

## Capítulo 8

# LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Pedro Ravela

Publicado en el libro **"Avances y desafíos en la evaluación educativa"**. Felipe Martínez Rizo y Elena Martín (coordinadores), 2009. Colección "Metas Educativas 2021"; Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Santillana. ISBN: 978-84-7666-194-9

## LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN

La evaluación tiene un enorme potencial como herramienta para promover y sostener el cambio en la educación, en la medida en que se la utilice bien. En la última década y media la mayor parte de los esfuerzos, tanto a nivel internacional como nacional, han estado puestos en el desarrollo de evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes de los estudiantes (véase el capítulo 3 de este libro). Esto ha significado un aporte para la educación, ya que ha permitido hacer visible en qué medida los estudiantes están aprendiendo lo que se espera que aprendan.

Sin embargo, como herramienta aislada y sin articulación con otros instrumentos de política educativa, la evaluación difícilmente pueda producir cambios (GTEE, 2008). El problema se agrava cuando se intenta organizar el conjunto de la política educativa, sobre la base exclusiva de la evaluación estandarizada, por ejemplo, estableciendo premios económicos en función de los resultados de la misma. Se ignora, de esta manera, que las evaluaciones tienen diseños específicos, apropiados para ciertos fines pero no para otros. Se desconoce, además, la necesidad ineludible de establecer un conjunto articulado de políticas educativas. Y, sobre todo, se olvida que en el sistema educativo ocurren cotidianamente múltiples formas de evaluación, en general realizadas de manera inapropiada, que si fuesen realizadas en forma adecuada, tendrían un potencial de cambio enorme. Algunas de ellas son evidentes, como la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que realizan los propios docentes. Otras pasan fácilmente desapercibidas, a pesar de su importancia, como es el caso de las evaluaciones con fines de selección de personas para ocupar roles de responsabilidad en la conducción de distintos sectores del sistema educativo.

La evaluación del desempeño docente es una de estas formas de evaluación desatendidas, que en general se llevan adelante de manera muy precaria y asistemática, pero que, bien realizada, tendría un enorme potencial de cambio. En el capítulo 2 de este libro, se propone que la

evaluación de los maestros debería ser uno de los cuatro pilares articuladores de un sistema nacional de evaluación educativa. El presente capítulo está destinado a analizar este tema.

### **La mejora de la docencia es la política educativa más importante**

Las evaluaciones a gran escala ofrecen un panorama comparado de resultados de la acción educativa, en el marco del cual es posible efectuar estudios de profundización, que permitan entender cómo y por qué ciertos países logran que todos sus estudiantes aprendan y que las desigualdades internas se minimicen. El SERCE puso de manifiesto, en América Latina, los muy buenos resultados de la educación en Cuba, a partir de lo cual algunos investigadores como Carnoy y Marshall (2005) desarrollaron trabajos comparativos que permiten comprender mejor qué es lo que explica los resultados<sup>1</sup>.

Uno de los estudios más recientes y enriquecedores en este campo, es el conocido como “Informe McKinsey”, un trabajo de investigación realizado entre marzo de 2006 y mayo de 2007, con el fin de comprender las claves de política educativa que explican que ciertos países, muy diferentes entre sí en términos sociales y culturales, como Finlandia, Singapur, Australia, Corea del Sur y Canadá, logren resultados destacados en términos de las capacidades y conocimientos de sus estudiantes (Barber y Mourshed, 2007).

Luego de analizar una gran cantidad de informes de investigación, de entrevistar a más de cien expertos y responsables de políticas educativas, y de visitar escuelas en 25 países, el informe llega a conclusiones muy sencillas y muy contundentes a la vez, tanto en su contenido como en la forma de expresarlas. De acuerdo con el Informe McKinsey, hay tres principios clave detrás de los sistemas educativos con muy buenos desempeños:

1. *“la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus docentes”;*
2. *“el único camino para mejorar los aprendizajes es mejorar la enseñanza”;*
3. *“un buen desempeño como país requiere que todos los estudiantes aprendan”.*

El estudio muestra, con abundantes referencias, que un buen docente hace una gran diferencia en el aprendizaje de sus estudiantes. Un mal docente, en especial en los primeros grados de la escolaridad, puede generar daños y rezagos muy difíciles de revertir, que afectarán

---

<sup>1</sup> En general han resultado mucho más enriquecedores los estudios de carácter cualitativo, realizados en el marco de una evaluación a gran escala, que los llamados “estudios de factores asociados”, que sólo analizan el comportamiento estadístico de variables medidas en cuestionarios administrados junto con las pruebas.

negativamente la trayectoria escolar futura de los estudiantes. Los países que logran los mejores resultados en las evaluaciones internacionales se caracterizan por:

- a. seleccionar a los candidatos a la formación docente en el tercio superior de los egresados de la educación secundaria;
- b. ofrecer buenos salarios iniciales, para hacer de la docencia una profesión atractiva;
- c. ofrecer a los docentes múltiples oportunidades de mejora durante su carrera profesional, con énfasis en la mejora de las prácticas de enseñanza;
- d. establecer altas expectativas de desempeño para todos los estudiantes;
- e. establecer mecanismos para identificar tempranamente a los estudiantes con dificultades para alcanzar dichas expectativas y ofrecerles enseñanza adicional.

Como resulta obvio, buenos procedimientos de evaluación son indispensables para la correcta implementación de estas líneas de acción. Hay procesos de evaluación involucrados en:

- a. la selección de los candidatos a cursar carreras docentes (para evaluar no solamente los conocimientos y competencias de tipo cognitivo, sino también las capacidades emocionales y la motivación para la docencia);
- b. la identificación de quiénes no son aptos para la docencia durante los primeros años de ejercicio de la misma (este aspecto es clave dado que, como afirma el informe, una mala decisión puede tener como consecuencia cuarenta años de mala enseñanza);
- c. la identificación de los profesionales más competentes, con el fin de ofrecerles incentivos que los retengan en la docencia, así como nuevos roles de tutoría y orientación a otros docentes, de modo de difundir su conocimiento práctico al interior de la profesión;
- d. la creación de mecanismos de formación continua, a través de la supervisión y de oportunidades para revisar la propia práctica en forma reflexiva y colectiva (una buena formación inicial es condición necesaria pero no suficiente para tener buenos docentes);
- e. la identificación temprana de los estudiantes que no están logrando aprender, así como del tipo de dificultades específicas, para poder intervenir oportunamente (este último aspecto excede los alcances de este capítulo).

## **LA DOCENCIA: UNA PROFESIÓN REÑIDA CON LA EVALUACIÓN**

Probablemente una de las razones importantes –entre otras muchas- por las que el cambio es tan difícil en la educación, radica en que el rechazo a la evaluación parece formar parte de la cultura docente. En la mayoría de las actividades humanas la evaluación, entendida como

valoración y reflexión acerca de la propia actividad y los modos de mejorarla, juega un papel central. Los individuos aprenden y mejoran a partir de la evaluación. Piénsese en “oficios” tan dispares como el de un carpintero, un músico y un escritor. En todos estos casos, es natural e inevitable recibir “devoluciones”, tanto de los destinatarios del trabajo como de otros colegas con mayor experiencia o de los iguales. Estas devoluciones constituyen un elemento importante y utilizado para mejorar los desempeños y los productos del trabajo.

Simultáneamente, hay otras actividades que están menos sujetas a “la mirada de los otros” como, por ejemplo, la atención psicológica, la enseñanza y la atención médica. Se trata de actividades que no tienen un producto visible como un mueble, una pieza musical o un libro. En estos casos, el resultado del trabajo es de carácter subjetivo: se produce en la interioridad de las personas<sup>2</sup> y, por tanto, no es directamente visible. Por otro lado, existe una marcada jerarquía de saberes<sup>3</sup> entre el profesional y el estudiante, paciente o cliente, que limita las posibilidades de éstos de formular “devoluciones” –jerarquía esta que, normalmente, la mayoría de los profesionales que detentan el saber se encargan de explicitar y remarcar-.

En estos tres ámbitos de actividad, la relación entre el profesional y el educando, el paciente o el cliente, se producen en espacios físicos cerrados –como el aula o el consultorio-, a los que normalmente no tienen acceso otras personas, ni siquiera otros colegas, salvo que esto sea explícitamente acordado. Se trata de actividades que no pueden ser observadas espontáneamente por otros individuos que no sean los directamente implicados. Por todo lo dicho, en este tipo de actividades es particularmente importante generar procedimientos y dispositivos específicos para producir “devoluciones” que permitan valorar y reflexionar sobre la práctica, esto es, evaluaciones.

Hay, además, otro elemento diferencial entre la educación y las demás actividades citadas, que hace más imperiosa la necesidad de evaluar: la educación es un derecho de los ciudadanos, que el Estado debe asegurar y que incluye una definición de lo que todos los estudiantes tienen derecho a aprender, es decir, un currículo. Esto no ocurre en las actividades del primer tipo. Si al público, a la crítica o a los colegas no les gusta la obra que produjo el músico, este puede simplemente decir ‘pues entonces no la escuchen, a mi me gusta y yo

---

<sup>2</sup> También la pieza musical o libro tienen un efecto subjetivo, pero existe un producto previo a la vista de todos.

<sup>3</sup> También los carpinteros, músicos y escritores poseen un saber especializado, pero, debido al carácter estético o comercial de sus productos, por definición todos los destinatarios de su trabajo pueden juzgarlo de acuerdo con sus propios criterios. No ocurre lo mismo en la enseñanza.

compongo para expresarme, no para agradarles’. No siempre ocurre así, porque el artista necesita tener un público, pero puede ocurrir y es legítimo.

El modo de razonar del artista que acabamos de ilustrar, tiene fuerte presencia en los ámbitos educativos. A veces de manera explícita y otras de modo implícito, los docentes dicen o piensan ‘yo enseño así, si los estudiantes aprenden o no, el problema es de ellos’. Esta actitud no se condice con el rol social y profesional que corresponde a los educadores, en tanto responsables de la puesta en práctica del derecho a la educación.

En defensa de los docentes debe decirse que el aprendizaje no es resultado exclusivamente de lo que ellos hacen, sino también, y principalmente, del esfuerzo del estudiante. Pero este hecho no exime a los docentes de realizar todo lo que sea necesario y posible por mejorar sus modos de enseñar. Es un imperativo ético de la profesión docente, poner el foco principal de la atención en lo que los estudiantes necesitan aprender y en las dificultades que tienen, antes que en lo que al docente le gusta y le interesa enseñar.

### **La profesión inevaluable**

La aversión a la evaluación está fuertemente arraigada en la cultura de la profesión docente. En primer lugar, porque evaluar a los estudiantes suele ser una actividad ingrata y aburrida. En segundo lugar, porque prevalece en muchos docentes la idea de que, en definitiva, la educación no puede ser evaluada, en virtud de su complejidad y subjetividad. No puede ser evaluado, ni el aprendizaje de los estudiantes, ni el trabajo del docente. Para algunos docentes es una cuestión de dificultad práctica. Para otros, una cuestión de principios, una postura ideológica contraria a cualquier evaluación, en tanto implica un ejercicio de poder.

Esto último se traduce en la defensa acérrima de la libertad de cátedra (el docente enseña lo que le parece, independientemente de que sea o no relevante para los estudiantes); en una oposición cerrada a cualquier mirada externa sobre el propio trabajo; e, incluso, en la negativa a “coordinar” con otros profesores, “porque eso me limita en lo que yo quiera enseñar”<sup>4</sup>. Existe una concepción platónica de la enseñanza<sup>5</sup>, en especial en la secundaria, según la cual educar consiste en recorrer las aulas hablando de lo que a uno le parece apropiado, “seguido” por los estudiantes que puedan y quieran entenderlo; los demás pueden seguir otro camino.

---

<sup>4</sup> Palabras textuales de un docente uruguayo en una reunión de coordinación en una secundaria pública.

<sup>5</sup> La mayoría de las veces de un modo implícito, no dicho, a veces inconsciente.

Wiggins (1998) define a la docencia como una profesión “egocéntrica”, en el sentido piagetiano del término (y sin connotaciones peyorativas): los educadores solemos tener dificultad para salir de nuestro propio punto de vista, para escuchar y comprender lo que ocurre con nuestros estudiantes, para darnos cuenta cuándo nuestra enseñanza resulta incomprensible. No logramos comprender que temas tan obvios e importantes para nosotros, no lo sean para los estudiantes.

Parte de esa dificultad para des-centrarse, salir de los propios puntos de vista e ir al encuentro de los estudiantes, está relacionada con la preocupación central por “dar” los temas. “Necesito ‘cumplir’ el programa”. Si los estudiantes aprenden o no, no es mi problema.

El otro componente central del problema es el aislamiento que caracteriza el ejercicio de la docencia, particularmente en la educación media. Cada profesor enseña su curso como mejor le parece y cualquier revisión formal del trabajo docente es percibida como una amenaza o como una intrusión. “Nadie puede entender lo que ocurre en mi clase como yo” (Wiggins, 1998, p. 297). Son escasas las instancias de trabajo conjunto, que impliquen una mirada común y compartida sobre lo que se quiere que los estudiantes aprendan –más allá de las declaraciones generales de principios-. No es casualidad que este hecho, el poseer una visión compartida, explícita y comunicada con claridad a los estudiantes en relación a lo que se espera que aprendan, sea uno de los factores que aparecen como relevantes para el logro educativo, en las investigaciones sobre el tema.

Al respecto, Wiggins (1998, p. 302) se pregunta por qué aceptamos que los desempeños de los estudiantes permanezcan guardados detrás de una puerta siempre cerrada. ¿Por qué no es la norma que todas las tareas, pruebas y muestras del trabajo de los estudiantes estén a la vista de todos, con los comentarios del docente, como forma de promover la evaluación entre pares y de responder a las demandas de padres y supervisores?

La misión profesional de los docentes consiste en generar capacidades específicas en los estudiantes: madurez intelectual y emocional, capacidad de comprensión de fenómenos complejos, capacidad de reflexión, conocimientos (Wiggins, 1988, p. 300). Hacerlo bien requiere abrirse al escrutinio de los pares, en primer lugar, pero también del resto de los interesados en la tarea educativa (familias, autoridades, sociedad civil, entre otros).

Debe decirse, finalmente, que la evaluación del desempeño docente es muchas veces resistida por razones legítimas como, por ejemplo, el hecho de que muchos sistemas de evaluación están tan mal diseñados e implementados, que generan más problemas que aportes. Navarro (2003, págs. 153-155) afirma que, en realidad, el común de los docentes está más dispuesto a que la profesión sea evaluada de lo que suele aparecer públicamente a través de las posturas sindicales.

Según Navarro, tres variables inciden sobre una actitud positiva del docente hacia la evaluación del desempeño en la profesión: i) trabajar en condiciones favorables; ii) el clima escolar y el sentido de eficacia y logro en la enseñanza; y, iii) la edad (hay una mayor apertura a la evaluación entre los más jóvenes). Sin embargo, aún cuando exista una predisposición positiva hacia la posibilidad teórica de la evaluación, suele haber rechazo a las experiencias concretas que se han implementado en la región en la última década, como consecuencia de las debilidades de los propios sistemas implementados. “Ha sido muy difícil poner a funcionar sistemas que representen una expresión competente y sostenible en el tiempo... poner en práctica el principio de evaluación es mucho más complejo y difícil que aceptar el principio en teoría” (Navarro, 2003, pp. 154-159).

“Las experiencias revisadas en la sección precedente, sin embargo, sugieren hacerse por lo menos la pregunta de si el fracaso de los intentos por introducir evaluaciones del desempeño docente pueden atribuirse a las presiones sindicales y a la oposición de los docentes, o si estas últimas son más bien el producto de intentos fracasados y poco convincentes desde el punto de vista técnico y gerencial de implantar el principio de evaluación” (Navarro, 2003, p. 159).

## **CONFUSIONES CONCEPTUALES**

Una parte importante de las dificultades con la evaluación del desempeño docente es consecuencia de confusiones conceptuales acerca de los fines de la evaluación, de la naturaleza del trabajo docente y del tipo de incentivos que pueden funcionar en la docencia.

### **Los fines de la evaluación**

La primera confusión se deriva de la omisión en distinguir adecuadamente las evaluaciones de tipo formativo, dirigidas a propiciar el aprendizaje de los docentes y la mejora de sus prácticas, de las evaluaciones con consecuencias, como las destinadas a calificar al docente, a entregarle un reconocimiento salarial o a clasificar a los docentes en función de sus

conocimientos y competencias profesionales. Normalmente se habla de evaluación docente sin distinguir entre uno y otro tipo de finalidad (Ravela, 2006).

En la práctica habitual de la supervisión en muchos de nuestros países, ambas finalidades se encuentran presentes en el mismo acto de evaluación, lo cual promueve actitudes contradictorias en quien es evaluado. Si la evaluación tiene como finalidad exclusiva ayudarme a identificar mis dificultades y encontrar caminos para superarlas, mi actitud será mostrar esas debilidades. En cambio, si la evaluación tiene como finalidad calificarme, legítimamente mi actitud será la contraria: intentaré mostrar la mejor faceta de mi trabajo profesional y evitaré ofrecer flancos débiles (Ravela, 2008).

Cuando ambas finalidades están presentes en el mismo acto de evaluación, predomina el temor a la calificación y la necesidad obvia de ser bien calificado. Como, además, la evaluación se realiza con un instrumental totalmente rudimentario desde el punto de vista técnico, la evaluación no cumple adecuadamente con ninguna de las dos finalidades y se torna un ritual burocrático.

De lo anterior se deriva una primera línea de trabajo para la evaluación docente: es necesario diferenciar los dispositivos de evaluación dirigidos a promover el aprendizaje profesional y la mejora de la enseñanza, de los dispositivos de evaluación dirigidos a calificar o categorizar de alguna forma a los docentes. Ambos tipos de dispositivos son necesarios, ya que la tensión entre evaluación formativa y evaluación con consecuencias se deriva de una contradicción inherente a los seres humanos. Todos tenemos una tendencia natural a crecer y a ser mejores, pero simultáneamente, coexiste en nuestro interior una tendencia a la rutina, a quedarnos en lo que tenemos, a perder el sentido de lo que hacemos. Por eso, a la vez que motivaciones internas, necesitamos incentivos apropiados y exigencias externas.

### **Los incentivos en la docencia**

La segunda confusión se deriva de trasladar a la docencia el tipo de incentivos que funcionan en otros ámbitos de actividad, en particular, de trasladar la lógica de la empresa con fines de lucro al campo educativo. Todas las personas, incluidos los docentes, aspiran a recibir por su trabajo un salario que les permita vivir dignamente. Una parte importante de las personas – aunque no necesariamente todas- aspiran a que, si realizan un esfuerzo especial y destacado

en su trabajo, ello se vea reconocido en su remuneración. Pero sólo algunas personas y organizaciones tienen como objetivo principal ganar mucho dinero.

Si bien la mayoría de las empresas tienen como finalidad principal generar ganancias en dinero, existen muchos otros tipos de organizaciones que se mueven por otros fines y, por tanto, por otros incentivos que el dinero. Entre ellas, la gran mayoría de las organizaciones educativas. Y para la gran mayoría de las personas que dedican su vida a la educación, existen múltiples fuentes de satisfacción –y, por tanto, de incentivos-: el trabajo bien realizado, el entusiasmo y el reconocimiento de los estudiantes, la calidad de las relaciones interpersonales, la profundización en los conocimientos de la disciplina que se enseña, el éxito de los estudiantes en su aprendizaje, el compartir la preparación de su trabajo con colegas, el dar a conocer su trabajo, el participar de una comunidad intelectualmente creativa y desafiante, entre otros, además del salario (Tenti, 2007).

En este sentido, la evaluación del desempeño docente puede operar como generadora de incentivos de una manera mucho más amplia que la de otorgar más dinero a quienes trabajan mejor. Puede ayudar a realizar mejor el trabajo y, por tanto, a crear toda la gama de incentivos que del trabajo bien hecho y del logro de los estudiantes se deriva.

### **Pago por resultados y pago por desempeño**

Otra confusión habitual, relacionada con el denominado “pago por mérito”, es la relativa a la vinculación de la remuneración a los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, por un lado, o al buen desempeño de la labor profesional, por otro. Obviamente hay cierta relación entre buen desempeño y resultados, pero esta relación no es perfecta ni mucho menos. El aprendizaje de los estudiantes depende, por cierto, del desempeño del docente. Pero, simultáneamente, depende de otros múltiples factores: la nutrición, el apoyo familiar, la historia académica, los docentes que el estudiante tuvo en años anteriores, así como de la voluntad de aprender del propio estudiante y del tiempo y esfuerzo que le dedique al aprendizaje –en especial en la educación media- (Ravela, 2006). Si bien es indiscutible que un buen docente hace una diferencia en lo que aprenden los estudiantes, también lo es el hecho de un mismo muy buen docente obtiene resultados muy diversos, según la motivación de los estudiantes con los que trabaja, su historia escolar previa y las peculiares características del grupo que tiene delante.

El pago por resultados es, por tanto, un camino plagado de problemas. A los ya mencionados es necesario agregar que es de difícil implementación –requiere evaluaciones censales permanentes en todas las disciplinas, además de controles de múltiples variables de contexto-, que desconoce el hecho de que las pruebas estandarizadas evalúan sólo una parte de los objetivos educativos, que se presta para promover la reducción del currículo y a generar múltiples conductas reñidas con la ética. Estas últimas objeciones aplican tanto a los sistemas de pago por resultados de carácter individual, como a los sistemas basados en premiar a los centros educativos con buenos resultados. Los sistemas de premiación suelen motivar a los centros educativos y/o a los individuos que ya están bien –si resultan premiados es porque no tienen grandes problemas-, pero no resuelven el problema de quienes están mal: si sus resultados son insuficientes es porque hay insuficiencia de capacidades o problemas institucionales, cuestiones éstas que no se resuelven mediante el ofrecimiento de un premio.

El pago por desempeño, en cambio, tiene algo más de sentido. En Cuba, por ejemplo, cada docente es evaluado todos los años, como consecuencia de lo cual es calificado como “muy bueno”, “bueno”, “regular” o “insuficiente”. Los docentes tienen un salario base, un componente salarial por antigüedad y un componente salarial por desempeño, que tiene tres categorías. Los docentes que son calificados con “muy buenos”, al año siguiente suben un escalón en el salario por desempeño, al tiempo que los calificados con “regular”, bajan un escalón. Los docentes calificados con “insuficiente” (alrededor del 3% cada año) son retirados del aula y deben realizar una nueva etapa de formación durante un año<sup>6</sup>.

Sin embargo, un sistema de pago por desempeño no debería limitarse a otorgar un reconocimiento salarial, sino que debería formar parte de un sistema que identifique, retribuya y, sobre todo, capitalice la capacidad profesional de los mejores docentes. El desafío principal para la evaluación en este campo no es tanto propiciar la distribución de premios en dinero, como ayudar a identificar a los mejores docentes para otorgarles funciones de mayor responsabilidad en la mejora de la enseñanza –y una remuneración acorde a ello-. Otra función de la evaluación es identificar a los docentes con dificultades para realizar su labor de manera apropiada, para ayudarles a mejorarlo.

---

<sup>6</sup> Más detalles pueden encontrarse en los materiales aportados por el Director del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, Héctor Valdés, en ocasión de un Seminario sobre Evaluación del Desempeño Docente dictado en mayo de 2008 en el Instituto de Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. <http://www.ucu.edu.uy/Home/FacultadesyÁreas/CienciasHumanas/Institutos/EvaluaciónEducativa/Actividades/Formación/tabid/1262/Default.aspx>

Uno de los errores de muchas propuestas de pago por desempeño radica en ignorar que, si bien el pago adicional puede servir de reconocimiento para quienes hacen bien su trabajo, no resuelve el problema de quienes no tienen suficiente conocimiento de la disciplina que deben enseñar o no saben cómo enseñarla.

“Si bien algunas reformas incrementaron los mecanismos de rendición de cuentas o introdujeron incentivos basados en el desempeño para mejorar la motivación, lo hicieron sin brindar a los docentes oportunidades para darse cuenta de sus debilidades o conocer mejores prácticas” (Barber y Mourshed, 2007, p. 27).

En resumen, son necesarios dos tipos de dispositivos de evaluación docente. Unos tienen que ver con la motivación interna, con la creación de capacidades y con la mejora de la práctica. El otro tiene que ver con la exigencia externa, con la acreditación de los buenos docentes, con el reconocimiento económico, la asignación de nuevas y la carrera docente. Lo que resta de este capítulo está destinado a la reflexión sobre estos dos conjuntos de dispositivos.

## **EVALUACIÓN, INCENTIVOS Y CARRERA DOCENTE**

Todo sistema educativo un buen sistema de evaluación docente, dirigido a establecer categorías profesionales en función de los conocimientos, competencias y responsabilidad en el cumplimiento de la tarea. Esto es de vital importancia por dos motivos fundamentales. En primer lugar, para establecer reconocimientos formales a los docentes que realizan bien su labor. En la actualidad, la mayoría de los sistemas educativos en nuestra región otorgan el mismo tratamiento funcional y salarial a todos los docentes, independientemente de la calidad y compromiso profesional con que realicen su tarea.

En el presente, la mayoría de los sistemas educativos establece diferencias en función de la antigüedad o del tipo de establecimiento en que el docente se desempeña. Esto, en el largo plazo y en un contexto en que muchos docentes adolecen de serias carencias formativas, en tanto otros incumplen en forma reiterada sus obligaciones básicas –asistir a sus clases, prepararlas adecuadamente, preocuparse por el aprendizaje de todos los estudiantes-, desestimula a los mejores docentes y conduce a una cultura de autocomplacencia, ausencia de exigencias y falta de compromiso que, además, se trasmite a los estudiantes.

En segundo lugar, un sistema de evaluación que establezca categorías profesionales, es vital para identificar a los mejores docentes, con el fin de encomendarles nuevas tareas. En la

actualidad el sistema educativo es “ciego” en relación a sus propios recursos humanos. Carece de mecanismos para identificar, promover y aprovechar la capacidad de sus mejores docentes, simplemente porque no sabe quiénes son ni dónde están. El talento y el valor personal y profesional que poseen estos docentes es desperdiciado por el sistema. Sólo lo conocen y aprovechan algunos de quienes se encuentran en sus entornos inmediatos.

En resumen, la política de recursos humanos de la mayoría de los sistemas educativos de la región, podría caracterizarse con los versos de Enrique Santos Discépolo, en su tango “Cambalache”:

Hoy resulta que es lo mismo	Todo es igual. Nada es mejor.
ser derecho que traidor...	Lo mismo un burro que un gran profesor.
Ignorante, sabio, chorro,	No hay aplazados, ni escalafón,
generoso, estafador...	los inmorales nos han igualado...

Para superar esta situación sería necesario un sistema de carrera docente de tipo “escalar” (Morduchowicz, 2002), que se caracteriza por establecer categorías profesionales que suponen niveles crecientes de competencia profesional, entre las que se transita a través de mecanismos formales de evaluación del desempeño. Cada categoría supone una mejora salarial en relación a la anterior, así como la asunción de nuevos roles y responsabilidades.

La Figura 1 (Ravela, 2008, pág. 17) ilustra un sistema de este tipo. Los docentes participarían del mismo en forma voluntaria y en los momentos en que lo deseen, tantas veces como lo deseen. Una evaluación sistemática, a través de diversidad de instrumentos, daría lugar a la ubicación del docente en una categoría profesional, en una escala de cuatro posiciones. A medida que el docente avanza en esta escala, mejoraría su remuneración y, sobre todo y más importante, su carga de horas en aula se reduciría (sin eliminarse nunca del todo) para asumir nuevas funciones: acompañamiento a futuros docentes en proceso de formación, tutoría a estudiantes con dificultades, inducción de nuevos docentes, elaboración de materiales curriculares, coordinación de equipos de docentes, evaluación de otros docentes.

Esta lógica de carrera docente tendría como virtud principal, además del reconocimiento a los buenos docentes, generar un círculo virtuoso en el sistema educativo: se crearían nuevas funciones, indispensables para mejorar la educación, y los roles de supervisión, orientación y modelamiento serían ocupados por los mejores docentes –cosa que nuestros sistemas de

selección actuales no garantizan en absoluto, con lo cual muchas funciones, como la del supervisor, están fuertemente devaluadas-.

**Figura 1**  
**Una propuesta de sistema de evaluación y de carrera docente articulados**

<b>Nivel o posición</b>	<b>Funciones</b>	<b>Requisitos de acceso</b>
<b>Etapa Inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Enseñanza en carácter interino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Título docente</li> </ul>
<b>Etapa Profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Enseñanza con carácter de titular.</li> <li><input type="checkbox"/> Orientación o tutoría de estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Cierta cantidad de años en el nivel anterior.</li> <li><input type="checkbox"/> Informes favorables de desempeño de sus directores</li> <li><input type="checkbox"/> Pruebas de conocimientos disciplinares y de didáctica</li> </ul>
<b>Profesional Avanzado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Enseñanza</li> <li><input type="checkbox"/> Tutor de práctica docente</li> <li><input type="checkbox"/> Seguimiento y orientación a nuevos docentes</li> <li><input type="checkbox"/> Elaboración materiales curriculares y guías para la enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Cierta cantidad de años en el nivel anterior</li> <li><input type="checkbox"/> Informes favorables de desempeño de su directores</li> <li><input type="checkbox"/> Pruebas de didáctica</li> <li><input type="checkbox"/> Presentación de carpeta de materiales de enseñanza empleados en sus clases</li> <li><input type="checkbox"/> Curso de capacitación para orientación de docentes</li> </ul>
<b>Profesional Experto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Enseñanza</li> <li><input type="checkbox"/> Coordinador de Departamento o Asesor Pedagógico</li> <li><input type="checkbox"/> Formador de docentes en servicio</li> <li><input type="checkbox"/> Evaluador de pares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Cierta cantidad de años en el nivel anterior</li> <li><input type="checkbox"/> Informes favorables de desempeño de sus directores</li> <li><input type="checkbox"/> Pruebas de conocimientos avanzados en su disciplina</li> <li><input type="checkbox"/> Presentación de carpeta que recoja su trabajo como orientador de docentes</li> <li><input type="checkbox"/> Presentación de carpeta de materiales curriculares elaborados</li> <li><input type="checkbox"/> Curso de capacitación para evaluación de docentes</li> </ul>

**Nota:** La propuesta incluida en esta tabla es solamente ilustrativa, no pretende ser prescriptiva. Admita múltiples variantes en función de las realidades nacionales. Entre otras, la posibilidad de que la opinión de las familias o de los estudiantes sean consideradas de alguna manera en el sistema de evaluación.

La construcción de un sistema como el propuesto tiene varios requisitos importantes. En primer lugar, es preciso construir un marco conceptual apropiado y de amplia aceptación acerca de qué es buen desempeño docente. Ello requiere el involucramiento de la profesión docente. En segundo término, la legitimidad del sistema se apoya sobre el diseño de un conjunto de instrumentos y procedimientos de alta calidad técnica, que den lugar a procesos de evaluación rigurosos, válidos, justos y reconocidos como legítimos por el cuerpo docente. En tercer lugar, es necesario constituir progresivamente un cuerpo de evaluadores cuya idoneidad sea ampliamente reconocida. Con el paso del tiempo el propio sistema permitirá identificar a docentes expertos para que actúen como evaluadores.

Un sistema como el propuesto tendría la potencialidad de provocar, en el mediano plazo, una dinámica positiva en varias dimensiones del sistema educativo:

- a. Los mejores profesores estarían orientando a los nuevos docentes, supervisando a sus colegas, evaluando y seleccionando a sus futuros reemplazos.
- b. El sistema otorgaría reconocimiento simbólico y económico a los buenos docentes.
- c. Permitiría vincular mejoras salariales importantes con capacidad y compromiso profesional reconocidos y con el desempeño de nuevas funciones.
- d. Abriría oportunidades profesionales que servirían para retener a los buenos docentes.
- e. Enriquecería al sistema educativo con nuevas funciones, indispensables e inexistentes, que serían desempeñadas por los docentes más competentes.
- f. Permitiría al sistema aprovechar y crear un efecto multiplicativo a la capacidad de sus mejores docentes.

### **EVALUACIÓN, CONOCIMIENTO PRÁCTICO Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA**

En paralelo con el dispositivo presentado en el apartado anterior, sería necesario diseñar un conjunto de dispositivos dirigidos a “romper” el aislamiento en el ejercicio de la profesión, con el fin de transformarla en una profesión abierta a “la mirada de los otros” y al aprendizaje continuo a partir de la reflexión sobre la práctica.

Abrir realmente el aula a los pares y a supervisores u orientadores pedagógicos requiere de un dispositivo de evaluación sin consecuencias funcionales que puedan constituir amenazas para el evaluado, pues esto, si bien legítimo para otra finalidad, pervierte la finalidad formativa. Un antecedente interesante en la región lo constituye El Salvador, que hace algunos años transformó el cuerpo de inspectores en un cuerpo de asesores pedagógicos, con la función exclusiva de brindar orientación pedagógica a los docentes. Simultáneamente, se mantuvo un sistema de control administrativo paralelo, a cargo de un cuerpo de personal técnico-administrativo diferente.

En esta línea de pensamiento, el “Informe McKinsey” destaca las siguientes características centrales de los sistemas educativos cuyos estudiantes han logrado los mejores desempeños en pruebas internacionales:

- ❑ la preocupación por construir habilidades prácticas para la enseñanza desde la formación inicial –por oposición a la formación exclusivamente teórica -;
- ❑ la constitución de equipos de expertos que apoyan el desarrollo profesional de los docentes en las escuelas, modelan la enseñanza y promueven el aprendizaje continuo;

- ❑ la existencia de procedimientos apropiados y efectivos para la selección y desarrollo de líderes de enseñanza;
- ❑ la construcción de espacios de intercambio de experiencias y aprendizaje mutuo al interior de las escuelas y como parte de la labor cotidiana de los docentes.

“...algunos de los mejores sistemas han encontrado vías para que los docentes para hacer posible que los docentes aprendan unos de otros. En la mayoría de las escuelas los docentes trabajan en forma aislada. En varios de los mejores sistemas educativos, especialmente en Japón y Finlandia, los docentes trabajan en forma conjunta, planifican sus clases juntos, se observan mutuamente en el aula y se ayudan a mejorar unos a otros. Estos sistemas crean una cultura en sus escuelas según la cual la planificación colectiva, la reflexión sobre la enseñanza, y el acompañamiento entre pares constituyen la norma y una característica constante en la vida escolar. Esto permite a los docentes aprender en forma continua” (Barber y Mourshed, 2007, p. 28).

Para captar la importancia de estos dispositivos es preciso comprender los diferentes tipos de conocimiento que se ponen en juego en el ejercicio de la docencia. Todo docente necesita ser portador de conocimientos sobre la disciplina que va a enseñar. Pero dominar la Matemática o la Filosofía, es condición necesaria pero no suficiente para enseñarlas de manera apropiada. Tampoco es suficiente estudiar teóricamente la didáctica de la disciplina. Es necesario, además, desarrollar un conjunto de conocimientos prácticos, un tipo de conocimiento que no puede ser codificado ni transmitido a través del lenguaje escrito. Se trata de una forma de conocimiento que las personas llevan incorporado (*in-corpore*), por que es parte de su personalidad (Tenti, 2001).

Esta forma peculiar de conocimiento sólo puede ser transmitida de unos a otros a través del contacto personal y del intercambio de experiencias. Este hecho explica el fracaso de muchos esfuerzos de formación en servicio en los países de la región. En la medida en que los mismos están orientados exclusivamente al plano de los discursos y las ideas, no alcanzan a producir cambios en las prácticas de enseñanza en el aula y, como consecuencia, tampoco en los aprendizajes. En dichos programas, los docentes aprenden los discursos y términos pedagógicos de moda y políticamente correctos, pero no desarrollan habilidades prácticas para modificar sus modos de trabajar en el aula. De allí la importancia de implementar dos tipos de dispositivos de evaluación formativa: la evaluación por parte de expertos y la evaluación a través del intercambio entre pares.

La evaluación formativa por parte de expertos sirve para ofrecer orientación y modelos a los nuevos docentes y a los menos competentes. Muchas destrezas, conocimientos prácticos y actitudes profesionales, sólo se adquieren en la relación directa con un docente experto.

Obviamente, esto requiere de una adecuada identificación de estos expertos, para lo cual un sistema de carrera docente como el descrito en el apartado anterior resulta crucial.

La evaluación colectiva de las prácticas de trabajo en el aula es la otra gran avenida para construir y compartir el conocimiento práctico que buena parte de los docentes genera a diario en el aula, pero que no trasciende más allá de la puerta del salón de clases. Para ello no basta con crear espacios de trabajo colectivo, es preciso que estos tengan contenido y liderazgo. De lo contrario, se vuelven espacios de conversación que no afectan las prácticas de enseñanza<sup>7</sup>.

Los instrumentos de evaluación para facilitar esta tarea son evidentes (la visita al aula, el registro de clases en video y su posterior análisis, la construcción y revisión colectiva de portafolios o carpetas de trabajo, entre los más relevantes), aunque su implementación no es sencilla, por dificultades prácticas (por ejemplo, coordinar los horarios para que los docentes puedan visitarse mutuamente en sus aulas) y culturales (el temor a abrir el aula a los colegas).

Wiggins (1998) propone, como primer paso en este camino, transparentar las evaluaciones que hacemos de nuestros estudiantes. Revisar colectivamente las propuestas, consignas y criterios de evaluación, puede ser un punto de partida para iniciar procesos de revisión de la práctica entre pares y la creación de relaciones más profesionales. Puede ayudarnos a salir de nuestra –inevitablemente- distorsionada percepción de qué están aprendiendo los estudiantes. Necesitamos, sugiere Wiggins, aprender a ser receptivos a la evidencia disponible acerca de la brecha inevitable entre nuestras intenciones educativas y nuestros efectos reales en los estudiantes. No se trata de establecer premios, castigos o culpas. Simplemente se trata de analizar la evidencia empírica disponible sobre lo que está ocurriendo con mis estudiantes, en mis clases. Aprender a ver lo que ocurre en el aula y con cada uno de los estudiantes es el primer paso para llegar a ser un buen docente. Para esto necesitamos ayuda, necesitamos abrirnos a la mirada de los otros. La evaluación de carácter formativo puede ser una herramienta central para ello.

Finalmente, es muy importante comprender que, si el desafío contenido en este último apartado no se enfrenta de manera exitosa, difícilmente puedan ocurrir cambios en los modos

---

<sup>7</sup> En varios países de la región, entre ellos Uruguay, se han creado espacios de coordinación para los docentes y horas de departamento, pero que no han logrado constituirse en un espacio de mejora de la enseñanza, simplemente porque no se ha logrado que los docentes abran sus aulas a sus colegas y se focalicen en el análisis de las prácticas de enseñanza.

de enseñar, ya que la enseñanza se torna una rutina más o menos confortable que permite sobrevivir al día a día con los estudiantes. Y, sin cambios en las formas de enseñar, difícilmente se produzcan cambios en el aprendizaje de los estudiantes.

## REFERENCIAS

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.

[http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)

Traducción al castellano: PREAL (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL, Documento de trabajo N° 41. [www.preal.org/publicacion.asp](http://www.preal.org/publicacion.asp)

Carnoy, M. y Marshall, J. (2005). *Cuba's Academic Performance in Comparative Perspective*. *Comparative Education Review*, Vol. 49, N° 2.

Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE) (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Santiago de Chile: PREAL, Documento de Trabajo N° 40.

Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*. Santiago de Chile: PREAL, Documento de Trabajo N° 23.

Navarro, J.C. (2003). La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de política. En: *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas Didácticas*. Santiago de Chile: PREAL/Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación.

Ravela, P. (2008). Evaluación y profesión docente en Uruguay. Problemas y propuestas. *Punto.edu*, Año 4, N° 14, Septiembre de 2008. Montevideo: Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social (CIPES).

Tenti, E. (2001). *En casa de herrero cuchillo de palo: la producción y el uso del conocimientos en el servicio educativo*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Tenti, E. (2003). Los docentes y la evaluación. En: *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

Tenti, E. y Steinberg, C. (2007) *Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.