

¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la Evaluación Docente?¹



■ Autores: Yulan Sun, Denise Levy, Omar Cortés, Javiera Ramos y Matías Rojas.

Este número de MIDEvidencias presenta hallazgos de un estudio cualitativo que buscó conocer las percepciones y experiencias de docentes y directivos de 13 escuelas de la RM y V Región, en torno a la Evaluación Docente (ED). El estudio devela cómo se entretajan tensiones propias de la identidad profesional docente y otras que surgen del doble propósito -sumativo y formativo- de la ED. Los profesores dan cuenta de una identidad profesional asentada en lo práctico, arraigada a su contexto y centrada en responder a carencias sociales y emocionales que ven en sus estudiantes. En contraste, perciben la ED como un sistema proveniente del ámbito de “lo teórico”, basado en estándares comunes para todos (no específicos al contexto) y que desconoce ámbitos muy relevantes para ellos. Estas tensiones impactan en la forma en que los profesores y directivos abordan la ED, y su potencial formativo. No obstante, hay docentes que viven la evaluación como una experiencia de reflexión y aprendizaje profesional.

Origen y propósito del “Observatorio docente”

Desde 2003, en Chile se implementa un programa nacional de Evaluación Docente (en adelante ED)². El proceso es obligatorio para los aproximadamente 84 mil docentes de aula de establecimientos municipales. Un amplio cuerpo de publicaciones e investigaciones han documentado las características del sistema de evaluación y proveen variada evidencia de su confiabilidad y validez (ver, por ejemplo, Manzi, González y Sun, 2011; Santiago et al., 2013; Taut et al., 2014; Taut & Sun, 2014). En cambio, es escasa la literatura que indaga la experiencia y significados que los docentes dan al proceso (Ej., Sisto, Montecinos y Ahumada, 2013; Tornero, 2009; Urriola, 2013).

En ese contexto, entre mayo de 2016 y junio de 2017 MIDE UC, el Centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile, llevó a cabo el estudio “Observatorio docente”. Su objetivo fue conocer y comprender la forma en que docentes y directivos perciben y experimentan el proceso de ED y retroalimentar la implementación de la ED, especialmente en cuanto al cumplimiento de su objetivo formativo.

El estudio empleó un enfoque cualitativo y en él participaron docentes y directivos de 13 establecimientos municipales de distintas comunas de las regiones de Valparaíso y Metropolitana. El trabajo tuvo un alcance descriptivo-analítico, buscando llegar a un retrato



1. Nota de los editores: Dada la naturaleza y riqueza de la información hemos decidido publicar este trabajo en un formato de longitud más extensa a la habitual.

2. Para más información sobre las características del sistema, sus instrumentos e informes, entre otros, ver www.docentemas.cl

comprensivo de las vivencias y significaciones que esos actores dan a la ED. Para recolectar los datos se realizaron 42 entrevistas individuales con profesores de aula (de distintas asignaturas y niveles) y 3 conversatorios con duplas de directivos. Además, en la etapa final del estudio se llevó a cabo una actividad de devolución y discusión con actores de las escuelas participantes.

Las pautas de entrevista fueron modificadas en forma emergente, acorde a lo que mostraba el análisis de datos. Tras una pauta inicial más “convencional”, se elaboraron otras con un componente tipo “juego de roles”, en que el investigador tomó el rol de un docente en evaluación y, desde ahí, interactuó con el entrevistado, lo que enriqueció la información recogida.

A continuación, se sintetizan algunos de los principales hallazgos del estudio y se plantean algunas reflexiones y preguntas del equipo investigador (autor del presente), en relación con sus propósitos.

Profesionalismo docente y abordaje de la Evaluación Docente

El análisis de datos inicial, eminentemente descriptivo, evidenció rápidamente que, para comprender el modo en que se configuran las experiencias y percepciones de los docentes en torno a la ED, era necesario ampliar la mirada más allá de ésta. La percepción de la ED se entiende mejor como parte de un entramado complejo que incluye elementos como el desarrollo histórico de esta profesión en Chile, las condiciones y características del sistema actual, y las expectativas y percepciones de la sociedad acerca de los profesores, entre otras. En ese contexto, la noción de **profesionalismo** emergió como un concepto de gran poder explicativo. Este refiere a un conjunto de concepciones, conocimientos, habilidades y prácticas específicas a un campo del saber, comunes a un grupo de personas que desempeñan una misma profesión (Beijaard et al., en Galaz, 2015), y que responden tanto a la trayectoria y biografía individual como a ciertas normas y expectativas en un contexto específico (Galaz, 2015), y a un momento histórico, político y social particular (Sisto, 2011).

Relación teoría – práctica

Un primer elemento relevante para comprender la identidad profesional de los docentes y la forma en que significan la ED es la **relación teoría – práctica**, entendiendo, siguiendo a Clemente (en Álvarez, 2012), por **teoría** el conocimiento formal que se produce sobre la educación, configurando un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar orientaciones para la práctica. Siguiendo a Clemente (en Álvarez, 2012), por su parte, **práctica** refiere a una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. Práctica y teoría involucran conocimientos específicos, que se diferencian en el grado de abstracción y sistematización, siendo ambos necesarios y complementarios en el ejercicio

profesional docente. De allí que la falta de articulación entre ellos conlleve un detrimento para éste. Al descansar la escuela y sus actores solo en su experiencia, se pierde la posibilidad de enriquecimiento y renovación a partir de perspectivas nuevas que iluminan, cuestionan y reorientan la praxis. Y, al ignorar la experiencia y el conocimiento único que se desarrolla en las escuelas, la **teoría** se ve privada de su fuente primaria de problematización y retroalimentación, pudiendo generar y enraizar visiones distorsionadas o empobrecidas de ellos.

Al analizar la relación teoría-práctica en los docentes entrevistados, es posible caracterizarla desde un continuo entre dos polos: **disociación** e **integración**. En el primero, la práctica tiende a sostenerse en sí misma, sin recurrir a la teoría para sustentarse, reflejarse o cuestionarse. En el segundo, los docentes utilizan la teoría para reflexionar sobre su propia práctica, orientarla y nutrirla; al mismo tiempo, la práctica ilumina y reconfigura la comprensión teórica.

En el discurso de los docentes el vínculo teoría - práctica se expresa muchas veces como la relación entre “lo técnico” y “la experiencia”, respectivamente. La **experiencia** es el ámbito más cercano a ellos, uno en que saben desenvolverse, se sienten seguros y poseedores de un conocimiento único, propio y altamente contextualizado. El ámbito de **lo técnico**, en cambio, es referido como un espacio lejano y ajeno al aula/escuela, propio de la academia, la autoridad o los expertos (aquellos que definen las políticas educacionales).

La experiencia y percepción de la ED se configuran en, buena parte, sobre este fondo. Para muchos profesores, la ED pertenece a un espacio ajeno a su práctica cotidiana y, para enfrentarla con éxito, suponen que deben emplear elementos también ajenos. Así, por ejemplo, muchos aluden a la noción de “lenguaje técnico” como una suerte de

código atribuido al sistema y ajeno al hacer/hablar “reales” de su trabajo. Algo parecido ocurre con el “Manual para la Buena Enseñanza” (sic), en referencia al Marco para la Buena Enseñanza. La sustitución es elocuente: a diferencia de un **marco**, como punto de referencia -una herramienta más bien amplia y conceptual- un **manual** es un conjunto de instrucciones a seguir para realizar una tarea o lograr un fin, en este caso, salir bien evaluado.

En el estudio se identificaron inductivamente cuatro patrones que caracterizan la relación teoría-práctica, ubicados en distintos puntos del continuo disociación/integración. En el extremo de **disociación profunda**, la teoría es un “ideal” que no tiene relación alguna con la práctica cotidiana ni puede aportar a ella. En el patrón de **disociación con foco en la práctica**, el más frecuente, el ejercicio de la profesión está fuertemente centrado en el hacer, quedando la teoría relegada a la formación inicial. Las reflexiones o aprendizajes profesionales surgen desde el análisis de la práctica propia o de los pares y no se vinculan con elementos teóricos. No obstante, hay un ejercicio de reflexión o abstracción, que permite a estos docentes dar sentido a sus acciones profesionales desde elementos internos, como la comparación con experiencias pasadas o con otros colegas.

Un tercer patrón, de **integración limitada**, toma dos formas. En una, el docente reconoce la importancia de integrar elementos teóricos a su práctica, pero obstáculos como la sobrecarga de trabajo, las contingencias diarias o la falta de instancias de reflexión pedagógica, impiden que eso ocurra. En estos casos la escuela es un espacio en que se pierde la rigurosidad teórica adquirida en la universidad, quedando el lenguaje técnico propio de la pedagogía en desuso. En la segunda forma, el profesor valora la teoría y la actualización profesional a partir del conocimiento formal y busca instancias para perfeccionarse,

Relación entre teoría y práctica

Disociación profunda	Disociación con foco en la práctica	Integración limitada	Integración profunda
<p>“[El Marco para la Buena Enseñanza] apunta a una clase entre comillas perfecta (...) Pero si la llevamos a esta realidad, de este colegio o de todos los colegios municipales, totalmente se queda afuera po. (...) Te va pidiendo que cambies de estrategia si un alumno no aprende y tengo alumnos, o sea, no en mi clase, pero alumnos que duermen en la sala, no están ni ahí, ¿cómo tú motivai a ese alumno?”</p> <p>(Docente, Educación Física).</p>	<p>“Tú de a poco vas aprendiendo a ser buen profesor, la experiencia te va enseñando, los errores que cometí el año que pasó no los vas a cometer el año que viene, si uno se dedica a hacer un análisis de lo que uno ha hecho”</p> <p>(Docente, Lenguaje).</p>	<p>“(...) Es lógico que tú tengas que tener palabras técnicas, o sea... y eso es lo que el profesor no tiene, lo hemos perdido. Nos hemos acostumbrado al ‘oye, esa cosa’, ‘es que esta cuestión’, demasiado deformado. Si tú te das cuenta, los médicos, los abogados, ellos hablan en lenguaje técnico y nosotros deberíamos hacer lo mismo...”</p> <p>(Docente, Lenguaje).</p>	<p>“(...) haciendo clases como que he tenido muchos proyectos de hacer investigaciones en torno a ciertos elementos, sobre todo, desde el punto de vista de la didáctica. Me gustaría, no sé, hacer alguna investigación puntual sobre el aprendizaje de la guitarra en niños más chicos (...) le he dado vueltas a un prototipo de aparato didáctico que puede servirles a los más pequeños que, por ejemplo, no tienen la mano tan grande”</p> <p>(Docente, Matemática).</p>

pero no hay una puesta en práctica de los conocimientos; la especialización “formal” pareciera tener un valor en sí misma, no vinculado a la práctica.

En la **integración profunda**, por último, la relación es bidireccional; hay una preocupación activa del docente por profundizar en conocimientos teóricos o realizar investigación dentro de su práctica, y desde ella se espera contribuir a complementar, complejizar o cuestionar las teorías existentes.

En el contexto de la ED, la disociación entre **teoría** (representada fundamentalmente por el Marco para la Buena Enseñanza) y **práctica**, dificulta la posibilidad de que la praxis real sea el material o sustrato esencial con que se realiza este proceso. En lugar de eso, el docente busca adoptar aquello que supone es lo esperado por el programa, omitiendo o distanciándose de lo que hace en su trabajo diario. Estos intentos de adaptación impiden que la ED pueda constituirse como una oportunidad de reflexión y diálogo profesional, pues el foco está en cumplir con lo prescrito (o que se supone prescrito). Confluyen en este punto la disociación teoría-práctica y la tensión entre el doble carácter sumativo y formativo de la ED. Esta tensión entre lo sumativo y lo formativo, cuyas complejidades ya han sido señaladas (Santiago et al., 2013; Taut & Sun, 2014), es una presencia latente y poderosa en la aproximación de los docentes al proceso, y las más de las veces prima lo sumativo, reforzándose, además, el círculo de atribuciones: la docente percibe la ED como ajena, propia del ámbito de la teoría, la aborda usando herramientas o contenidos lejanos a su práctica y, al hacerlo, se refuerza su percepción de que la evaluación no considera su práctica real ni su contexto.

No obstante lo dicho, es interesante destacar que sí hubo docentes para quienes la ED se ha acompañado de una experiencia de descubrimiento, reflexión o aprendizaje, por ejemplo, en relación con el Portafolio:

“Antes no sé si era más desordenada, pero me preocupaba de pasar la materia. Entonces, no me preocupaba de saber si el niño realmente entendió. Ahora, te lo digo sinceramente, después del portafolio yo me preocupo de que el niño aprenda. O sea, me importa un comino si me voy atrasando en la planificación, pero prefiero que este contenido chiquitito, que me va a servir para los otros, lo aprenda bien (...) Entonces, como que eso me ha servido para estructurar más las clases, creo yo”

(Docente, Lenguaje).

Ámbitos de agencia del docente

Otro aspecto relevante para la percepción de la ED son los **ámbitos de agencia** del profesor, la comprensión que este tiene de sí mismo como alguien capaz de transformar la realidad a partir de sus acciones, y cómo esas acciones y las de otros, a su vez, lo transforman a él o ella como persona y profesional. En el estudio fue posible identificar

Ámbitos de agencia del docente

Socializante	Cualificante	Subjetivante
<p>“Yo creo que la disciplina es primordial, uno tiene que cumplir ciertas normas en la sociedad, entonces, tenemos que incluir a los niños a esa sociedad. Pero también tenemos que poner afecto (...) Hay que acercarse mucho a los niños, ellos tienen problemas en sus casas, hartas necesidades de todo tipo, entonces yo por lo menos trato de complementar ambas cosas”</p> <p>(Docente, Educación Física).</p>	<p>“Un buen profesor es el que consigue aprendizajes en los alumnos, eso es lo principal. Estos resultados se ven no tanto en las pruebas, sino que en los alumnos que han aprendido (...) me he encontrado con algunos alumnos que están en la universidad: ¡Profesor!, todavía me acuerdo de lo que me enseñó, primero básico y me sirvió eso”</p> <p>(Docente, Inglés).</p>	<p>“Yo vi una preocupación de las niñas con lo político más que, por ejemplo, celebrar el día del alumno. Ellas no estaban preocupadas de las alianzas, sino que estaban más preocupadas de ir a marchar (...) sentía que se perdía la tradición del día del alumno, pero también trato de reflexionar y de decir: ‘pucha a lo mejor tengo que adaptarme a los cambios, a lo que se está viviendo actualmente’”</p> <p>(Docente, Matemática).</p>





tres tipos de agencia. En el ámbito **socializante**, el docente se concibe como alguien capaz de iniciar y preparar a sus estudiantes, a quienes percibe principalmente desde sus carencias (económicas, sociales, emocionales), en las formas de ser y hacer propias de la cultura o sociedad. El ámbito **cualificante** refiere a un/a docente cuyo foco está en los aprendizajes y la calificación académica, por tanto, en su capacidad de transmitir conocimientos o co-construirlos con los alumnos (según el paradigma pedagógico que sustente). Por último, en el ámbito **subjetivante**, el o la docente se ve a sí mismo como alguien que promueve que los propios estudiantes se constituyan como sujetos con agencia, buscando con su trabajo que éstos lleguen a ser autónomos y críticos.

El ámbito **socializante** es el que aparece con más recurrencia y fuerza en el discurso de los entrevistados. Un buen profesor se define desde su capacidad para regular el comportamiento de los alumnos y por su involucramiento afectivo con ellos. En general, estos relatos construyen una imagen de los estudiantes como un sujeto carenciado, que

debe ser socializado y “contenido”, en una relación asimétrica que, por lo mismo, frena la posibilidad de que se produzca la segunda parte de la agencia (que el profesor sea transformado por las acciones en el entorno local o por “los otros”, en este caso, sus alumnos).

Es importante destacar que la construcción de los ámbitos de agencia guarda estrecha relación con el contexto del **ejercicio profesional**. Las carencias percibidas en los estudiantes aparecen como un imperativo urgente del cual los docentes no pueden desembarazarse y que, de alguna manera, “impone” la agencia **socializante**. Y esto tiene implicancias en la percepción de la ED, principalmente porque se percibe que ésta es insensible a la agencia socializante, tan central en la identidad profesional. Además, el ámbito socializante incluye elementos fuertemente enraizados en lo local, como el conocimiento que cada profesor/a tiene de sus estudiantes y de las características y necesidades propias de su contexto, elementos que se contraponen a una evaluación “estandarizada”. Como plantea Sisto (2011) para los docentes, los estándares y las evaluaciones basadas en ellos

aparecen como elementos homogeneizantes, contruidos en desconocimiento del trabajo local y cotidiano de su práctica.

Visión del desarrollo profesional

Otro elemento relevante dentro del profesionalismo docente es el modo en que los maestros se posicionan respecto a su desarrollo profesional, por ejemplo, su apertura a seguir aprendiendo, su proyección u horizonte profesional y los espacios de aprendizaje que reconocen. Se identificaron dos patrones: (1) docentes que se perciben como poseedores de las habilidades y conocimientos suficientes para desarrollar su profesión, a los que se caracterizó como **finalizados**, en tanto consideran que no requieren de nuevos aprendizajes para su ejercicio profesional. Y (2) docentes que conciben su ejercicio profesional como un proceso de aprendizaje permanente, y para quienes su contexto cotidiano es el espacio principal de formación, quedando la educación formal en un segundo plano; a este grupo de profesores

se los caracterizó como **porosos**, por esta disposición a continuar desarrollándose y transformándose profesionalmente. Este fue el patrón más observado entre los entrevistados, aunque fue llamativo que, si bien todos valoraban explícitamente las instancias colectivas de aprendizaje, sus relatos daban cuenta de trayectorias profesionales más bien solitarias, que descansan principalmente en intereses e indagaciones individuales.

La disposición de los profesores respecto a su desarrollo profesional es relevante para analizar la ED como oportunidad de aprendizaje. Aunque algunos docentes **porosos** cuestionan el programa en cuanto a su origen político o sus consecuencias, prima en ellos una voluntad o disposición que da a todas las experiencias –incluida la Evaluación– una cualidad generadora de aprendizaje. En cambio, los docentes **finalizados** rechazan o se resisten a esa posibilidad.

Paradigmas de abordaje individual de la Evaluación Docente

Se caracterizaron tres tipos de aproximaciones a la ED: abordaje *natural*, *naturalidad ajustada* y abordaje *instrumental*. En el abordaje *natural*, el proceso se enfrenta de la manera más auténtica posible; dentro de los límites del contexto de evaluación, el/la docente procura reflejar lo que realiza cotidianamente en el aula. En algunos casos, esto se asienta en la seguridad o confianza respecto al propio trabajo, en otros la naturalidad surge en respuesta a un posicionamiento ético: el profesor se resiste a falsear su práctica o realizar acciones que van en contra de su ética profesional para salir bien evaluado, incluso si así lo aconsejan sus pares, y esta oposición genera tensión e inseguridades. En la *naturalidad ajustada*, el profesor realiza ciertos arreglos por tratarse de una situación evaluativa, como preparar con especial dedicación la clase grabada o elegir un “buen curso” para hacerla, pero

mantiene una fidelidad respecto a lo esencial y habitual de su trabajo. Por último, en el abordaje *instrumental* el foco está en sortear exitosamente la Evaluación, el profesor se desapega de su práctica para orientarse hacia lo cree que la Evaluación espera en una suerte de “actuación”. A veces subyace a esto una visión estratégica de cierta sofisticación, por ejemplo, hacer una clase *ni tan cercana ni tan lejana* a las que se hacen regularmente, procurando *que tenga elementos débiles*, pues la ED también requeriría que los haya. En otros casos el abordaje es más propiamente *instrumental* y prima una lógica de “el fin justifica los medios”, que consiente acciones de falseamiento como “pautear” a los alumnos sobre qué decir y hacer durante la grabación.

Evidentemente, las estrategias de abordaje ante la ED influyen fuertemente en su potencial formativo. Un abordaje más *natural* se acompaña de un análisis de las propias prácticas, mientras uno más *instrumental* hace de la ED un trámite, una “contingencia a superar” y/o una obligación laboral más. En la postura que cada docente toma, vuelve a reflejarse la tensión entre lo sumativo y lo formativo del sistema. El abordaje predominante es de *naturalidad ajustada* y evidencia la tensión que viven los profesores y profesoras ante esa dualidad; no hay un “engaño”, sino un desempeño “maquillado”, al modo de las “simulaciones pedagógicas” que han descrito algunos autores: como reacción ante las políticas de rendición de cuentas, los docentes se adaptarían “a medias”, *simulando* modificar sus prácticas para satisfacer las expectativas de la política pública (Reyes-Jedlicki et al., 2014). En esa línea, circulan con fuerza diversos “tips” o consejos en torno a la ED, que son transmitidos a quienes se evalúan por primera vez por sus colegas que ya lo han hecho. Alejarse de esos consejos y ser lo más fiel posible a sus prácticas, puede generar inseguridad e incertidumbre a los profesores al distanciarse de esta postura, y el cauce que siga depende de distintos factores como la seguridad respecto a su trabajo, los años de experiencia o la orientación de su equipo directivo, entre otros.

Abordaje institucional y visión de los directivos

El estudio buscó caracterizar la forma en que los directivos abordan la ED y cómo esta se articula con la gestión escolar, identificando dos “perfiles”, en que los entrevistados se distribuyeron de manera equitativa. En el perfil de **Evaluación Docente como responsabilidad individual**, los directivos no reconocen la ED como una herramienta útil para evaluar a los profesores y un argumento para ello es la percepción de una baja concordancia o consistencia entre la forma que valoran el desempeño y los datos que entrega la Evaluación. En ocasiones, esto se debe a una discrepancia entre los aspectos que aborda la ED y aquellos priorizados por los directivos: las habilidades “técnicas” y las habilidades personales o “blandas”, respectivamente. Otras veces la ED se invalida por la posibilidad de comprar el portafolio o las condiciones excesivamente favorables de la clase grabada (posibilidad de prepararla). Es llamativo que prácticas fraudulentas, como la compra o copia de portafolios, aparecieron reiteradamente como elemento argumentativo en directivos y docentes, siendo este uso “malicioso” atribuido al sistema, sin cuestionar la responsabilidad de quienes recurren a estas prácticas o de los pares y directivos que parecen tolerarlas o condonarlas.

Los directivos de este perfil consideran la ED como una responsabilidad individual de cada profesor/a y no se sienten interpelados por ella o por sus resultados. Aunque algunos disponen de apoyos a quienes se evalúan, lo hacen reactivamente, en respuesta a la demanda de éstos. Los apoyos pueden ser más formales (Ej., reuniones informativas) o informales (Ej., conversaciones de patio) y se entienden como acciones excepcionales o incluso “favores” que buscan “alivianar la carga” que implica la Evaluación. En cuanto a su contenido, es frecuente la socialización de “tips” para obtener un buen resultado. Otras veces se libera de cierta carga horaria a los docentes mientras se están evaluando o se revisa la redacción de su portafolio. En cualquier caso, los apoyos no se articulan con procesos institucionales, la ED parece ser un evento disruptivo dentro de la marcha regular de la escuela.

Como es esperable, en este contexto no se hace un mayor uso de la ED. Para justificarlo, un directivo compara sus resultados con una fotografía, que solo da cuenta de un momento puntual y posiblemente distorsionándolo: “...es la foto de carnet en que saliste chueco o saliste precioso (...) Yo no lo veo confiable”. Otros directivos utilizan los resultados solo en instancias de retroalimentación uno a uno, bajo una visión de responsabilización individual.

En este perfil tampoco se percibe un impacto positivo de la ED en las prácticas de los docentes. Algunos directivos lo explican con los mismos argumentos con que invalidan el sistema y otros plantean que solo entrega información gruesa y confirmatoria, posiblemente útil desde el punto de vista sumativo, pero no desde el formativo. También se señala que el alto impacto emocional de la ED impide la disposición necesaria para un proceso de autoexamen y aprendizaje o se atribuye la falta de impacto a que ciertos profesores no asumen el paradigma de enseñanza que exige la ED, el cual implica responsabilizarse por el aprendizaje de los estudiantes.

Ámbitos de agencia del docente

Instrumental	Naturalidad ajustada	Natural (desde posicionamiento ético)
<p>“[en rol de aconsejar a otro docente para clase grabada] nuevo, pero no tan nuevo, porque si es un repaso, la clase va a salir muy fome no van a haber situaciones así conflictos de poder conversar, de poder analizar, (...) dentro del portafolio, por lo que yo recuerdo, tiene que haber algo menos logrado. Es pa’ poder tener reflexión, poder analizar con ellos po, para analizar el por qué, qué se puede hacer mejor...”</p> <p>(Docente, Educación Diferencial).</p>	<p>“El punto está en el minuto de cómo te revisan esa evaluación docente, uno hace el ejercicio de decir ‘ya, yo como docente siento que tengo falencias y tengo ventajas’. Obvio, lógico y me reconozco y me auto conozco, perfecto (...) pero te insisto, si yo escribo esa realidad a mí me van a encasillar en algo bajo, tengo que maquillarla, pero ¿Por qué tengo que llegar a maquillarla? Porque me va afectar monetariamente...”</p> <p>(Docente, Lenguaje).</p>	<p>“...pa’ la clase grabada, fue como ‘no, es que tú no te puedes acercar a los estudiantes, tú das la instrucción y ellos solos tienen que realizar la tarea’ (...) Te dicen qué tienes que escribir y qué no tienes que escribir, entonces era como ‘no, en la autoevaluación tienes que buscar el criterio que falte y copiarlo tal cual’ entonces era como ‘¡pero si es una autoevaluación! ¿Por qué lo tengo que copiar tal cual?’...”</p> <p>(Docente, Educación Diferencial).</p>

En el perfil de **Evaluación Docente como responsabilidad institucional**, en cambio, los directivos sí atribuyen utilidad a la ED, para ellos y para los profesores, y asumen una responsabilidad compartida respecto a sus resultados. Existe una validación del sistema y se percibe en general consistencia entre los resultados de éste y el desempeño observado en los docentes. En cuanto al apoyo, este es más pedagógico y “procesual”: se inserta en un proceso de mejoramiento más amplio, de preocupación y acciones institucionalizadas para orientar y apuntalar un mejor desempeño docente. Muchas de estas instancias son independientes de la ED, aunque podrían impactar sus resultados. En otros casos se realiza un apoyo directamente relacionado con la evaluación, pero su foco es pedagógico y se propicia la autonomía de los profesores; más que socializar “tips”, se busca generar instancias de reflexión y las acciones de preparación se sustentan en la práctica cotidiana en la escuela.

Estos directivos reconocen un impacto mediado de la ED en las prácticas docentes. Sus resultados se emplean para pensar y planificar acciones como escuela, por ejemplo, apoyando individualmente a algunos docentes en los ámbitos más débiles de su desempeño o potenciando la reflexión colectiva por medio de jornadas y ejercicios de planificación. El impacto, por tanto, no es directo, sino que está mediado por la gestión directiva. En algunas escuelas esa mediación se concentra fuertemente en una persona, ya sea porque se le atribuye una mayor experticia (Ej.; por haber sido corrector/a de portafolio o evaluador/a par), o bien, por un liderazgo autoritario muy centrado en una figura directiva. En otros casos, la mediación está más distribuida entre distintos actores y la ED aparece mejor imbricada con procesos internos de desarrollo profesional docente.

Es relevante mencionar que, más allá de la variedad de abordajes institucionales observados, en su diseño original la ED no dio un rol relevante a los directivos, limitándose éstos a completar un informe de evaluación. Las experiencias observadas en este estudio sugieren que sería interesante explorar con más profundidad cómo los equipos directivos integran (o no) esta política a su gestión y qué factores inciden en ello (Ej., la consolidación del equipo, su foco en lo pedagógico versus lo administrativo, la visión sobre sus propios docentes u otros).

Algunas reflexiones y proyecciones

Los hallazgos del Observatorio docente iluminan, a la vez que complejizan, una mirada sobre la ED desde la experiencia de docentes y directivos, develando un conjunto de tensiones que la atraviesan. En parte, ellas provienen de factores que trascienden la ED y tienen que ver con la identidad profesional de los docentes y las condiciones sociohistóricas de la profesión, mientras otros surgen de las características mismas del sistema evaluativo. Cualquiera sea su origen, esas tensiones impactan directamente la experiencia de la ED y comprometen su potencial formativo de distintas maneras.

Como se ha visto, por ejemplo, los docentes viven su profesión con un foco en la práctica, nutriendo su aprendizaje de un saber-hacer cotidiano fuertemente arraigado a su contexto. La ED, en cambio, se configura como una “externalidad” asentada en el ámbito de lo teórico, que plantea estándares comunes para todos (no específicos al contexto) y que desconoce ámbitos centrales para los profesores, como lo que hemos llamado la *agencia socializante*. La experiencia de la ED puede ser, entonces, un intento por adoptar aquello que se supone es lo esperado por el programa, omitiendo o distanciándose el docente de su trabajo “real”. Y esa distancia se acentúa por el doble propósito sumativo y formativo de la ED: la invitación a evidenciar la propia práctica tal como es, entra en conflicto con la posibilidad de resultar perjudicado por las consecuencias de un mal resultado. Se observa, entonces, una gradiente de “ajustes” para la ED, y cuanto mayor es el ajuste, más se diluye el potencial formativo de ésta (Ej., la posibilidad de analizar la propia práctica o de que sea retroalimentada por otro).

Pese a lo dicho, es interesante y alentador constatar que algunos profesores y profesoras, incluso si son críticos del modelo, encuentran en la ED un espacio de reflexión y enriquecimiento. Y se hace necesario investigar las características personales, las dinámicas interaccionales, los contextos u otros factores (como el propio diseño de la política y la participación de los profesores en él), que ayudan a que esto ocurra.

Por otro lado, parece difícil resolver del todo la tensión existente, porque la ED responde, en parte, a una lógica sumativa. El sistema surge en un contexto de gran preocupación por la calidad de la docencia y factores que la merman, como la baja selectividad en el ingreso a la carrera, la dudosa calidad de algunos programas de formación inicial o la ausencia de una carrera atractiva y capaz de retener a los buenos



docentes en el aula, entre otros. En ese marco, los sistemas de evaluación docente aparecen como herramientas promisorias para resolver o paliar problemas de selección, permanencia, promoción y/o desvinculación. De allí derivan sus altas consecuencias y, de ellas, la necesidad de cumplir ciertas condiciones, por ejemplo, de estandarización de procedimientos para asegurar la comparabilidad. Respecto de esto, la investigación disponible concede una razonable confianza en la validez y precisión de la ED y es innegable que el sistema ha introducido tensiones necesarias en ámbitos relevantes como la visión sobre qué es ser un docente de buen desempeño.

Al mismo tiempo, como se ha dicho, la ED también se plantea como una herramienta diagnóstica y de retroalimentación para orientar el desarrollo profesional y la gestión escolar, pero en este camino existen tensiones recurrentes y quizás intrínsecas a su carácter dual (sumativo y formativo). Una alternativa a esta disyuntiva podría ser la complementariedad entre la evaluación nacional/externa y una evaluación interna a nivel de cada escuela. Esta posibilidad apareció en el *Observatorio docente* a partir de la tensión entre lo local versus lo estandarizado.

Desde una mirada contingente y territorializada, docentes y directivos criticaron la ED por su carácter centralizado y estandarizado, emergiendo la *evaluación interna* como imagen de un contrapunto, más situado, cercano a la experiencia de los profesores y “objetivo” (en el sentido de justo o confiable). Sin embargo, casi siempre esta opción permanece en el status de *posible*, más que de una experiencia efectiva, quedando la interrogante de cómo podría llevarse a cabo esa evaluación interna, cuál sería su objeto de evaluación y su relación con el sistema nacional. En uno de los conversatorios con directivos, éstos esbozaron una visión de focos diferentes y complementarios para ambas evaluaciones. En base a sus experiencias de evaluación interna, plantearon que ésta sería capaz de abordar temas como la puntualidad, el cumplimiento de normas o el manejo de la disciplina en el aula, algo factible para un equipo directivo sobrecargado de responsabilidades y emergentes. La evaluación nacional, en cambio, podría ahondar de manera más fina y sistematizada en ámbitos netamente pedagógicos, cuya medición implica mayor complejidad técnica. En forma sugerente, estos directivos usaron el término “*cuantitativa*” para describir la ED, aludiendo a la retroalimentación descriptiva que proporciona en base al Portafolio, en contraste con los indicadores más simples, “*cuantificados*” (Ej. ausencia o presencia, número de), que ellos evalúan.

Indagar posibles formas de materializar esta complementariedad es una línea interesante de proyección a partir de los hallazgos del *Observatorio docente*. En el estudio se pudo ver que al menos en dos municipios hay señales de acciones formativas en torno a la ED y que algunos equipos directivos han logrado integrarla a sus procesos de desarrollo institucional. Por qué estas escuelas y municipios deciden generar este tipo de instancias, qué impacto tienen sobre los docentes y su experiencia de la ED, y cómo pueden ser potenciadas por ésta, son algunas líneas de indagación relevantes.

También será de gran interés examinar cómo se ven impactadas o se resignifican las percepciones y creencias acerca de la ED a raíz de la Carrera Docente (Ley 20.903, promulgada en abril de 2016). Entre otros cambios, la nueva norma acentúa las consecuencias del Portafolio a la vez que instala beneficios directos y significativos por un buen resultado en él (carácter sumativo, con énfasis en consecuencias positivas más que en las negativas). También visibiliza nuevas dimensiones del trabajo de los profesores, enfatizando la naturaleza colegial del ejercicio y el desarrollo profesional docente, lo que se

materializa en la inclusión (por ahora voluntaria) del trabajo colaborativo dentro del Portafolio. Por último, está la incorporación de los profesores del sector particular subvencionado. Sería muy interesante explorar las dinámicas de estos docentes en relación con la evaluación, dado que algunas características (normativas, históricas, políticas, entre otras) los distinguen de sus pares municipales y las diferencias en la evaluación misma (por ejemplo, los instrumentos y las consecuencias) que iniciarán en 2018.



Referencias

- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor: ¿Un juego de espejos rotos? *Andamios. Revista de Investigación Social*, 12(27), 305-333.
- Manzi, J., González, R. & Sun, Y. (Eds.). (2011). *La Evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: MIDE UC.
- Ministerio de Educación. (2008). *El Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 269-292.
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda, C., Santa Cruz, E., Cornejo, R., Núñez, M., Arévalo, A. & Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40, 183-203.
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L. & Nusche, D. (2013). *Teacher evaluation in Chile*. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing.
- Sisto, V., Montecinos, C. & Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: la construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, XXXI, 59, 178-192.
- Taut, S., Valencia, E., Palacios, D., Santelices, V., Jimenez, D. & Manzi, J. (2014). Teacher performance and student learning: Linking evidence from two national assessment programs. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 53-74.
- Taut, S. & Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22(71), 1-30.
- Tornero, B. (2009). *Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile: Significados y percepciones de profesores rebeldes*. Tesis de Magíster. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Urriola, K. (2013). *Sistema de evaluación del desempeño profesional docente aplicado en Chile. Percepciones y vivencias de los implicados en el proceso. El caso de la ciudad de Concepción*. Tesis doctoral. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Acerca de los autores:

Yulan Sun es psicóloga y magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Desde 2003 conduce el proyecto Docentemás de MIDE UC, que asesora la Evaluación Docente. (ysun@uc.cl).

Denise Levy es psicóloga con mención Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de interés son la primera infancia e innovación en metodologías de enseñanza-aprendizaje. (dalevy@uc.cl).

Omar Cortés es sociólogo de la Universidad de Chile. Está dedicado a la investigación social cualitativa de fenómenos educacionales. (omsamcor@gmail.com).

Javiera Ramos Basso es psicóloga y magíster en Historia de la Universidad de Chile. Diplomada en Metodologías Cualitativas, ha trabajado en investigaciones ligadas a la psicología social crítica. (javieraramosb@gmail.com).

Matías Rojas es psicólogo y magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus intereses se concentran en la formación docente y convivencia en contextos escolares. (mgrojas@uc.cl).

Cómo citar esta publicación:

Sun, Y., Levy, D., Cortés, O., Ramos, J. y Rojas, M. (2017). ¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la Evaluación Docente? *Midevidencias*, 14, 1-8.

<http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2017/MidEvidencias-N14.pdf>

Comité editorial de MIDEvidencias:

Jorge Manzi y María Rosa García.

midevidencias@uc.cl