsabilidad por los resultados, los mecanismos de

incentivo y vínculos con el reconocimiento y las retribuciones, el desarrollo profesional, los costos y los efectos.

En cualquier caso, rescatamos que el sistema de evaluación docente analizado constituye un avance dentro de las políticas educativas del país, pues introduce de lleno la reflexión en torno a la temática de la evaluación del profesorado, así como las creencias que se tienen sobre el tema, instaurando aunque incipientes, los primeros trazos de una cultura evaluativa docente.

8.2 Las limitaciones de la investigación y prospectivas.

Una vez finalizada la presente investigación podemos afirmar que nuestro trabajo, si bien refuerza muchas investigaciones anteriores y aporta nueva información a partir del enfoque metodológico que la sustenta, plantea algunas limitantes. Así como también, sugiere firmemente la necesidad de seguir investigando en el marco de la temática.

8.2.1 Limitaciones.

Consideramos que el objeto de estudio de la presente investigación ha resultado muy amplio con relación a la forma que nos hemos propuesto abordarlo. En este sentido, nuestros resultados esbozan una panorámica general de cómo es percibido y vivido el proceso evaluativo docente chileno, según los implicados en el proceso, dejando de lado el análisis mucho más detallado que hubiéramos pensado llevar a cabo en un primer momento.

La mirada global que se presenta en torno a cómo es desarrollado este proceso evaluativo docente ha limitado en gran parte la dimensión que trata sobre las vivencias del profesorado evaluado. En este sentido, creemos que hubiera sido oportuno contrastar dichas vivencias del profesorado evaluado con lo que pudieran haber señalado aquellas

personas de su entorno más cercano, como por ejemplo, sus estudiantes, familiares y amigos.

Por su parte, otra gran limitación ha sido dada por las resistencias administrativas y por parte de los profesores para participar en la investigación. Así pues, la aplicación del cuestionario de opinión ha supuesto un trabajo intenso y agotador. No obstante, de aprendizaje continuo, en donde ha sido reforzada la dimensión ética de la investigación.

8.2.2 *Prospectivas.*

La investigación desarrollada aporta ciertas informaciones al recuperar las voces de los implicados en un proceso de evaluación docente concreto. Sin embargo, esta visión podría ser completada o ampliada, lo cual nos sugiere la posibilidad de orientar ideas pendientes para generar futuras investigaciones.

1. A través de la administración del cuestionario de opinión se han generado en el profesorado que ha contestado espacios de reflexión sobre la manera en que está siendo evaluado. Por tanto, se cree conveniente seguir investigando en torno a este tipo de reflexión y análisis que surge por parte del propio profesorado que es sometido a evaluación.
2. En la misma línea de la recomendación anterior, consideramos interesante generar investigaciones desde un enfoque metodológico más cualitativo y que busquen dar respuesta a estos interrogantes ¿Por que razón el profesorado de mayor edad se siente, proporcionalmente, más motivado a la evaluación que los docentes más jóvenes? y ¿Por qué razón los profesores que son bien evaluados no están más motivados que los que tienen resultados más bajos?
3. Sería interesante plantear investigaciones similares a la nuestra dentro de otros contextos, para conocer si los resultados aquí alcanzados guardan alguna relación con las percepciones y vivencias de los implicados en el desarrollo del sistema de evaluación de otros lugares geográficos del país, no para generalizar,

sino para conocer si la valoración que se hace en la ciudad de Concepción resulta reiterativa.

Así pues, el análisis realizado en esta investigación nos lleva a repensar la evaluación del profesorado en el contexto de la evaluación de su desempeño. No basta pedirle a los docentes que rindan cuentas de su labor, sino que además se hace obligatorio entregarles las herramientas necesarias para que sean capaces de contextualizar su papel frente a las exigencias que la sociedad continuamente les impone. En este sentido, tales herramientas tendrían que ver con una formación inicial de calidad; con oportunidades concretas de desarrollo profesional; con que las condiciones de trabajo sean adecuadas; sus remuneraciones justas; que se implemente un sistema de carrera profesional consensuado, pero sobre todo, que se reconozca socialmente su función y se fortalezca así su autoestima, su salud emocional... Bajo estas condiciones evaluemos qué tal es su desempeño, pero no evaluemos para sólo decir que estamos evaluando.

Lo importante no es evaluar por evaluar. O, sencillamente, por decir que se ha evaluado. Lo que se persigue con la evaluación es transformar la realidad, mejorarla (Santos Guerra, 1993: 98).

Transformemos la realidad evaluativa del profesor y, junto a él, la del sistema educativo, recordando que sólo por medio de la Educación se abre la puerta al desarrollo integral de las personas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Abdón, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. Madrid: Editorial Magisterio.

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.

Airasian, P., & Gullickson, A. (1999). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Álvarez, F. (1997). *Evaluación de la acción docente en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL.

Álvarez, M., & López, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. Madrid: Síntesis.

Angulo Rasco, F., Contreras Domingo, J., & Santos Guerra, M. Á. (1991). *Evaluación educativa y participación democrática*. *Cuadernos de Pedagogía*, 195.

Arduino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre evaluación en la educación. En *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (págs. 23-40). México, D.F.: Paidós Mexicana.

Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor S. A.

Assaél, J., & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 41-55.

Ávalos, B., & Assaél, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45 (4), 254-266.

Barber, L. W. (1997). Autoevaluación. En Milman, J. & Darling Hammon, L. (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 300-315). Madrid: La Muralla.

Bird, T. (1997). El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades. En Milman, J. & Darling Hammon, L. (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 332-351). Madrid: La Muralla.

Blanco, F. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Universidad de Lleida.

Bolam, R. (1991). *The effectiveness of Schoing and of Educational Resource management. An OECD Project*. Universidad de Bristol.

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Colección de monografías FORCE, nº 9.

Bollington, R., Hopkins, D., & West, M. (1990). *An introduction to teacher appraisal: A professional development approach*. Cassell.

Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narce S.A.

Braun, H. (2005). *Using student Progress to Evaluate Teachers: A primer on Value-Added Models (Policy Information Perspective NO. PIC-VAM)*. Princeton, N. J.: Educational Testing Service (ETS).

Bravo, D., Falck, D., & Peirano, C. (2008). *Encuesta Longitudinal de Docentes 2005: Análisis y principales resultados*. Santiago de Chile: Centro de Microdatos, Departamento de Economía. Universidad de Chile.

Cabrera, F. (1986). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Fundación Largo Caballero.

Cabrera, F., & Espín, J. V. (1986). *Medición y Evaluación Educativa. Fundamentos Teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

----- (2005). *El portafolios del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carroll, J. G. (1981). Faculty self-assessment. En *Handbook of teacher evaluation* (págs. 180-200). Beberly Hills, C. A.: Sage Publications.

Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo: manual para la evaluación interna de los centros docentes*. Zaragoza: Edelvives.

----- (1999). *Manual de evaluación educativa* (5 ed.). Madrid,: La Muralla S.A.

Cassasus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado. En Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (Edits.). *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educacional* (págs. 85-109). Santiago de Chile: Universidad de Chile & UNICEF.

Catalán, J., & González, M. (2009). *Actitud hacia la Evaluación del Desempeño Docente y su Relación con la Autoevaluación del Propio Desempeño, en Profesores Básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo*. Coquimbo: Dirección de Investigación de la Universidad de La Serena.

Coffman, W. E. (1971). Essay examinations. En *Educational Measurement*. Washington, D. C.: American Council on Educa-tion.

Colegio de Profesores A. G. (2000). Criterios fundantes de un sistema de evaluación de profesionales de la educación. *Revista Docencia* (10), 59-61.

----- (2003). *Acuerdo Marco Tripartito. Informe Final*. Recuperado de: www.colegiodeprofesores.cl, en mayo de 2009.

----- (2003). Fin de las calificaciones: Nuevo sistema nacional sobre evaluación del desempeño docente. *Revista Docencia* (20), 80-87.

----- (1997). *I Congreso Nacional de Educación. Informe Final*. Recuperado de: www.colegiodeprofesores.cl, en junio de 2009.

Coleman, J. S. (1958). Relational analysis: the study of social organizations with survey methods. *Human Organization* , 17 (4), 28-36.

Cortés, F., Taut, S., Santelices, M. V., & Lagos, M. J. (2011). *Formación continua en profesores y la experiencia de los Planes de Superación Profesional (PSP) en Chile: Fortalezas y debilidades a la luz de la evidencia internacional*. Santiago de Chile: Segundo Encuentro Anual de la Asociación Chilena de Políticas Públicas.

Creswell, J. M. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, C. A.: Sage Publications.

Crispín, M. L., & Caudillo, L. (1998). *El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.

Danielson, C. (2001). New Trends in Teacher Evaluation. *Educational Leadership* , 58 (5), 12-15.

----- (2007). *Enhancing Professional Practico: A Framework for Teaching* (Primera y Segunda ed.). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Darling-Hammond, L. (1997). Evolución en la evaluación de profesores: nuevos papeles y métodos. En Milman, J. & Darling Hammon, L. (Edits.), *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 23-45). Madrid: La Muralla.

Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid,: Narcea S.A.

Dean, J. (1991). *Professional development in School*. London: Open University Press.

De la Orden, A. (1982). *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Proyecto CINAIE.

De los Ríos, D., Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Sevilla, A. (2009). *Datos cuantitativos sobre la profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación.

De Miguel, M. (1995). La evaluación de la función docente del profesorado universitario. *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario* (págs. 123-138). Huelva: Instituto de Ciencias de la Educación.

----- (1988). Paradigmas de la Investigación Educativa Española. En Dendaluce, I. (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. (págs. 60-77). Madrid,: Narcea.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research. En *Handbook of Qualitative Research* (págs. 1-18). Londres: Sage.

Díaz Barriga, Á. (1993). Los procesos de frustración en la tarea docente. *Revista Iberoamericana de Educación* , 25, 17-41.

Dirección de Educación Municipal (DEM). (2010). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM)*. Concepción: Ilustre Municipalidad de Concepción.

Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 275-292). Madrid: La Muralla:

Dubois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn Bacon.

Dwyer, C. A. (1994). Criteria for performance-based teacher assessments: Validity, standards, and issues. *Journal of personnel evaluation in education*, 8 (2), 135-150.

Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation. A personal view*. London: The Palmer Press.

----- (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Escudero, J. M. (1999). *Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas*. (págs. 201-231). Madrid: V Congreso interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas,

Escudero Escorza, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?* Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.

----- (1993). *Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria*. (págs. 5-59). Las Palmas: Servicio de Publicaciones, Universidad de Las Palmas.

----- (2003). Desde los Tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), 11-43.

Espínola, V., & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (Edits.). *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, Debates y Silencios en la Reforma Educativa* (págs. 51-82). Santiago de Chile: Universidad de Chile & UNICEF.

Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente* (3 ed.). Barcelona: Paidós.

Fabres Campos, J. (2009). *Interpretación de los significados desde las emociones en el proceso de aplicación de la Evaluación del Desempeño Docente*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Fernández, D. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía (5 ed.)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Ferreres, V., & González Soto, A. P. (Edits.). (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes: construcción del conocimiento*. Madrid: Praxis.

Flotts, M. P., & Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Edits.), *La evaluación docente en Chile* (págs. 35-61). Santiago: Mide UC.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.

Gairín, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Revista Educar*, 24, 11-45.

García Ramos, J. M., & Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En González Ramírez, T. (Coord), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (págs. 127-157). Málaga: Ediciones Aljibe.

Gil, E. (1992). *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La «Ratio Studiorum»*. Madrid: UPCO.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Glass, G. V. (1997). Utilización de resultados de exámenes de alumnos para evaluar profesorado. En Milman, J. & Darling Hammon, L. (Edits.), *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 316-331). Madrid: La Muralla.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González Muñoz, C., Iniesta Oneca, A., Martín Moreno, J. G., Niedo Oterino, J., De Prada Vicente, M. D., & Urbón Montero, F. (1995). *Evaluación del profesorado de educación secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: MEC/CIDE.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.

----- (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.

Haertel, E. H. (1991). New forms of teacher assessment. *Review of research in education*, 17, 3-29.

Hoernack, S. A., & Monk, D. H. (1997). Aspectos económicos de la evaluación de profesores. En *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 526-542). Madrid: La Muralla.

Holland, P. (2005). The case for Expanding Standards for Teacher Evaluation to include an Instructional Supervision Perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 18 (1), 67-77.

House, E. R. (1989). *Evaluating with validity*. Newbury Park, C. A.: Sage.

Instituto Nacional de Estadística. (2002). *Censo chileno de población y vivienda*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. París: PREAL: Documentos N° 46.

Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Paideia: Morata.

Jiménez, B. (1999). Evaluación de la docencia. En Jiménez, B. (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (págs. 173-206). Madrid: Síntesis.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1975). *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

----- (1998). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao: Ediciones Mesajero.

Kennedy, M. (2005). *Inside Teaching*. London: Harvard University Press.

Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2004). Teacher Evaluation Uncoupled: A Discussion of Teacher Evaluation Policies and Practices in Australian States and Their Relation to Quality Teaching and Learning. *Research Papers in Education* 19 (1), 31-49.

Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Americana.

Laffitte, R. M. (1994). *Rendimiento de cuentas y evaluación*. Barcelona: Universitat-67.
PPU

Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Mompeó.

Ley 19.070. (1991). *Estatuto de los profesionales de la educación*. Chile.

Ley 19.961. (2004). *Ley de Evaluación Del Desempeño Profesional Docente en Chile*. Chile.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage: Publications.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea S. A.

- Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En Marrero, J. (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (págs. 8-44). Barcelona: Octaedro.
- Marshall, K. (2005). It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation. *Phi Delta Kappan* 86 (10), 727-735.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- Martin-Kniep, G. (2001). *Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: La sabiduría de la práctica* (págs. 65-86). Buenos Aires: Paidós.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Mateo, J. (1998a). *Avaluació del professorat*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- (1998b). La evaluación educativa. En *Enciclopedia General de la Educación* (págs. 532-586). Barcelona: Océano.
- (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona: Horsori.
- (2006). Claves para el Diseño de un Nuevo Marco Conceptual para la Medición y Evaluación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 165-186.
- Mateo, J., Escudero, T., De Miguel, M., Ginés Mora, J., & Rodríguez, S. (1996). *Evaluación del Profesorado de Secundaria*. Barcelona: Cedecs.
- Mateo, J., & Martínez Olmo, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

McDonald, B. (1971). *The evaluation of the Humanities Curriculum Project: A wholistic approach. Informe presentado en AERA Annual meeting*. Tech. rep., New York.

McReynold, P. (1975). *Advances in Psychological Assessment* (Vol. III). San Francisco: Jossey-Bass.

Meliá, J. M. (1993). Enfoques de la Evaluación Universitaria. *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Ponencias y Réplicas*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitativi data Análisis: and expanded sourcebook*. Newburi Park: CA Sage.

Millman, J. & Darling-Hammond, L. (edits). (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Natriello, G. (1997). Consecuencias deseadas e inprevistas: Propósitos y efectos de la evaluación del profesorado. En Milman, J. & Darling Hammon, L. (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 49-64). Madrid: La Muralla.

Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: an anlytical review of the literature. *Review of educational research (Washington DC)* , 53 (1), 117-128.

----- (1994). Combining Internal and External Evaluation: A Case for School-Based Evaluation. *Studies in educational evaluation* , 20 (1), 87-98.

----- (1997). *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.

Nieto, M. J. (1996). *La Autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente* (2 ed.). Madrid: Escuela Española.

Núñez, I. (2000). Lo que nos dice la historia: La Evaluación de Profesores en Chile. *Revista Docencia* , 10, 70-79.

O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paidós/MEC.

Observatorio chileno de Políticas Educativas (OPECH). (2006a). *Evaluación Docente en la Prensa Nacional: Abril 2006*. Santiago de Chile.

----- (2006b). *Evaluación Docente en la prensa nacional: Marzo 2006*. Santiago de Chile.

----- (2006c). *Evaluación Docente: Noticias, crónicas, reportajes y entrevistas, Julio 2006*. Santiago de Chile.

Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: Editorial CCS.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research* , 62 (3), 307-332.

Parlett, M., & Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.

Patton, M. Q. (1987). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1990). *Qualitative evaluation methods* . Beberly Hills, C. A.: Sage.

Peirano, C. (2006). *Evaluación docente en América Latina*. Santiago de Chile: GTD-PREAL.

Pérez Gómez, Á. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 426-449). Madrid: Akal.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Peterson, K. (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices* (2 ed.). Corwin Press: Thousand Oaks, CA.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (Segunda Edición). Málaga: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, T. (1995). *Evaluación de los aprendizajes. Aula Abierta Monografías 25*. Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.

Román, M. & Murillo, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 1-6.

Ruiz Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. (En línea) *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació: Universitat de Barcelona/ICE*, 2 (2), 96-110.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Russell, N., & Willinsky, J. (1997). Fourth generation educational evaluation: The impact of a postmodern paradigm on school based evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (3), 187-199.

Sabariego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (págs. 51-87). Madrid: La Muralla.

Sabariego, M., Massot, I., & Dorio, I. (2004). Métodos de la investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (págs. 293-328). Madrid: La Muralla.

Salazar, J. (2008). Diagnóstico preliminar sobre evaluación de la docencia universitaria. Una aproximación a la realidad en las universidades públicas y/o estatales de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, I-III, 67-84.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

----- (1996). *Evaluación educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

----- (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Schulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons, N. (Comp.), *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (págs. 45-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Trabajo presentado en la Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Brasil: 10-12 de julio de 2002.

Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En *Perspectives on Curriculum Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.

----- (1981). *Evaluation Thesaurus*. California: Edgepress Inverness.

----- (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, California: Sage Publications.

----- (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*. 20, 147-166

Soto, I., & Ovalle, R. (2007). *La evaluación del desempeño y su importancia en el desarrollo profesional. "Caso práctico: Percepción del Sistema de Evaluación Docente en la comuna de Chillán"*. Concepción: Universidad del Bío Bío.

Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.

----- (1976). A theoretical stament of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation* , 2, 19-22.

----- (1981). Setting standars for educational evaluators. *Evaluation News* , 22, 148-152.

----- (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, C. A.: Sage Publications.

----- (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

----- (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.

Stodolsky, S. S. (1997). Observación en el aula. En Milman, J. & Darling Hammon, L. (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 243-264). Madrid: La Muralla.

Strike, D. L., & Sanders, J. R. (1997). Cómo utilizar los estándares de evaluación de personal para la evaluación del profesorado. En Milman, J. & Darling Hammon, L. (Ed.), *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 561-579). Madrid: La Muralla.

Strike, K. A. (1997). Aspectos éticos de la evaluación educativa. En Milman, J. & Darling Hammon, L. (Edits.), *Manual para la evaluación del profesorado* (págs. 479-508). Madrid: La Muralla.

Stronge, J. (1997). *Evaluating Teaching*. Thousand Oaks, California: Sage.

Stufflebeam, D. L. (1992). Competing rationales and associated models and approaches for evaluating the performance of teachers. *Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, April, 23*. San Francisco.

----- (1997). El papel de la evaluación de la mejora escolar. El gran cuadro. *En Dirección Participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE. Universidad de Deusto*.

Sun, Y., Calderón, P., Valerio, N., & Torres, P. (2011). La implementación de la Evaluación docente. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Edits.), *La evaluación docente en Chile* (págs. 63-89). Mide UC.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tejada, J. (1991). *La Evaluación en formación ocupacional*. Barcelona: Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Autónoma de Barelona.

----- (1997). *El proceso de Investigacion científica*. Barcelona: F. La Caixa-EUI Santa Madrona.

----- (1999). La evaluación: su conceptualización. En *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.

Tierno, J. M. (2007). La valoración de la docencia universitaria por parte de los estudiantes. En *Revista Universitas Tarraconensis*, año XXXI, III época, 241-255. Tarragona.

Tyler, R. W. (1935). Evaluation: A challenge to progressive education. *Educational Research Bulletin*, 9-16.

UNESCO (2007). *Evaluación del Desempeño y carrera Profesional Docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales en la Evaluación del Desempeño Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, I (II), 7-22.

Valdés, H. (2002). *La evaluación del desempeño docente, ponencia presentada en el seminario internacional "Profesionalismo docente y calidad de la educación"*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (págs. 48-78). Santiago de Chile: Universidad de Chile & UNICEF.

Villa, A., & Morales, P. (1993). *La Evaluación del profesor: una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco: Estudios y documentos (Gobierno Vasco) 14.

Vroeijensti, T. I., & Acherman, H. (1991). La evaluación de la calidad basada en el control frente a la evaluación basada en la mejora. En *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.

Wilson, J. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Paidós: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Zabalza, M. Á. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. Consejo Superior de Investigaciones científicas. *Revista Española de Pedagogía* , 48 (186), 295-317.

Zabalza, M., & Zabalza, M. (2012). *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea S. A.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.

Barrios, P., & Brito, C. (2006). *¿Qué refleja el actual sistema de evaluación docente, como política educativa, de la democracia chilena?* Recuperado de <http://www.dspace.utalca.cl/retrieve/7022/PBarriosD.pdf>, en febrero de 2008.

Bartolomé, M. (1992). La investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *En Revista de Investigación Educativa* (20), 7-36

Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 56-74.

Bonifaz, R. (2007). *Impacto y consecuencias de la evaluación de profesores: Presente y futuro. Evaluación Docente y Formación Continua*. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/seminario/presentaciones.html>, en octubre de 2007.

Cantero, J. M., Deus, R. M., & Abalde, E. (2002). Evaluación docente vs evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 103-134.

Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Cano, E. (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Chadwick, C. B., & Rivera, N. (1997). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.

Cisneros-Cohernour, E., Barrera, M. E., & Canto, P. (Edits.). (2007). *El Portafolios como instrumento de evaluación docente*. México: Eugenia Montalván Proyectos Culturales

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Coloma, C. (2010). Estudio comprensivo sobre la evaluación del docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 60-76.

Contreras, J. (1998). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Cortés, F. (2007). *Impacto y consecuencias de la evaluación de profesores: Presente y Futuro. Planes de Superación Profesional: una alternativa de desarrollo profesional ligada a la evaluación docente*. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/seminario/presentaciones.html>, en octubre de 2007.

De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Eco, U. (1983). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y cultura*. Barcelona: Gedisa.

Escudero, J. M. (1998). *Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas*. Comunicación presentada en el V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid.

Etxeberria, J., & Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación* (Vol. 2). Madrid: La Muralla.

Farland, D., & Gullickson, A. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Un metamanual*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

González Ramírez, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Madrid: Graó.

Imbernón, F. (Coord.). (2005). *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (1999). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Epice.

León Guerrero, M. J. (1997). El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad. En Sánchez, A. & Torres, J. A. (Coords.), *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide, 407-430.

Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (Edits.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: MIDE UC.

Marcelo, C. (Coord.). (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Madrid: Davinci Continental.

McLaughlin, M. W. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid: Narcea.

Medina, A., & Villar, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

Melo, Y., & Villalobos, A. (2006). El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. *Revista de Investigación y Posgrado* (21), 69-101.

Muñoz Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/Ti*. Universidad Autónoma de Barcelona: Inédito.

Navío, J. (1996). *La autoevaluación del profesor*. Madrid: MEC.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Phillips, E., & Pugh, D. (2001). *Cómo obtener un doctorado. Manual para estudiantes y tutores*. Barcelona: Gedisa.

Rizo, H. (2002). Evaluación del desempeño docente: tensiones y tendencias. *Revista PRELAC* (4), 146-163.

Rue, J. (1999). La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela. *Revista Educar* (24), 71-87.

Rueda, M., & Díaz, F. (2000). *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales*. México: Paidós Mexicana.

Saravia, M. (2004). *Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional. Tesis Doctoral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en educación*. Barcelona: Octaedro.

Taut, S. (2007). *¿Evaluar para qué? La difícil tarea del uso apropiado de la evaluación docente*. Recuperado de http://www.mideuc.cl/columna_completa.php, en febrero de 2008.

Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente aplicado en Chile. Percepciones y Vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción.

Universidad de la Frontera, Chile. (2007). *Segundo Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente*. Recuperado de <http://www.congresoseducacion.cl> en diciembre de 2007.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- www.docentemas.cl
Sistema de Evaluación Docente de Chile.
- www.mineduc.cl
Portal del Ministerio de Educación de Chile.
- www.cpeip.cl
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- www.colegiodeprofesores.cl
Colegio de Profesores de Chile, Asociación Gremial.
- www.demconcepcion.cl
Departamento de Educación Municipal de Concepción.
- www.concepcionpatrimonial.cl
Portal de la ciudad de Concepción.
- www.acreditaciondocente.cl
Acreditación docente en Chile.
- www.bcn.cl
Biblioteca del Congreso Nacional.
- www.rmm.cl
Red Maestros de Maestros.
- www.piiie.cl
Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- www.opech.cl
Observatorio chileno de Políticas Educativas.
- www.lpp-uerj.net/olped/cined/
Canal Iberoamericano de noticias sobre Educación.
- <http://www.oei.es/>
Organización de estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- <http://www.preal.xxx>
Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- <http://www.rae.es>
Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

LISTADO DE ANEXOS (Ubicados en CD adjunto)

- Anexo 1.** Antecedentes del problema de investigación.
- Anexo 2.** Pauta de Autoevaluación.
- Anexo 3.** Informe de Referencia de Terceros.
- Anexo 4.** Hojas de respuesta módulo 1 del Portafolio. Enseñanza media.
- Anexo 5.** Opciones de OFV – CMO para los productos 1 y 2 del Portafolio.
- Anexo 6.** Hojas de respuesta módulo 2 del Portafolio. Enseñanza Media.
- Anexo 7.** Manual de Portafolio. Educación Media.
- Anexo 8.** Roles de los participantes del estudio de casos.
- Anexo 9.** Dimensiones, preguntas y objetivos del cuestionario de opinión.
- Anexo 10.** Proceso de validación del cuestionario de opinión.
- Anexo 11.** La administración del cuestionario de opinión.
- Anexo 12.** Dimensiones, preguntas y objetivos de las entrevistas.
- Anexo 13.** Correspondencia mantenida con los entrevistados.
- Anexo 14.** Proceso de validación de las entrevistas por parte de los entrevistados.
- Anexo 15.** Base de datos Excel con el vaciado de datos del cuestionario de opinión.
- Anexo 16.** Análisis estadístico (SPSS-X) de las respuestas del cuestionario de opinión.
- Anexo 17.** Respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario de opinión.
- Anexo 18.** Transcripciones literales de las entrevistas.
- Anexo 19.** Registro y reducción de datos mediante el uso de Atlas-ti.
- Anexo 20.** Versiones del mapa de categorías de la información de las entrevistas.

