

EVALUACIÓN DOCENTE, DESARROLLO PROFESIONAL, MEJORAMIENTO DE LA ESCUELA Y EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES: ENFOCÁNDOSE EN LO MÁS IMPORTANTE

*Teacher evaluation, professional development, school improvement, and
student learning: focusing in what is most important*

ELIANA D. ROJAS*

Resumen

Este artículo examina el argumento de que la evaluación puede ser un catalítico importante tanto para las políticas de desarrollo profesional docente como para el crecimiento institucional cuando está atada a un proyecto de desarrollo de toda la comunidad educativa. Se describe un marco teórico de evaluación docente enfocado en la Instrucción. Se discuten los componentes de los procesos a utilizar dando ejemplos tanto de modelos como casos específicos en el contexto de los Estados Unidos. Se contrastan diferentes aspectos relacionados con la formación, seguimiento y evaluación de profesores incluyendo aspectos del impacto de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje cuando se consideran los estándares curriculares como organizados por la institución. Diferentes experiencias y conceptos que contribuyen a las actitudes y creencias de los docentes respecto de la evaluación son introducidos.

Abstract

This article examines the argument that meaningful teacher evaluation in schools can be an important catalyst for both organizational learning and school improvement. The relationship among teacher's evaluation, assessment, and professional development is discussed and the manner in which evaluation is related to leadership, organizational learning, and school improvement is displayed. Models, cases studies, and experiences of evaluation are drawn from the U.S. educational system. Teachers' attitudes and beliefs towards evaluation are introduced.

* Assistant Professor. Director of the Graduate Bilingual-International Education Program at the Department of Curriculum and Instruction. Neag School of Education, University of Connecticut.

La evaluación: instrumento válido de información y clave para el desarrollo y mejoramiento de las capacidades de los profesores

A medida que la necesidad de avalar el costo-efectividad de las políticas y programas crece, la evaluación en el área de la educación asume más importancia pública en todas las esferas.

Los electorados preocupados por problemas fiscales, de empleo y eficacia en el trabajo están más escépticos y demandantes, exigiendo “mejorar el rendimiento” y “documentar resultados” –*accountability*– a través de propuestas de evaluación de programas y proyectos concentrados en acentuar las responsabilidades que le cabe a cada individuo en el éxito o fracaso de la institución.

Pero *accountability* y buen manejo no son las únicas justificaciones para evaluar.

A medida que el mundo se hace pequeño gracias a la expansión de la información, de los avances de la tecnología –que facilitan la comunicación– y de los crecientes cambios demográficos, la evaluación se yergue como una oportunidad para facilitar un mayor acercamiento y entendimiento entre las personas y como una herramienta para identificar más efectivamente los problemas específicos que les afligen, individual y colectivamente, y que afectan indiscutiblemente su efectividad en el trabajo.

Asimismo, el desarrollo de procesos regulares de evaluación permite una minuciosa disseminación de sus resultados y experiencias, así como de los logros obtenidos en función de políticas propuestas. Conduce a un aumento de la capacidad institucional, a la integridad y capacidad para sensibilizar a las personas en pro del apoyo a iniciativas locales y a la formulación de soluciones innovadoras y pertinentes capaces de contrarrestar los nuevos problemas que día a día enfrentan las comunidades. En este contexto, la evaluación puede ser vista no sólo como la expresión explícita de responsabilidad y de un buen manejo institucional, sino también como un instrumento válido de información en el proceso de construir y com-

partir conocimiento dentro de la comunidad evaluada, de identificar variables afectivas, y de identificar las dinámicas sociales que influyen la efectividad de los resultados.

La dinámica sociológica a menudo describe el mundo real de los programas de evaluación docente.

Hoy en día se pueden desarrollar los proyectos de evaluación docente más agresivos y elaborados desde un punto de vista técnico. Pero si no se reconoce el efecto de las dinámicas sociológicas existentes en la cultura de la escuela y cómo éstas delinear las prácticas de instrucción tanto como las de evaluación, habría que cuestionar la efectividad del proyecto evaluativo (Lortie, 1975; Johnson, 1990). Últimamente, toda la investigación y literatura especializada ponen énfasis en la necesidad de diseñar proyectos de evaluación docente concentrados en áreas múltiples incluyendo indicadores afectivos (Berliner & Biddle, 1995; Sanders, 2000). Según Sanders, “*el peor uso de datos para reportar resultados de logros públicamente, por ejemplo, es el uso único de datos de promedios de exámenes*” (p. 5), una práctica muy usada por distritos y municipalidades para demostrar efectividad de la enseñanza. En evaluación docente, es erróneo usar solamente resultados de exámenes post-instrucción, tales como exámenes nivelados y estandarizados. Nunca deben usarse datos únicos, provenientes de una sola fuente –incluyendo resultados de logros de objetivos del estudiante–, aunque éstos hayan sido sometidos a excelentes métodos de análisis. Existen muchas otras dimensiones y variables que deben ser parte de todo proyecto de evaluación de los docentes. Actualmente se da gran importancia a la incorporación de variables afectivas en procesos de evaluación de personal educativo.

De acuerdo con Greene (1995), la evaluación envuelve esencialmente el “abogar por”. La pregunta siguiente ¿abogar por quién? toma forma en la afirmación de que una evaluación pertinente debe abogar por el interés de los participantes dentro de la escuela y entre *profesores* y *alumnos*. El profesor es el conector crítico entre las primeras etapas en las que se establecen los estándares curriculares, y aquéllas

en las que se les hace llegar a los estudiantes con el solo propósito de trascender en su aprendizaje. ¿Cómo le apoyamos y medimos la trascendencia y efectividad de esta entrega curricular? Admitamos que hay una relación entre la excelencia de un profesor y la excelencia de sus estudiantes. Todos los llamados a la equidad e igualdad de la educación en proyectos de reforma contemporáneos se refieren a que el logro de la excelencia, en la experiencia educacional, debe ser accesible a todos los jóvenes. No sólo debe aspirarse a una “Educación para todos”, sino a la “mejor educación para todos”. Cada estudiante necesita –y se merece– profesores dedicados y sobresalientes, que dominen el contenido de sus especialidades, que estén expuestos a un continuo desarrollo profesional, que estén preparados para acomodar sus enseñanzas a un nivel variado de exigencias incluyendo altos niveles del conocimiento. El evaluar significativamente para identificar los procesos más efectivos del “*cómo enseñar*”, es la frontera siguiente en el trabajo por mejoramiento de la oferta en la educación pública.

Los profesores suelen enfrentarse a los cambios y a las nuevas ofertas curriculares desprovistos de los conocimientos y experiencias necesarias para enfrentar los nuevos desafíos derivados de los rápidos y continuos cambios tecnológicos y de las demandas provenientes de la gran diversidad humana existente en las salas de clases. Una sociedad que establece normas curriculares emanadas de variadas fuentes de información y que responden a las exigencias de un mundo cuya economía se globaliza aceleradamente, requiere más y más de la mano de obra altamente especializada de jóvenes inquietos, curiosos, expertos, talentosos, juiciosos, independientes, y con un manejo de destrezas mínimas para identificar y resolver problemas.

Para satisfacer estas demandas, los profesores necesitan ser apoyados en su búsqueda por nuevas metodologías, más efectivas, así como en la pesquisa de nuevos métodos de evaluación de su proyecto docente (National Center for Education Statistics, NCES. Teacher Quality 1999).

El concepto de evaluación sobre la base de “*aprendizaje continuo y permanente*” es visto como la clave para el desarrollo y mejoramiento de las capacidades de los profesores en su aspiración por promover una enseñanza efectiva que origine buenos resultados de los aprendizajes esperados.

Hasta ahora, la tarea de enseñar ha sido vista por la sociedad como una actividad que cae, exclusivamente, bajo el control y responsabilidad del profesor. Esta modalidad se refleja en las actividades evaluadoras que han dominado en las prácticas, por décadas. Se trata de prácticas “*sumativas*” que se centran en la comunicación en una sola dirección, desde un administrador o evaluador al profesor. Así, las evaluaciones de los docentes son producto, en general, de juicios vertidos por el administrador, las que terminan en el portafolio personal del profesor. En su mayoría, persiguen un fin organizacional: recomendar acciones con el objeto de determinar la continuidad, la permanencia de cargo (*tenure*) o término del mismo. Este tipo de evaluaciones –usualmente arbitrarias– sirven como un medio para asegurarse que los profesores tengan las destrezas necesarias, según fueron determinadas por el instrumento. También se ha usado para confirmar ante los legisladores/municipios la calidad de los equipos de profesores que contratan. En contraste con esta modalidad, se plantea un sistema *formativo* de evaluación, capaz de proveer retroalimentación e información y conducente, efectivamente, al crecimiento profesional del profesor.

La importancia de los sistemas formativos de evaluación crece en reconocimiento (Barber, 1985; Stiggins y Duke 1988; Duke & Stiggins, 1990; Gitlin & Smyth, 1990). Si bien es cierto su aplicación se ha mantenido en la práctica por décadas, hacia mediados de los noventa toma un nuevo empuje. Éste estuvo asociado a la redefinición del sistema, con un alcance más dirigido a evaluar en función de la satisfacción de las necesidades individuales de los participantes, con el fin último de lograr un efecto de mejoramiento global.

La reestructuración de iniciativas y las presiones por elevar los estándares de exigencia a los estudiantes continuarán presionando a

los profesores a asumir responsabilidad por las decisiones que toman desde su posición; a absorber riesgos, y a tratar nuevas modalidades estratégicas en la sala de clases. El que el pensamiento educativo hoy en día se oriente a considerar las necesidades individuales del estudiante como el tema que dirige las técnicas de enseñanza del docente, y que estas técnicas estén guiadas a concentrar los aprendizajes en los objetivos de resolución de problemas, pensamiento crítico y aprendizaje en colaboración, indica que los profesores tienen que repensar y reorganizar la forma en que enseñan. Si los profesores y la escuela se estructuran para un proyecto de continuo mejoramiento de la calidad de la instrucción, un proyecto de evaluación diseñado a alentar el desarrollo profesional individual del profesor se vuelve, entonces, una necesidad ineludible.

Los sistemas de evaluación tradicional y reformas repetitivas parecen haber hecho muy poco por mejorar la responsabilidad individual –*accountability*– o la práctica (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1988; Peterson, 2000). Entre otras críticas, los sistemas de evaluación aparecen desacreditados a la vista de los docentes y público en general por la falta de compromiso al nivel de distritos o escuelas, por el uso de criterios basados en una visión restrictiva del concepto enseñanza; por una retroalimentación inadecuada o deficiente, y una gran subjetividad (Wise *et al.*, 1984; McLaughlin & Pfeifer, 1988; Johnson, 1997; Strong & Tucker, 1999). Danielson & McGreal (2000) sugieren que los proyectos de evaluación del profesor que tienden a enfocarse en estándares curriculares parecerían evitar estos problemas al concentrar los sistemas de evaluación en los nuevos estándares de enseñanza y aprendizaje. Ellos representan una concepción elaborada e itemizada del concepto instrucción; un *core* común curricular enfocado en temas del contenido y principios recomendados y reconocidos nacional e internacionalmente (Rojas, 2000).

La evaluación del profesor basada en estándares tiene a su favor la posibilidad de orientar los indicadores de la evaluación hacia un conjunto de recomendaciones enfocadas en una visión elaborada del

término enseñanza, en un amplio rango de prácticas, y centrados en áreas curriculares recomendadas. La evaluación cobra validez y credibilidad al dar paso a un criterio más detallado y multidimensional a través de rúbricas que asignan flexibilidad, pertinencia y creatividad al proceso. Los estándares se derivan de la investigación y teoría acerca de la enseñanza con intención de darle universalidad. Están basados en principios ya aprobados, y proveen, tanto a los evaluadores como a los evaluados, de un conjunto de expectativas explícitas.

Prácticas de enseñanza: un marco teórico

El concepto de la necesidad de un marco de referencia para la evaluación de las prácticas de enseñanza (*Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*) lo discuten Danielson (1996) y Dwyer (1994). Ambos adscriben su investigación al registro de conversaciones con profesores respecto de la efectividad de sus acciones de enseñanza, investigación en el aula y estudios de los sistemas de certificación del profesor de algunos estados norteamericanos. El sistema fue diseñado para alentar el desarrollo profesional y evaluar tanto la actividad de enseñanza de profesores en diferentes etapas de su carrera como sus niveles de habilidades. Ello, usando estándares explícitos y datos provenientes de múltiples fuentes, criterios y rúbricas detalladas. Los estándares de este *Marco Teórico* están concentrados en cuatro áreas de la práctica de enseñanza, definidas por 22 componentes de la Enseñanza y 66 mecanismos de desarrollo.

Las cuatro áreas se organizan en: (1) *Planificación y Preparación*: Este ámbito atañe a cómo los profesores organizan el contenido –con el fin que los estudiantes aprendan– y cómo es evaluado el aprendizaje. (2) *El ambiente de la sala de clases*: mide cómo los profesores estructuran y manejan el ambiente físico e interpersonal facilitando el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. (3) *Instrucción*: involucra la interacción de profesores y estudiantes con el contenido de instrucción. (4) *Responsabilidades profesionales*: mide

los comportamientos del profesor dentro y fuera de la sala de clases, incluyendo el uso intencional de la reflexión profesional y su relación con las actividades profesionales. Partidarios de este *Marco Teórico* alegan que estos estándares de evaluación del docente van más allá de la investigación referente a la efectividad del profesor. Los estudios sobre cómo los estudiantes aprenden basados en los desarrollos de la psicología cognitiva y en el conocimiento del profesor de los contenidos pedagógicos (ver Brandford *et al.*, 1999) señalan la importancia del conocimiento del contenido tanto como de la pedagogía, que aparece como el primero de los veintidós componentes. En todo caso, es bueno notar que los estándares definidos dentro del marco de la enseñanza no son específicos del contenido por especialidad o nivel de grado. Los estándares presentan una lista genérica de comportamientos de enseñanza y aprendizaje aplicables a diferentes niveles de grado y áreas del contenido.

Echevarría & Graves desarrollaron un modelo similar –*Shelter Instruction Organizational Protocol, SIOP*–, el que provee técnicas que los profesores pueden utilizar en la implementación y evaluación sistemática de sus actividades de instrucción. El modelo fue diseñado para trabajarlo en ambientes de instrucción con necesidades especiales. *Shelter Classrooms*: define un concepto de clima y práctica de sala de clases, organizado para apoyar las necesidades instruccionales de estudiantes para los cuales inglés es su segundo idioma (*English Language Learners –ELL–*). El protocolo, diseñado como un instrumento guía de instrucción tanto como de evaluación docente, tiene como objetivo dirigir las prácticas de enseñanza del contenido en este tipo de ambiente, y como consecuencia apoyar a mejorar los aprendizajes y rendimiento académico de estos estudiantes. El modelo se concentra en treinta ítemes de evaluación, organizados alrededor de tres categorías: *Preparación, Instrucción y Revisión-Assessment*. Seis indicadores bajo la sección *Preparación* examinan el proceso de planificación de una lección, incluyendo los objetivos de lenguaje y contenido, el uso de material suplementario y la importancia de las actividades. La *Instrucción* se subdivide en seis categorías basadas en la construcción del *conocimiento nuevo*

sobre los conocimientos previos, la claridad y alcances de entendimiento de la lección –*comprehensible input*–, estrategias, interacción, práctica/aplicación, y transmisión de la lección. Como parte de *Revisión/Assessment*, cuatro indicadores consideran si el profesor revisó el vocabulario y los conceptos del contenido, evaluó el aprendizaje de los estudiantes y les proveyó con respuestas a sus inquietudes-intervenciones (Echevarría, Vogt, Short, 2002).

Echevarría & *et al.*, en su estudio sistemático de efectividad de este modelo muestran que los estudiantes cuyos profesores implementaron el SIOP como una guía para planificar sus lecciones o unidades y como una manera de reflexionar y mejorar la efectividad de su enseñanza, mostraron un mejoramiento significativo en los aprendizajes esperados, tanto en el desarrollo del lenguaje académico como en los contenidos correspondientes (Echevarría & *et al.*, 2002).

Diecisiete profesores de salas de clases regulares –no *ELL*– que siguieron el modelo *SIOP* de instrucción y lo utilizaron como instrumento de evaluación y efectividad de su instrucción sugieren que: “...*el tener antecedentes previos de la organización de la lección, el manejo de los indicadores de evaluación y el hecho de que el grupo de profesores trabajó colaborativamente en el diseño de estrategias de enseñanza y en el análisis del proceso de evaluación, les permitió reflexionar de antemano, y al mismo tiempo, sobre enseñanza/aprendizaje y la evaluación personal...*” *Lo que...* “*creó conciencia de las necesidades de mis estudiantes, de mis colegas, de los míos, y pudimos acomodar, adaptar y mejorar más efectivamente...*”. “...*se creó un ambiente de amistad y confianza que yo no esperaba...*” “...*me siento más segura para la próxima evaluación administrativa*” “...*que entre quien quiera a mi clase...*” [Ver: Rojas, en preparación]. Estas observaciones apuntan a la efectividad y validez de este protocolo al aplicarse en salas de clases regulares. Sobre todo cuando observamos que el modelo se enfoca en aspectos de comunicación de la instrucción especialmente concentrados en el desarrollo del lenguaje académico, un tema de discusión permanente.

Importancia de la información emanada de la evaluación

La retroalimentación, que es un aspecto central de la evaluación, ha probado estar relacionada directamente con el cómo el profesor percibe la calidad del sistema con que es evaluado. De todas las variables analizadas por Stiggins y Duke (1988), los atributos de *retroalimentación* tuvieron la mayor correlación con la percepción que tienen los profesores de la calidad de su instrucción. Estos atributos incluyeron la percepción de la credibilidad del evaluador, la calidad de las ideas, la profundidad de la información, la percepción de la racionalidad usada en los cambios sugeridos, utilidad de las sugerencias, *confiabilidad* del evaluador, la percepción de la relación con el evaluado, y la percepción de la capacidad del evaluador de poder discernir y respaldar su opinión en términos de los cambios que se deben hacer (Stiggins y Duke, 1988).

Los profesores generan un entendimiento personal de su propio desempeño a través de la autorreflexión, la que puede ser una herramienta poderosa de crecimiento profesional. El feedback específico de parte de un observador conocedor y confiable puede ayudar a facilitar tanto el crecimiento personal como profesional. Cuando la retroalimentación está atada a la evidencia y de acuerdo con los criterios ya discutidos de antemano, la oportunidad de reflexión y crecimiento por parte del profesor puede fortalecerse (Danielson & McGreal, 2000). Kimball (2002) afirma que un conjunto de estándares de evaluación puede utilizarse a través de todos los niveles de grado o contenidos si los profesores perciben credibilidad a sus evaluadores en términos del conocimiento del contenido enseñado (p. 261).

La medida en que los directores de escuela integran el sistema de evaluación de los profesores dentro de su visión respecto del liderazgo instruccional, impactará la percepción que los profesores tienen de los sistemas de evaluación, así como la percepción que tienen de la utilidad de los comentarios del evaluador sobre los estándares de evaluación.

Las creencias que los profesores tienen de la validez y eficacia de sus acciones, influyen en cómo las recomendaciones de retroalimentación de las evaluaciones son recibidas y si contribuyen o no a cambiar sus prácticas instruccionales.

Diferencias en procesos y propósitos: el profesor inicial

A menudo los distritos se concentran en diferentes componentes de evaluación dependiendo de sus objetivos. La evaluación de profesores iniciales, por ejemplo, debe concentrarse en objetivos y necesidades pertinentes a aquellos logros y responsabilidades que competen específicamente a un profesor al inicio de su carrera profesional. Los propósitos de las evaluaciones, comparados con los de la evaluación de un profesor con experiencia varían considerablemente. Los propósitos son diferentes.

El cumplimiento y la preparación, con el fin de obtener propiedad de cargo, son los propósitos más importantes de la evaluación para los profesores iniciales. La forma de evaluar a profesores, que están aún experimentando dificultades para alcanzar competencias mínimas, debe verse de manera diferente a aquélla de los profesores con mayor experiencia, quienes ya han probado estándares de competencia por algunos años. Es extremadamente difícil, si no imposible, desarrollar un sistema que aspire a evaluar diversos propósitos con precisión; por ejemplo, desarrollar un sistema apropiado para evaluar a profesores iniciales, en probatoria, con permanencia, o a expertos/profesores-líderes.

El estado de Connecticut en los Estados Unidos plantea un rígido proceso de inducción para el profesor inicial –*Beginning Educator Support and Training* (BEST)– destinado a apoyar su permanencia en el cargo y en la profesión, tanto como en el estado. Una vez egresados de Educación Superior, el estado somete a los candidatos a una serie de evaluaciones, destinadas a demostrar competencias mínimas, tales como los exámenes *Praxis I* y *Praxis II* (véase: www.connecticut.state.org). Una vez asumido el cargo en una escuela determinada, el profesor inicial es guiado en el proceso de induc-

ción por la administración de la escuela, la que lo contrata por el estado. El director tiene la responsabilidad de establecer dentro de su escuela un programa de apoyo y mentoría para el profesor contratado, a lo menos por los dos primeros años. Durante esos dos años el profesor inicial se somete a un programa de seguimiento y evaluación que podría interpretarse como un conjunto de procesos con características de evaluación tanto sumativas como formativas; sumativas, porque está externamente controlada y adjetivada, y formativa porque se complementa con instancias de crecimiento individual a partir de conocimientos y experiencias previas. Además, alienta al profesor inicial a reflexionar sobre los aspectos fuertes y débiles de su enseñanza, una característica propia de la evaluación formativa. Lo educativo de las evaluaciones formativas, en este contexto, es que los procesos para recolectar información son dirigidos por los profesores, individualizados, y en apoyo de objetivos de crecimiento personal previamente establecidos. En el caso de los profesores iniciales en Connecticut, los profesores seleccionan la información que es parte de su portafolio de evaluación. Se les pide que seleccionen una muestra de sus mejores proyectos, lecciones, exámenes, etc. Uno o varios mentores les ayudan con recomendaciones y sugerencias en sesiones formales e informales acordadas por la escuela y el estado.

Independientemente de la experiencia o permanencia en el cargo del profesor, la retroalimentación pedagógica respecto de la actividad de enseñanza de cada uno debe provenir de muchas fuentes: de compañeros dentro y fuera de la escuela, especialistas y otros expertos, estudiantes, padres, supervisores y/u observaciones de trabajo personal. Los sistemas de evaluación docente en diferentes distritos de estados norteamericanos se apoyan, más y más, en la mantención de un portafolio con las mejores muestras de planes de lecciones, trabajos y evaluaciones de sus estudiantes, muestras de videos con filmaciones de clases y/o actividades de laboratorio y/o actividades extracurriculares. Se recomienda incluir recomendaciones de *pares*. Se define como *par*, aquel colega que no tiene autoridad reconocida sobre la persona que está siendo evaluada, pero que comparte las mismas experiencias de enseñanza.

El poder implementar un sistema que permita evaluación de pares “peer review” y la retroalimentación se construye con el conocimiento y habilidades de los otros profesores en la escuela respectiva. Este conocimiento puede ser el recurso más valioso, el de menos costo, que las instituciones han tenido disponible para ayudar a sus profesores a procesar proyectos de perfeccionamiento. Con todo, ha sido el menos identificado y, por lo tanto, el menos usado. Un ejemplo de este modelo podría ser el de “*Instructor de Instructores*”, donde aquellos profesores beneficiados con perfeccionamientos especializados regresan a sus distritos o escuela a compartir sus nuevos conocimientos.

La responsabilidad de las instituciones formadoras de profesores

Las comunidades educativas encargadas de la formación de profesores deben asumir su responsabilidad en la tarea de apoyar efectivamente a los profesores en sus procesos de perfeccionamiento del conocimiento y experiencias en el área de enseñanza-aprendizaje. Se asume que las instituciones formadoras de docentes tienen el deber y la responsabilidad de comprometerse con el seguimiento y apoyo de sus egresados. Deben extender su proyecto de colaboración más allá de las prácticas profesionales con las que las escuelas apoyan a las instituciones formadoras durante las etapas de preservicio de la carrera docente. La universidad tiene la responsabilidad de apoyar en la toma de decisiones con respecto a cuestiones curriculares, técnicas y de evaluación. Debe mejorar sus estrategias y mantener informada a la comunidad escolar de los últimos adelantos e investigaciones en las respectivas disciplinas, además de invitar a la comunidad escolar a participar colaborativamente en procesos de investigación y autoevaluación dentro del aula (Stigler & Hieber, 1999).

Si hablamos de asumir responsabilidad –*accountability*– y responder por el desarrollo profesional de nuestros docentes, las entidades profesionales de educación superior, en todas sus capacidades,

tienen la obligación de desarrollar proyectos de colaboración interdisciplinarios con las escuelas.

La visión internacional, en términos de control de procesos de formación y de seguimiento de los profesores, percibe a las escuelas como centros formativos en donde a los profesores, tanto como a los estudiantes, se les debe facilitar el aprendizaje. Se les debe proveer con experiencias representativas de las mejores muestras de investigación y práctica en el desarrollo del conocimiento. Se reconoce que las actividades diarias del profesor pueden y deben transformarse en oportunidades de aprendizaje permanente. Nos referimos a estos procesos apropiados como *procesos de aprendizaje en el ámbito del trabajo*. El beneficio del aprendizaje en el ámbito del trabajo reside en la mayor posibilidad de generar experiencias e instancias de aprender haciendo, reflexionando, compartiendo nuevas ideas y aprendizajes con uno mismo y con otros, evaluando y autoevaluándose. Estos procesos son guiados hoy, a través de instancias de colaboración entre la universidad y la escuela (investigación-acción), donde la sala de clases se transforma en taller de aprendizaje y guía de desarrollo profesional, no sólo para el profesor sino también para el investigador. En educación no debe haber pocas oportunidades para el desarrollo profesional.

El Departamento de Educación del gobierno federal de los Estados Unidos identifica catorce principios básicos que caracterizarían a programas efectivos de formación, seguimiento y evaluación de la carrera docente (U.S. Department of Education, 2000).

Estos principios se concentran en el tema de la necesidad de construir comunidad e incluyen objetivos tales como:

- enfocarse principalmente en el profesor y comunidad educativa,
- sostener estándares de calidad y altas expectativas,
- enfatizar dominio del contenido,
- manejar lenguaje y aplicación de la tecnología (TICs),
- fomentar respeto y cultivo del intelecto,

- utilizar mejores muestras investigativas: liderazgo, enseñanza/aprendizaje/evaluación,
- *accountability*: asumir responsabilidades y rendir cuentas,
- facilitar instancias de participación y colaboración entre docentes,
- facilitar instancias de participación y colaboración entre organizaciones,
- promover diversas posibilidades para el desarrollo profesional envuelto en el quehacer educativo,
- motivar e impulsar un plan coherente y prolongado de desarrollo y mejoramiento,
- tener como fin último su proyecto de evaluación.

El fin último son los estudiantes

Durante dos décadas (80's-90's), un número significativo de estados y distritos escolares norteamericanos desarrollaron sistemas de apreciación de las necesidades del docente, a partir de herramientas que analizaban enseñanza, a base de lo que la literatura definiría como prácticas de enseñanza aceptadas. Este sistema de evaluación ayudó tanto a los profesores y administradores a desarrollar una buena base de entendimiento y a aceptar algunas prácticas de enseñanza con un grado probado de efectividad. Hoy en día, sin embargo, la evaluación del profesor debe situarse más allá del análisis de las prácticas de enseñanza –el cómo del enseñar– y enfocándose también en el grado de alcance de esa actividad y concentrándose en el efecto-beneficio, es decir, el aprendizaje del estudiante.

Se deben analizar los procesos de enseñanza, contemplando el conocimiento real de los logros de aprendizaje de los estudiantes. El conocimiento de los objetivos logrados (del qué aprenden los estudiantes) debe integrarse a los procesos de evaluación profesional para derivar de ello un continuo perfeccionamiento del docente, concentrado éste, en las competencias con que, se espera, debe contar para favorecer el aprendizaje en sus alumnos.

La efectividad de la enseñanza

El concepto de enseñanza efectiva se relaciona con la capacidad del profesor de comunicar y transmitir el conocimiento y producir resultados deseados. Encierra un sinnúmero de estrategias relacionadas con logros de aprendizaje del estudiante en términos de su respuesta al manejo del contenido académico.

El profesor entonces necesita ser evaluado en una variedad de acciones tales como: tiempo de espera, entre pregunta y respuesta, las estrategias que utiliza, *scaffolding*, la integración-participación activa de los estudiantes, los objetivos que asocia a los contenidos, la revisión del vocabulario académico, uso de manipulativos, “*realia*”, la retroalimentación, la significación de las actividades de aprendizaje, la conexión de los contenidos con los aprendizajes anteriores, la revisión y evaluación de procesos, la evaluación, la claridad de las explicaciones que entrega para la asignación de las tareas, las actividades, los materiales complementarios, las preguntas de alto nivel de pensamiento (“*higher order thinking*”) que formula, la variedad de estrategias de trabajo cooperativo que utiliza en aula. Además, debe avalarse la necesidad de considerar que el conocimiento previo del estudiante –*background knowledge*– no sólo se refiere al conocimiento anterior, sino a las experiencias socioculturales-históricas-socioeconómicas del estudiante. Este no sólo se refiere al previo conocimiento académico, sino a las experiencias socioculturales-históricas-económicas-lingüísticas, que el estudiante trae consigo a la sala de clases, experiencias que, alternativamente, hemos ignorado o reconocido, dependiendo de la capacidad del estudiante de asimilarse y/o interactuar dentro de la cultura de sala de clases respectiva. Al alumno que se asimila se le ve como exitoso; contrario al que no se asimila quien es marginado. Esto implica la necesidad de reforzar el ejercicio de la “comunicación” entre el profesor y el alumno.

La organización y permanente evaluación de la efectividad de estas estrategias y actividades de enseñanza/aprendizaje debe ser una acción continua, con participación de otros miembros del cuerpo do-

cente. Ello para compartir experiencias, para adoptar, tanto como adaptar, modalidades de enseñanza, prácticas, destrezas y técnicas. La sala de clases de hoy se abre a la práctica reflexiva con el uso del diario del profesor (*journal*). Se crean comunidades de aprendizaje y comunidades de evaluación. El profesor reconoce las limitaciones de sus experiencias y conocimiento, la imposibilidad de tomar control individual sobre las exigencias de hoy, al mismo tiempo que se sensibiliza a las necesidades de sus colegas.

La importancia de un ambiente de colegialidad y responsabilidad compartida

La “*colegialidad*” se relaciona en cuatro comportamientos específicos que deben darse entre educadores (Little, 1981): *conversación* acerca de las prácticas; la *observación* entre pares y la reflexión sobre lo observado, *el trabajo* sobre y acerca del currículo y la *enseñanza recíproca*, acerca de lo que cada uno sabe sobre enseñanza y aprendizaje.

Roland Barth en su libro “*Improving Schools From Within*” (1990) habla de la importancia fundamental de desarrollar la *colegialidad* entre docentes en la escuela. Barth nota que ésta es pocas veces apreciada; que los educadores tienden a actuar más como adversarios, en constante competencia, que como en equipos compartiendo y apoyando conocimientos y experiencias. El valor de esta relación en el tema de mejoramiento de la escuela es crucial. Su presencia o su ausencia indicarán la condición anímica de la cultura de la institución.

Una variedad de resultados pueden reflejarse a partir del nivel de colegialidad: decisiones mejores y más cohesivas, mejor implementación de esas decisiones, mayor empatía –“*rapport*”– y confianza entre adultos, y un ilimitado y continuo aprendizaje entre los miembros de la comunidad. Todos estos resultados conducentes al objetivo final de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La manera en que la evaluación de los docentes, el desarrollo profesional del personal y la colegialidad son planificados por la co-

munidad, y llevados a cabo, tiene serios efectos sobre la forma en que se ejercen las acciones de relaciones y responsabilidades profesionales de la comunidad escolar. Implementar un programa de evaluación formativa puede tener un impacto positivo en el diseño de los objetivos, la evaluación personal/reflexión, el orgullo profesional, en las relaciones con otros profesores, y en el rol y el tipo de apoyo que provee la administración, salas de clases abiertas, flexibilidad de la comunicación entre la administración del establecimiento y los docentes, confianza, estímulo, transparencia y disposición.

Los profesores que trabajan en sistemas formativos de evaluación además muestran una disposición positiva y responsable respecto de su acción participativa dentro de su unidad académica o disciplina. La investigación sugiere que un área importante de enfoque y un tanto controversial es el del manejo del contenido, por parte del profesor, tanto como el desarrollo de estrategias efectivas para maximizar los aprendizajes. La necesidad de perfeccionamiento en áreas específicas del contenido, aquéllas que los profesores reconocen como débiles, no se debe subestimar. Cohen y Hill (1997) descubrieron que los estudiantes de profesores básicos (a menudo con insuficiente preparación en matemáticas) fueron capacitados para enseñar conceptos específicos de matemáticas, tales como fracciones, con métodos no tradicionales, y basados en sus propias recomendaciones, obtuvieron en exámenes rigurosos de matemáticas resultados significativamente más altos que aquellos de estudiantes de colegas que asistieron a actividades de desarrollo profesional dirigidas y más tradicionales. Profesores secundarios de matemáticas en escuelas públicas urbanas de Connecticut reflexionaban sobre la significancia de sus necesidades individuales de desarrollo profesional en relación a su manejo del contenido matemático en áreas como, por ejemplo, derivadas más allá de las polinómicas, expandir y profundizar en el concepto de máximo y mínimos, velocidad y aceleración y otras. Estudios como éstos son útiles para quienes diseñan políticas nuevas para promover desarrollo profesional, evaluación y estrategias de perfeccionamiento para mejorar el aprendizaje de los alumnos. [Source: *From Teachers Teaching in the Southeast. A Special*

Columbia Group Report. (1997), Rojas (en preparación)]. Esto muestra la necesidad de reflexionar sobre la subestimación que a veces mantenemos sobre las apreciaciones de los profesores sobre sus necesidades e intereses en áreas de perfeccionamiento, y la necesidad de considerar sus recomendaciones.

El analizar los procesos de enseñanza sobre la base del logro de aprendizaje de los estudiantes en áreas específicas es consistente con las perspectivas cognitivas que, en términos de enseñanza, consideran “qué es lo que el estudiante necesita saber y es capaz de hacer” y lo que los profesores pueden hacer para generar ese aprendizaje, cuán exitoso ha sido el profesor en alcanzar el rendimiento deseado en el estudiante y cómo se podría enseñar esta lección la próxima vez. Si “enseñar bien” requiere tener que pensar acerca de esos aspectos de la instrucción, entonces el proceso de evaluación debe contener una conversación entre el profesor y el evaluador concentrada en tales pensamientos. La evaluación se transforma así en una actividad significativa, porque se ocupa de las características de instrucción que tienen sentido para ambos, el profesor y el evaluador. En este caso es, además, productiva, porque termina en recomendaciones que transforman y enriquecen la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, el aprendizaje de los estudiantes en la sala de clases.

Uno de los peligros a considerar en aquellos procesos de evaluación implementados nacionalmente se relaciona con el enfoque que apoya los procesos de evaluación con una variedad de recursos, sin tomar en cuenta el perfeccionamiento individual del profesor. En los Estados Unidos al final de los 80, muchos distritos y estados habían desarrollado recomendaciones de modelos de evaluación concentrados en guías de seguimiento. Los estados invirtieron significativas cantidades de recursos en el tema de evaluación profesional del profesor. Sin embargo, no había cambios notorios en los resultados de los estudiantes. En muchos casos, si bien es cierto a los profesores se les impartían talleres y seminarios de desarrollo profesional, este crecimiento profesional no era significativo por carecer de pertinencia. Muchas de las actividades eran planificadas por los propios distritos,

regiones y estados, con absoluta ignorancia de las características y necesidades socioeconómicas, culturales e intereses particulares de cada unidad educativa. Esto incidió en una falta de impacto y efectividad en los logros de aprendizaje de los estudiantes, particularmente cuando eran medidos por resultados de exámenes estandarizados. Al final de los 80, principio de los 90, el tema de la responsabilidad creció como prioridad y se produjo una reacción que desembocó en requerimientos formales a las escuelas para desarrollar planes de mejoramiento pertinentes que apoyaran el desarrollo profesional continuo del docente.

Supongamos que una escuela genere un plan de mejoramiento dirigido por un equipo representando a la unidad educativa total, incluyendo padres y apoderados, estudiantes, personal administrativo y de servicio, etc. Cada módulo-equipo reporta al distrito. El informe debe incluir ítemes que muestren cómo los profesores enfocan el proceso de mejorar la escuela, comenzando por demostrar un entendimiento real de las metas y propósitos principales de mejoramiento de la escuela, y sus fundamentos y justificaciones por los cuales atienden a ese objetivo. Las acciones del equipo son seguidas por procesos de documentación permanente de los avances en el plan específico y del impacto en la calidad de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la escuela.

Esta visión integrada tiene dos componentes. El primero se relaciona con un proceso continuo de mejoramiento, por lo que los profesores se concentran en priorizar las metas y alcances del proyecto escolar. La evaluación de los profesores, tanto como el desarrollo profesional del personal, están integrados dentro de ese proceso. El segundo componente se concentra en una serie de observaciones en la sala de clases que apoyan el desarrollo profesional individual de los profesores. Los informes del equipo monitorean los logros de los equipos en sus respectivas iniciativas de mejoramiento.

Al final del año escolar los módulos comparten estas experiencias y todos participan en el reconocimiento de los logros. Cada profesor recibe un informe de su evaluación individual de desempeño,

como una forma de asumir responsabilidad (*accountability*), describe lo que él o ella hizo para reforzar o enriquecer sus prácticas de enseñanza, y reciben reconocimiento por las contribuciones hechas en pro del mejoramiento de la escuela. La “salud” de la organización de una escuela es crucial para el éxito de este modelo. Los profesores deben funcionar como profesionales, en un ambiente de respeto, confianza y de comunicación. Los administradores necesitan enfocarse tanto hacia la construcción de una comunidad escolar, dentro de un clima de competencia y solidaridad saludable, como hacia el mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Los temas de tiempo, espacio, cantidad de alumnos, cuándo hacerlo, quién lo hace y cómo se hace, vinculan el análisis de las necesidades integrales del proceso de evaluación del profesor con los procesos de desarrollo profesional, dentro de un “*plan de mejoramiento*” de la escuela. Cuando tal “*plan de mejoramiento*” se apoya en un proyecto de perfeccionamiento del personal académico y no académico de la escuela, enmarcado dentro de la misión única de la comunidad educativa, y refuerza este proyecto de perfeccionamiento utilizando la evaluación del profesor como instrumento que apoya los aprendizajes significativos, se cumple el objetivo terminal. Entonces, y sólo entonces, los resultados de las mejoras en los procesos de enseñanza y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes se transforman en procesos reflexivos e integrados a la misión de la institución educativa.

Tradicionalmente se han preparado informes de evaluación individuales. Cada profesor recibe dos a tres visitas al año, siguiendo una pauta creada por la unidad administrativa con el propósito de entregar recomendaciones al final de cada período escolar. Hoy en día, la literatura apoya la noción que sugiere que equipos de profesores trabajen en temas interdisciplinarios dentro de “*comunidades de aprendizajes*”. Estas comunidades definen sus propios objetivos y necesidades dentro de los márgenes establecidos por su especialidad o intereses. Si bien es cierto esta modalidad crea un ambiente más conciliador y menos intimidante es preciso recalcar que los procesos

de evaluación no se gestionan a partir del reconocimiento efectivo de necesidades comunes, de conocimientos por compartir, de búsqueda de alternativas; el solo hecho de comunicar necesidades no es suficiente.

En efecto, pasar de una cultura de evaluación individual, a una orientada a responsabilizar a la comunidad escolar completa, requiere una seria reestructuración de ésta. La responsabilidad de la unidad administrativa es significativa. Se abren vías de comunicación y colaboración que rompen con la estructura jerárquica de administración que por décadas han caracterizado a las instituciones escolares. El modelo orientado a que cada escuela asuma institucionalmente la propia responsabilidad por su desarrollo –“*school oriented accountability model*”– responsabiliza a la unidad total por sus logros académicos, en vez de exclusivamente a profesores-individualmente. Al mismo tiempo, sin embargo, los profesores personalmente se responsabilizan por los logros de la institución. Los profesores se “*adueñan*” de su propio crecimiento profesional, con el propósito de responder a necesidades compartidas tanto como a expectativas individuales, con el apoyo y reconocimiento de sus pares tanto como de la institución toda: emerge el profesional, el profesor como líder.

Conclusiones

Muchos profesionales de la educación tienden a rechazar, o mirar con sospecha, cualquier instancia de evaluación. Como instituciones formadoras de personas, sentimos que las respuestas a problemas dependen de tantas variables incontrolables que la sola idea de sistematizar un plan evaluador tendería a restarle validez, justicia y efectividad.

Muchas de las nuevas recomendaciones de evaluación se enfocan en temas donde la toma de decisiones es compartida y donde la responsabilidad/*accountability* se ve como recomendaciones emanadas de la necesidad y exigencia de demostrar resultados. Estas recomendaciones se basarían en principios establecidos sobre la base de

ambientes que no reflejan muchas veces los ambientes verdaderos de la actividad educativa; tales como salas de clase sobrepobladas, falta de materiales, heterogeneidad de la población escolar, flexibilidad curricular, etc., lo que tendería a justificar una reacción local de rechazo a un proceso reconocido, además, por décadas como una acción punitiva.

Hoy en día, debemos encauzar la actividad evaluativa como un instrumento destinado a apoyar el desarrollo de la potencialidad del individuo en su medio ambiente. En este caso, la valoración de la evaluación como una actividad punitiva cambia y toma un sentido de valorización de las capacidades y reconocimiento de las necesidades. Ya no se evalúa para castigar, se evalúa para construir, para desarrollar y aumentar la efectividad de nuestras actividades, nuestra “productividad” dentro de un medio individual y pertinente, casi único.

En educación, la productividad debe ser equivalente a mejorar los procesos de enseñanza para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, considerando las necesidades dentro de la cultura de su escuela. Si un profesor no está rindiendo al nivel esperado, debemos modificar sus experiencias profesionales e integrarlo a un proceso de desarrollo profesional más intenso pero significativo y pertinente. Entendiendo que, aunque el concepto de “evaluación” en la actividad docente puede tomar muchas formas, el enfoque debe centrarse en el aprendizaje del estudiante. La adaptación al cambio requiere de un proyecto de desarrollo profesional de toda la comunidad docente y administrativa; del entendimiento de que deben ocurrir transformaciones en la cultura de la escuela, y de un compromiso de cambio real de las formas y vías de comunicación, conversaciones e informes que tradicionalmente han caracterizado los procesos de evaluación de los docentes. Por muchos años, hemos concentrado la evaluación del profesor en sus métodos y aplicaciones de enseñanza –el cómo el profesor enseña– generalmente reglamentados por un conjunto de definiciones rígidas. Ahora debemos preocuparnos por la efectividad de esa enseñanza –el *si* el estudiante aprende y *cuánto* el estudiante aprende y, más importante aún, *cómo* aprende. Estas con-

diciones representan un desafío que va más allá de las responsabilidades individuales del profesor. El profesor, tanto como su comunidad educacional, tienen la obligación de compartir experiencias y aprendizajes. Los líderes de la institución tienen la obligación de crear instancias para que esos esfuerzos de colaboración se canalicen. El reconocimiento a la necesidad de desarrollar un proyecto de evaluación y desarrollo profesional pertinente y significativo, que se acomode a las necesidades individuales de la comunidad en que se organiza. El surgimiento de comunidades de aprendizaje será espontáneo. Con todos los logros que ello garantiza.

Referencias

- A Special Columbia Group Report** (1997). *Teachers Teaching in the Southeast*. Atlanta, GA: BellSouth Foundation.
- Barber, L.** (1985). *Improving teacher performance: Formative evaluation*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Barth, S. R.** (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berliner, D. C. & Biddle, B. J.** (1995). *The Manufactured crisis: Myths, frauds, and the attack on America's schools*. NY: Addison-Wesley.
- Center for the Study of Teaching and Policy** (1999). The University of Washington.
- Cohen and Hill** (1997). *Teachers Teaching in the Southeast*. A Special Columbia Group Report.
- Connecticut State Department of Education** (2001). *The Beginning Educator Support and Training Program*. (BEST). Handbook for the Development of a Teaching Portfolio.
- Danielson, C.** (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*.
- Danielson, C. & McGreal, T. L.** (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*, Alexandria, VA: ASCD.
- Dwyer, C. A.** (1994). Development of the Knowledge Base for the *PRAXIS III: Classroom Performance*. Assessments Criteria. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

- Duke, D. & Stiggins, R.** (1990). "Beyond minimum competence: Evaluation for professional development". In: J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation* (p. 29). Newbury Park, CA: Sage.
- Echevarría, J. and Graves, A.** (2002). *Sheltered Content Instruction: Teaching English-Language Learners with Diverse Abilities*. Allen & Beacon, Pearson Education Inc.
- Gitlin, A. & Smyth, J.** (1990, Winter). "Toward educative forms of teacher evaluation". *Educational Theory*, 40 (1), 92.
- Greene, J.** (1995, November). Evaluation as advocates. Paper presented in the annual meeting of the American Evaluation Association, Vancouver. IN: *Evaluation for the 21 Century: A Handbook* 33: 5, 470-476.
- Iwanicki, E.** (2001, February). "Focusing Teacher Evaluations on Student Learning". Association for Supervision and Curriculum Development... Educational Leadership.
- Johnson, B. L.** (1997). An Organizational Analysis of Multiple Perspectives of Effective Teaching.
- Johnson, S.M.** (1990). Teachers at work: Achieving success in our schools. New York: Basic Books. Implications for Teaching Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11 (1), 69-87.
- Kimball, M. S.** (2002). "Analysis of Feedback, Enabling Conditions and Fairness Perceptions of Teachers in Three School Districts With New Standards-Based Evaluation Systems". *Journal of Personnel Evaluation in Education* 16: 4, 242-268.
- Little, J.** (1981, April). "School success and staff development in urban disaggregated schools: A summary of recently completed research". Boulder, CO: Center for Action Research.
- Lortie, D.C.** (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M.W. & Pfeifer, R.S.** (1988). *Teacher Evaluation: Improvement, Accountability, and Effective Learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- National Center for Education Statistics, NCES** (1999). Teacher Quality.
- Office of Education Research and Improvement** (1996, October). *Systemic reform*. Washington DC: United States Department of Education.

- Peterson, K. D.** (2000). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation**, 1988.
- National Commission on Teaching and America's Future** (1996). What matters most: Teaching for America's future. Report. James B. Hunt, Chair.
- Rojas, D. E.** (2000). NCTM Standards for School Mathematics and The school Reform in Chile: A case on Secondary Schools. Doctoral Dissertation.
- Rojas, D. E.** (in preparation). From Classroom To Classroom: Evaluating my own Practices.
- Sanders, W.J.** (2000). Value added assessment from student achievement data: Opportunities for hurdles. Jason Millman Award Speech. Create National Evaluation Institute, San Jose CA. July 21.
- Stigler & Hieber** (1999). The Teaching Gap.
- Strong, J. H. & Tucker, P.D.** (1999). The Politics of Teacher Evaluation: A Case Study of New System Design and Implementation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (4), 339-359.
- Stiggins, R. & Duke, D.** (1988). The case for commitment to teacher growth. Albany, NY.
- Teachers Teaching in the Southeast**. A Special Columbia Group Report. University of New York.
- U.S. Department of Education** (2000). A Talented, Dedicated, and Well-Prepared Teacher in Every Classroom. Initiative. Washington DC.
- Wise, A.E. and et al.** (1984). Teacher Evaluation: A Study of Effective Practices. Prepared for the National Institute of Education. Santa Monica, CA: Rand Corporation.