

Evaluación de Maestros Realizada en Varios Países de la OCDE y América Latina

Denise Vaillant*

Los sistemas de evaluación generalmente no funcionan con bases objetivas: no contamos con indicadores confiables y no existe una auténtica cultura evaluadora. Sin embargo, las reglas laborales han ido variando durante décadas, estableciendo la evaluación y la certificación periódica de los maestros o profesores. Algunos países adoptaron las pruebas basados en competencias para la certificación y evaluación de su desempeño y son cada vez más frecuentes los programas de formación que exigen un proceso de supervisión y evaluación de los maestros durante el primer año de trabajo.

Los modelos actuales de gestión institucional de la docencia deberían orientar el desempeño de los maestros, que, muchas veces, no se sustenta en métodos de evaluación sistemáticos y objetivos. Además, el apoyo profesional prestado al docente por el trabajo, generalmente, es escaso. El sistema de observación que los acompaña, normalmente, se basa en el antiguo esquema de inspección, con un propósito que es más burocrático que técnico. Es necesario un apoyo institucional de retroalimentación de los procesos de transformación y ajuste de la función y de las tareas que deben afrontar los maestros en su ejercicio profesional.

Los mecanismos de evaluación del trabajo de los maestros constituyen uno de los aspectos principales en la gestión de la docencia. El interés por la calidad de esos elementos aumentó mucho en los últimos años, porque permite el monitoreo y fortalecimiento profesional docente. En el pasado, la evaluación docente no era considerada una actividad apropiada; a los maestros nunca se los cuestionaba.

* Denise Vaillant es Doctora en Educación de la Universidad de Québec en Montreal, Canadá; Master en Planificación Educativa y Licenciatura en Educación por la Universidad de Ginebra, Suiza. Ocupó varias posiciones en Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay, con diversas responsabilidades en la formación de profesores. Es profesora universitaria (Universidad ORT de Uruguay y Universidad Alberto Hurtado de Chile), consultora de varios organismos internacionales y autora de numerosas publicaciones sobre el tema de la formación de formadores, formador de docentes, cambios e innovación educativa. *E-mail: devaillant@gmail.com.*

De acuerdo con varios estudios e investigaciones (PEIRANO; FALCK; DOMÍNGUEZ, 2006), actualmente existe un interés duplicado por la evaluación de los sistemas educativos, particularmente, la actividad docente. Durante las últimas décadas, los sistemas educativos de la OCDE y de algunos países de América Latina promovieron con énfasis la evaluación, lo que originó nuevos mecanismos institucionales, creó varios organismos, desarrolló una planificación sistemática y elaboró indicadores. Los avances en materia de evaluación coinciden con el desarrollo de nuevos modelos de gestión y con la invención de que para una adecuada “administración” de los sistemas educativos es necesaria la evaluación (VAILLANT, 2005).

Evolución durante las últimas décadas

La evaluación del docente es un proceso que requiere una definición clara en los modelos de base, así como también una adecuada sistematización por medio de la investigación para que pueda entenderse como dispositivo de aprendizaje profesional y organizacional que oriente y fortalezca la actividad docente y contribuya para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Un modelo de evaluación docente es un diagrama de la realidad que representa y destaca aquellos elementos de los cuales se requiere información. Es un ámbito conceptual con valor clasificador e interpretativo de una determinada realidad que está bajo estudio. Permite explicitar las perspectivas a partir de las cuales el evaluador compone el objeto de estudio, lo que le otorga un carácter selectivo.

La perspectiva con la cual se evalúa la actividad docente depende del concepto teórico en el cual se fundamenta y del objetivo propuesto en la evaluación. Desde este punto de vista, la literatura identifica distintos modelos de evaluación basados en el perfil del docente; en los resultados obtenidos por los estudiantes; en los comportamientos en el aula y en las prácticas reflexivas. El evaluador deberá interesarse e indagar sobre la formación de base y la experiencia del docente, o sobre las relaciones entre alumnos y conocimiento, o sobre las estrategias utilizadas para promover la motivación de los

estudiantes, o sobre el tipo de vínculo cultivado con los colegas, sólo para mencionar algunos ejemplos de los posibles enfoques acerca del tema.

Focalización del modelo	Elementos que serán observados
Perfil del docente	Formación de base y experiencia
Resultados obtenidos por los estudiantes	Vínculos con los alumnos y con el conocimiento
Comportamientos en el aula	Estrategias utilizadas para promover la motivación de los estudiantes
Prácticas reflexivas	Tipos de vínculo establecido entre colegas

Tabla 01 - Posibles modelos de evaluación
Fuente: La autora (2010)

Cada modelo de evaluación implica una selección de ciertos aspectos, dejando otros en un plano secundario del estudio. Es posible que el enfoque centrado en los resultados de los estudiantes sea el que haya provocado la mayor controversia y debate. No debemos olvidar que los vínculos establecidos por la investigación entre formación docente y resultados de aprendizaje de los estudiantes son complejos e incluso contradictorios. Esto se evidencia cuando se considera la variedad de factores que determinan el perfil docente y que se refieren a la capacidad de trabajar en equipo, integrando las nuevas tecnologías a las prácticas – lo que conserva altos niveles de autonomía y creatividad -, con sólida formación teórica articulada con actividades de investigación que permiten reflexionar desde de la práctica, con fuerte compromiso ético (TEDESCO, 2003).

Ciertos factores favorecen o dificultan el proceso de evaluación docente según estudios e investigaciones sobre el tema (PEIRANO; FALCK; DOMÍNGUEZ, 2006). Esos elementos “facilitadores” u “obstaculizadores” de los procesos de evaluación de

desempeño docente se refieren al ámbito político, conceptual y operacional, como ilustra la tabla a continuación:

Facilitadores	Obstaculizadores
Factores Políticos	
Integración de focalizaciones macro y microestructurales del trabajo docente Procesos de mejora del sistema educativo y del aprendizaje Participación y involucramiento de los actores implicados Ambiente laboral que respeta la tarea profesional docente Reconocimiento de los evaluadores por parte de los evaluados.	Dispositivo de control Inconsistencias entre discurso y práctica Contradicciones entre la lógica contractual del docente y los criterios con los que se evalúa su desempeño profesional El evaluador es un agente exterior, no legitimado por los antiguos sujetos de evaluación La evaluación atenta contra aspectos normativos que reafirman las rutinas del trabajo docente.
Factores Conceptuales	
Visión sistémica de la realidad que se está estudiando.	Se explican fenómenos complejos a partir de modelos secuenciales de evaluación No se consideran los referentes de contexto como escenario de las prácticas docentes Se consideran aspectos puramente cognitivos y se omite la ética profesional, el trabajo de colaboración con otros colegas o el manejo de los afectos
Factores operacionales	
Sistema de evaluación que considera e incluye aspectos sustanciales de la actividad docente Se utilizan mecanismos adecuados al relevamiento Los resultados retroalimentan proceso de mejora de las prácticas de forma efectiva.	Estrategias de escaso rigor metodológico Sistemas de evaluación de alto costo y, por consiguiente, impensable La selección y aplicación de mecanismos no es adecuada.

Tabla 02 - Factores que facilitan u obstaculizan la evaluación docente.

Fuente: La autora (2010).

Existen varios factores que contribuyen para la formulación y aplicación de los procesos de formación docente: algunos de tipo político, otros conceptuales y otros operativos. La literatura muestra como estos factores pueden facilitar u obstaculizar la evaluación docente.

Referencias Internacionales

Varias iniciativas, a nivel internacional, identifican los procesos de evaluación que han sido satisfactorios y que podrían inspirarnos en este contexto. Expondremos a seguir esas experiencias.

Durante las últimas décadas, países como Estados Unidos, Australia y Canadá se han esforzado para definir criterios para una buena enseñanza o para el desempeño profesional, como elementos de referencia de las políticas de fortalecimiento y evaluación de la profesión docente.

La elaboración de criterios profesionales representa un ejercicio en el quehacer de describir claramente aquello que los docentes deben saber y lo que deben ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Estos factores tratan de captar el consenso de la investigación y de los docentes sobre los conocimientos, capacidades y competencias que deben dominar, de su papel tanto en el aula como en la comunidad educacional a la que pertenecen, y de sus responsabilidades en relación a la formación completa y los resultados del aprendizaje de los alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de la profesión. Estos criterios identifican las características esenciales de una buena enseñanza y muestran un conjunto de posibilidades en la forma de ejercerlo.

Definir el ámbito para una buena enseñanza favorece, promueve y habilita la elaboración de criterios, lo que orienta la puesta en marcha de mecanismos de admisión de docentes, evaluación de programas de formación inicial y en servicio, procesos de autoevaluación, evaluación y supervisión de prácticas docentes, procesos de concurso y selección y de promoción en varias etapas de la vida profesional.

Años atrás, varios países de la OCDE plantearon y pusieron en marcha sistemas nacionales de evaluación docente. El proceso es lento, lo que obliga a recorrerlo en varias etapas. Las tendencias a nivel internacional evidencian una gran diversidad en los programas y mecanismos de certificación y evaluación docente. Algunos recursos se concentran en la formación inicial y continuada, otros en las pruebas durante el reclutamiento y, en algunos casos, las medidas aparecen en el momento de ingresar en la carrera docente. El motivo de esa diversidad son las normas que regulan la profesión. ¿De

qué forma los instrumentos normativos pueden garantizar a aquellos que entran en la profesión capacidades y competencias que les permitan una docencia de calidad?

Los modelos que existen en Estados Unidos

Estados Unidos cuenta con el mayor número de experiencias concretas sobre evaluación del desempeño docente. Alrededor de los años 80, casi todos los Estados utilizaban mecanismos de evaluación que tenían como objetivo el control, la habilitación y la certificación de los programas de formación inicial de los docentes. A fines de los años 90, se difundió un informe (KEY, 1998) con un diagnóstico de la situación de cada Estado en materia de certificación de la formación y de la profesión docente, incluyendo una serie de requisitos para el ingreso y la promoción en la carrera docente, en función del desarrollo profesional. De toda la información del informe se pudo comprobar que casi todos los Estados utilizan una prueba escrita para la obtención del título docente¹ fuera el hecho de confirmar que un alto porcentaje de gobiernos estatales aplica algún tipo de prueba durante los primeros años del ejercicio profesional, dirigida a las competencias básicas para la enseñanza y los conocimientos disciplinares.

El Informe también señala que en la mayor parte de los Estados la evaluación docente está basada en pruebas, muchas veces, acompañadas de portafolios, y, en algunos casos, la observación forma parte del mecanismo utilizado para la certificación de la formación o de la docencia.

La tabla con los párrafos a seguir muestran esa tendencia:

Estado	programa	Descripción
Tennessee	TVVAS	Objetivos: evaluar las contribuciones del distrito, de la escuela y del docente en la formación del alumno. Metodología: pruebas anuales que relacionan el desempeño con el progreso de los alumnos en el aprendizaje. La valoración se basa en la superación del alumno durante todo el año electivo.
Texas	TECAT/EXCET	Objetivos: destacar los conocimientos y competencias de un docente en cada etapa del ejercicio profesional. Metodología: el requisito para la renovación del empleo es una evaluación anual basada en un plan de desarrollo profesional de cada docente.

(Continuación)

¹ Generalmente, el tipo de prueba utilizada es la siguiente: Praxis I o II; National Teacher Exam (NTE), College Basic Academic Subject Exam.

(Continuación)

Carolina del Norte	NBPTS	<p>Objetivos: evaluar y certificar el desempeño docente</p> <p>Metodología: la evaluación está basada en un portafolio presentado por el docente además de varias pruebas. Los aspectos más considerados para la evaluación final son los referidos a los trabajos en el aula.</p>
--------------------	-------	--

Tabla 3 – La evaluación docente en Estados Unidos

Fuente: La autora (2010).

El TVAAS (“Tennessee Value Added Assessment System”) tiene por objeto la evaluación de las contribuciones del distrito, de la escuela y del profesor o maestro en la formación del alumno, por medio de la aplicación de pruebas anuales. Este sistema de evaluación relaciona la credibilidad que posee el profesor en su desempeño relativo al progreso del alumno en su aprendizaje.

El caso de Texas es un buen ejemplo de la evolución registrada en los últimos años. En 1986, empezó a aplicarse el “Texas Examination of Current Administrators and Teachers” (TECAT), una prueba destinada a evaluar conocimientos básicos sobre la enseñanza y gestión de los centros educacionales. Los índices de aprobación fueron elevados. No obstante, las investigaciones sobre el tema evidenciaron que el TECAT tenía una serie de problemas debido a los altos costos de la implementación, los escasos datos disponibles para apreciar la calidad de la enseñanza ofrecida e incluso el estrés que ocasionaba a los docentes. Por consiguiente, se eliminó el TECAT en los años 90 y se lo reemplazó por otras normas y requisitos (EXCET) que establecen los conocimientos y competencias que un docente debe poseer en cada etapa del ejercicio profesional. Una evaluación anual basada en un plan de desarrollo profesional de cada docente pasa a ser requisito para la renovación del empleo (TEXAS EDUCATION AGENCY, 2010).

Carolina del Norte ofrece otro ejemplo de evaluación del desempeño que se aplica desde 1987 a través del NBPTS (“The National Board for Professional Teaching Standards”). Este Estado fundamenta el sistema de evaluación en un portafolio que cada maestro debe presentar con dos propuestas de trabajos hechos en casa, dos planificaciones de clase y documentos que ejerciten actividades involucrando familias y otros profesionales de la comunidad. Los docentes también deben realizar cuatro ejercicios

que traten sobre distintas áreas del conocimiento pedagógico. Los aspectos de mayor consideración para la evaluación final son los que se relacionan con los trabajos en el aula (trabajos en casa y planificación para el aula)².

La aplicación de pruebas durante la formación inicial o durante la carrera docente fue objeto de debates y discrepancias en Estados Unidos. Varios estudios concluyeron que las preguntas de las pruebas suelen ser de baja calidad, les falta, a menudo, criterios de validez y confiabilidad y que los resultados se basan en criterios de distribución de notas en lugar de referirse a la calidad de la enseñanza ofrecida.

Las iniciativas en materia de evaluación de la actuación docente no fueron unánimes. Surgieron varias objeciones que cuestionaron las propuestas de evaluación que relacionan directamente el desempeño docente con el aprendizaje de los estudiantes. Entre otros, se cuestiona:

- la evaluación del docente se fundamenta solamente en el aprendizaje del estudiante, sin considerar otros aspectos relacionados con la tarea docente;
- el proceso de aprendizaje de los estudiantes no depende totalmente de los docentes;
- la forma de registrar el progreso del aprendizaje de los estudiantes es muchas veces incorrecta y puede traer conclusiones equivocadas;

El debate sobre la evaluación del desempeño docente evidencia la complejidad en la identificación y asociación de las características de las prácticas docentes con el aprendizaje que los estudiantes obtienen.

Las innovaciones en Australia

Hace más de una década que Australia aplica cambios en las políticas y estrategias vinculadas con la evaluación y certificación periódica de los profesores (con titulación de master) y maestros.

² Para maior informação sobre esta experiência, ver NBPTS (2010).

País	Programa
Australia	El modelo de evaluación aplicado está compuesto de cuatro etapas por un período de dos años: planificación preliminar, colecta de datos, entrevista y acompañamiento. A partir de la evidencia recogida se establecen planos futuros de desarrollo profesional. Durante el segundo año se realiza el acompañamiento que analizará el apoyo que el docente recibe y el progreso en la obtención de las metas establecidas.

Tabla 4 – Evaluación docente en Australia

Fuente: La autora (2010)

Los que deciden, académicos y profesionales de la educación australiana, se empeñaron, en las últimas décadas, en desarrollar normas que mejoren la formación de los maestros de la educación básica. En 1973, la Comisión de Centros Escolares Australianos propuso que el ejercicio profesional de los docentes fuera reglamentado por normas establecidas por los propios docentes, indicando que el desarrollo profesional debería ser, en gran parte, una responsabilidad de la profesión (INGVARSON; LEINHENZ, 2006).

En 1998, a partir de un informe del gobierno (AUSTRALIA, 1998), se establecieron normas para el desempeño de las profesiones docentes y puestas en funcionamiento de varios métodos para mejorar la calidad de los planos de desarrollo profesional docente en las escuelas y para fortalecer la capacidad de los maestros de contabilizar lo que hacen y por qué así lo realizan.

El modelo de evaluación utilizado está formado por cuatro etapas, que, normalmente, se desarrollan durante un período de dos años: planificación preliminar, colecta de datos, entrevista y acompañamiento. Cada ciclo empieza con una reunión de revisión y planificación entre el docente y el evaluador, donde se establece el objetivo de la evaluación y el origen de los datos que se utilizarán. A partir de la evidencia recogida se establecen planos futuros de desarrollo profesional. Durante el segundo año se realiza la observación para analizar el apoyo al docente y el avance en la obtención de las metas previamente establecidas. La determinación de normas es fundamental tanto para la calidad de la enseñanza como para establecer metas de largo alcance; ese proceso se realiza por un cuerpo de profesionales de nivel nacional³.

³ "Australian Teaching Council".

En la provincia de Victoria (Australia) se elaboraron los documentos⁴ donde se detalla minuciosamente lo que se espera de los maestros para cada nivel de desarrollo profesional, y consta de cuatro categorías: Principiante, con experiencia, Líder I y Líder II.

En función de la experiencia australiana, Ingvarson (1998) afirma en sus artículos e investigaciones que si pretendemos que los esquemas de evaluación docente mejoren los sistemas educacionales es imprescindible modificar paralelamente las estructuras de la carrera docente. Muchas veces se considera la evaluación como un instrumento de prestación de cuentas para los administradores. Este tipo de evaluación es necesaria, pero no suficiente; es necesario también contar con modelos profesionales de *accountability* que dependen, en alto grado, de la capacidad de definir normas profesionales.

Es importante destacar que en Australia las varias profesiones se regulan por un sistema de normas que funcionan como requisitos para el ingreso. En el caso específico de la profesión docente, los maestros son automáticamente inscritos en una lista oficial, después de que la titulación en programa de formación es válida. Los modelos son definidos por el Estado de acuerdo con el *Nacional Framework for Professional Standards for Teaching*. Este ámbito nacional de referencia define los modelos necesarios para asegurar una mayor calidad en la profesión docente y adecuada articulación entre los maestros, patrones, programas de formación docente, comunidad y gobierno.

Una propuesta en Canadá

Existen en Canadá varias iniciativas en el área de evaluación docente, pero una de las más conocidas es la de la Provincia de Alberta donde, en 1998, se adoptaron nuevas políticas registradas en el documento "*Teacher Growth, Supervision and Evaluation Policy*".

Las etapas de la carrera docente están registradas en una serie de normas legislativas. El primer paso es la obtención del diploma provisorio otorgado a aquellos que tienen un título de grado en educación y en alguna otra asignatura, de libre elección y a los que finalicen con éxito un programa de formación. La segunda etapa es la obtención de titulación permanente para aquellos candidatos con dos años de experiencia en la

⁴ Los documentos son: "Professional Standards for Teachers" e "Professional Standards for Teachers of Science".

enseñanza. Y, finalmente, la tercera etapa en la que cada uno de los docentes deberá preparar un proyecto anual de desarrollo profesional.

La evaluación de los docentes la puede solicitar el propio docente, con el objeto de reunir información y adoptar una decisión de contratación o demisión, para determinar si el docente puede avanzar, de una etapa para otra, dentro de la carrera, o por sugerencia de un supervisor.

Cuando empieza la evaluación, el director deberá comunicar explícitamente al docente los motivos de la evaluación, el proceso, el criterio y los modelos que se aplicarán, el calendario previsto y las posibles consecuencias. Una vez completada la evaluación, el director deberá entregar una copia al docente, y podrá determinar la necesidad de cambios en la situación, o en el comportamiento del docente; esto podrá significar la revisión del plan de carrera o del crecimiento profesional.

La supervisión – también realizada por los directores - desempeña un papel fundamental en este proceso, y recae básicamente en el director. La supervisión debe implicar apoyo y guía continua y sistemática para el docente. Debe también ser un proceso constante de observación y recepción de información variada sobre la calidad del trabajo del docente, así como de conductas y prácticas que pueden requerir evaluación.

La situación en América Latina

La evaluación docente no ha sido, hasta los días de hoy, un tema prioritario en América Latina, pero existen prácticas y normas respecto al tema. Tanto los supervisores como los directores de los centros docentes, así como los estudiantes y las familias, evalúan el comportamiento de los docentes por medio de mecanismos informales.

Los criterios y las perspectivas de evaluación pueden ser desiguales, pero lo que aparece como una constante en América Latina es el hecho de que cada vez que se trata de hacer una evaluación sistemática la primera reacción de los docentes es considerarla como una amenaza. Juan Carlos Navarro (2003, P. 151) cuando analiza la actitud docente frente a la evaluación afirma que:

prevalece un sentido general de insatisfacción en lo referente a la capacidad de los sistemas educacionales para utilizar los resultados de las evaluaciones de manera efectiva, y orientar, así, políticas y reformas nacionales que lleguen a la escuela y al aula de manera constructiva y práctica.

Entre los factores que podrían originar fuertes interferencias en la evaluación de la actuación docente en América Latina, Navarro (2003) destaca los siguientes:

- La intención de establecer vínculos directos entre evaluación del desempeño y sistemas de medición de la calidad del aprendizaje en los estudiantes;
- La baja capacidad de los sistemas educacionales de aplicar de manera ordenada y profesional los principios de evaluación que reconocen formalmente;
- La mayor parte de las competencias que promueven el nuevo perfil docente no aparecen en las pruebas estandarizadas de desempeño;
- La incapacidad de poder captar, a partir de los sistemas de evaluación masivos, aspectos esenciales de las prácticas educacionales, abordables desde perspectivas etnográficas;
- Considerar como “unidad de estudio” el maestro en el aula, y descartar otras dimensiones de estudio de gran valor, como el grupo de pares y el centro educacional de referencia.

Por su lado Tenti (2003), basado en los datos obtenidos a partir de un cuestionario aplicado a docentes de Argentina, Paraguay y Uruguay, también considera que en casi toda América Latina, importantes grupos de docentes se resistieron a las evaluaciones. Sobre este estudio, destaca:

- La opinión crítica de los docentes se refiere, fundamentalmente, a los mecanismos y procedimientos utilizados en la evaluación;
- Los docentes reconocen como agentes válidos en la evaluación sus autoridades formales;
- Las evaluaciones de desempeño evidenciarían diferencias en los conocimientos, competencias, aptitudes, que se oponen a un cierto “igualitarismo formalista” interior del cuerpo docente. El simple conocimiento de la desigualdad y su “oficialización”, lejos de contribuir a la superación podría, incluso, llegar a consolidarse a través del tiempo.

A pesar de las resistencias, otros estudios subrayan que, en términos generales, los docentes consideran la evaluación “justa y apropiada” (Navarro, 2003). Este punto de vista positivo de la evaluación de las propias tareas aparece relacionado con aspectos específicos del perfil docente.

En América Latina, son todavía escasas las experiencias en materia de evaluación docente. Sin embargo, es importante resaltar tres casos de países mencionados en la bibliografía: Chile, Colombia y México.

El fortalecimiento de la profesión en Chile

En Chile los docentes no son funcionarios del Ministerio de Educación. Un sistema de subvención financia la educación de acuerdo con las necesidades, es el denominado sistema de “*vouchers*” (vales); el Estado entrega una subvención para cada estudiante matriculado en los establecimientos educacionales. Las comunas y las instituciones privadas son las dueñas y responsables de los colegios (PEIRANO, FALCK; DOMÍNGUEZ, 2006).

El Ministerio de Educación creó un conjunto de programas orientados para la evaluación de la calidad docente y para relacionar los nuevos incentivos otorgados a las remuneraciones docentes con variables relacionadas con el desempeño. En este sentido, en Chile coexisten actualmente tres programas: el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (Docente Más), el Programa de Atribución de Excelencia Pedagógica (AEP) y el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).

El SNED fue creado en 1995 y empezó a funcionar a partir de 1996. Este programa hace una selección bianual de los establecimientos con mejor desempeño en cada región. El objetivo es estimular y premiar las acciones que mejoran la calidad de la educación administrada por los establecimientos comunales y particulares subvencionados y que, incluso, incluye la entrega de un beneficio económico denominado "Subvención por Desempeño de Excelencia" destinado a los establecimientos educacionales con mejor desempeño, y distribuido entre los docentes. Por tratarse de un estímulo colectivo a nivel escolar implica comportamientos de colaboración y búsqueda de objetivos comunes.

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (Docente Más) empezó a funcionar en 2003, a partir de un acuerdo tripartito entre el Colegio de Maestros, la Asociación Chilena de Comunas y el Ministerio de Educación. Es una evaluación de carácter obligatorio y evalúa a los maestros que se desempeñan como docentes en establecimientos “municipalizados”. Los docentes son evaluados cada cuatro años, con excepción de aquellos que tuvieron un desempeño “insatisfactorio”, que deberán ser

evaluados nuevamente al año siguiente. Se trata de una evaluación de carácter eminentemente formativo, tratando de mejorar el trabajo pedagógico de los docentes y contribuir para el aprendizaje de la calidad de niños y jóvenes. La característica principal de este sistema es que los docentes pueden conocer, a través de los informes de los resultados, los pormenores de su desempeño.

El Programa de Credibilidad para la Atribución de Excelencia Pedagógica es una iniciativa del Ministerio de Educación con el propósito de certificar la excelencia pedagógica de los docentes que trabajan en el aula. Pueden postularse, de forma voluntaria y gratuita, los maestros de todo el territorio nacional que se desempeñen en establecimientos municipales o particulares subvencionados. El objetivo es el fortalecimiento de la calidad de la educación por medio del reconocimiento del mérito profesional de los docentes.

La mejora del servicio público en Colombia

Colombia, en los últimos años, ha aplicado una serie de medidas y programas en materia de educación, orientadas a mejorar la calidad del servicio público. Uno de los principales aspectos de este esfuerzo tiene por objeto promover la excelencia profesional de los docentes. Existe, en este país, un sistema de jerarquía en la carrera docente donde se ingresa después de un año de pasantía. A partir de ese momento, los docentes pasan a ser evaluados anualmente por los directores de los establecimientos o por autoridades superiores. Las evaluaciones son personales y en ellas se establece un plan de desarrollo y metas para el año siguiente. A cada año los docentes son evaluados en el cumplimiento de dichas metas. Aquellos que tratan de adelantarse en la jerarquía de la carrera, deben pasar la evaluación especial basada en las competencias específicas exigidas para el trabajo docente. Es el itinerario que debe seguirse para progresar en la carrera docente.

El sistema de evaluación colombiano consta de tres etapas dentro de las cuales los docentes son evaluados en diferentes momentos de su carrera y con varios objetivos. La primera etapa, durante el período de prueba, tiene un carácter obligatorio y sirve para evaluar tanto el desempeño como las competencias específicas del docente. Esta primera evaluación se realiza al final del año académico, siempre y cuando el docente haya estado

en esas funciones más de cuatro meses; en caso contrario, deberá esperar hasta el final del año académico siguiente. Los docentes que tuvieron notas iguales o superiores a 60% en la evaluación de actuación y competencias –nota considerada como satisfactoria- podrán inscribirse en la Jerarquía Docente, en el grado correspondiente al título académico. Los docentes que no consiguen esta calificación deberán abandonar el servicio.

La segunda etapa corresponde a una evaluación anual de carácter obligatorio, que considera ciertas cualidades del docente como: dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educacional de desempeño; habilidades para solucionar problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudio de la institución; actitudes generales con los estudiantes; manejo de las relaciones grupales; tratamiento y manejo del comportamiento de los estudiantes; sentido del compromiso institucional; preocupación permanente por mejorar la calidad de la educación; obtención de resultados.

La última etapa sería la evaluación de competencias, de carácter voluntario. Está dirigida a aquellos docentes inscritos en determinada pasantía de la carrera y que pretenden una promoción de grado. Los docentes con buenos resultados son candidatos para un aumento de sueldo o promoción dentro de su carrera.

La carrera de magisterio en México

México fue el primer país de la región que modificó los mecanismos tradicionales de promoción jerárquica de los docentes (Vegas; Umansky, 2005)⁵ En este país existe la promoción por vía vertical (jerarquía) a través de la aprobación sobre conocimientos, aptitud, disciplina, puntualidad y tiempo de servicio. Además, cuenta con un sistema de promoción con más posibilidades de movilidad horizontal. Trata-se del Programa Nacional de la Carrera de Magisterio de México, que es voluntario, y los docentes que participan pueden ser incluidos o promovidos, si son evaluados de acuerdo con los requisitos preestablecidos. Participan de este programa los docentes, directores y aquellos que desempeñan cargos técnico-pedagógicos. Los factores evaluados son seis: tiempo de

⁵ Vegas, E. and I. Umansky (2005). *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives: What Can We Learn from Education Reforms in Latin America*. Washington, DC: The World Bank.

servicio en el sistema, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización, superación profesional, desempeño profesional, y aprovechamiento escolar, en el caso de docente del grupo; actuación escolar en el caso de los docentes directores; y apoyo en el caso de los docentes con funciones técnico-pedagógicas. Cada nivel tiene sus propios requisitos, por consiguiente se estimula el ingreso de los maestros más capaces y preparados y con mejor desempeño.

NIVEL	RESPONSABILIDADES	CRITERIOS DE PROMOCIÓN
Principiante	Enseñanza de alumnos	Evaluación Tiempo de servicio Capacitación
Profesional	Enseñanza de alumnos Supervisión de estudiantes Consejero p/docentes de primer nivel y segundo	Evaluación Tiempo de servicio Capacitación Planificación Rendimiento de alumnos
Avanzado	Enseñanza de alumnos Supervisión de estudiantes Consejero p/docentes de primer nivel Colaboración en la evaluación Despliegue curricular	Evaluación Tiempo de servicio Capacitación Planificación Rendimiento de alumnos
Con experiencia	Enseñanza de alumnos Supervisión de estudiantes Consejero p/docentes de niveles inferiores Colaboración en la evaluación Desarrollo curricular Investigación Capacitación para docentes	Evaluación Tiempo de servicio Capacitación Planificación Rendimiento de alumnos

Tabla 5 – Programa Nacional de Carrera del Magisterio en México

Fuente: Morduchowicz (2002).

La implementación de la promoción horizontal significó un proceso difícil entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación (SNTE). De hecho, la carrera no tiene otro fundamento jurídico sino el compromiso adquirido a través de un acuerdo, los convenios firmados y las líneas generales establecidas

por una Comisión Nacional Mixta, al margen de la Ley de Jerarquía y de la regulación de las Condiciones de Trabajo de la SEP y de los gobiernos provinciales.

Los docentes pueden participar de tres formas distintas, de acuerdo con el trabajo desempeñado: i) docente de un grupo; ii) docentes directores y iii) docentes en actividades técnico-pedagógicas. Al mismo tiempo, permite, con los cinco salarios básicos, aumentos que van de los 25% iniciales en el nivel A (corto plazo) hasta 200% (largo plazo).

A cada año, la Secretaría de Educación Pública, las autoridades educacionales provinciales y el SNTE determinan el número de vacantes de nuevo ingreso o para promover en cada nivel, modalidad y entidad federativa, de acuerdo con los límites financieros y los delineamientos de la propia carrera, definidos por la Comisión Mixta de la Secretaría de Educación Pública / Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La carrera de magisterio contó, lógicamente, con el apoyo de la administración nacional y provincial, pero fue rechazada y, en algunos casos, sabotada, por varias regiones del país. Los docentes contrarios a la carrera magisterial argumentaron que sólo sirve para que el gobierno no atienda a las demandas de aumentos generales del salario básico. Por otro lado, afirman que es un programa selectivo que intensifica la competencia entre maestros.

El caso de México muestra que, aunque con fallas, el sistema de carreras por niveles constituye una de las propuestas más innovadoras de los últimos tiempos en la solución de algunos problemas de la estructura laboral de los docentes en América Latina. El modelo se estructura en niveles de desarrollo profesional, que comienzan con el docente principiante, continúan con el profesional en desarrollo, el profesional avanzado, concluyendo con el profesional con experiencia. El esquema de la carrera describe las funciones de los docentes, los criterios para alcanzar niveles superiores, la forma de evaluar, los detalles de la credibilidad y de la capacitación necesaria y el salario adecuado para cada nivel. La propuesta incluye dimensiones de responsabilidad en las tareas, y de aumento de las competencias y crecimiento profesional para los docentes.

Aprendiendo con el proceso

El interés principal de los sistemas de evaluación que se expusieron es demostrar que son, generalmente, el fruto de un acuerdo entre actores representativos, contando

también con el apoyo mayoritario de aquellos que son objeto de la evaluación. La impresión que se ofrece es que las propuestas que han sido bien aceptadas en materia de evaluación docente supieron conciliar el interés por la mejora cualitativa de la educación con las exigencias de una gestión eficiente de la docencia y con los legítimos derechos de los educadores.

Los casos de los Estados Unidos, Australia, Canadá, Chile, Colombia y México pueden servir de ejemplo para otros países, no sólo en términos de modelos y estrategias, sino también en lo referente al camino recorrido para el alcance de resultados exitosos, como los mencionados. El éxito es resultado del esfuerzo técnico significativo que incluye la revisión de la literatura pertinente, además de la realización de seminarios internacionales, del consejo de expertos de varios países, de la colaboración de académicos nacionales y de la realización de experiencias-piloto. En los seis casos analizados, el sistema de evaluación docente permitió:

- comprender mejor la docencia y producir una base sólida para la adopción de decisiones;
- acompañar en forma permanente y con rigor los efectos derivados de los procesos de cambios; y
- dar prioridad al interés por el análisis y la valorización de los resultados obtenidos por los estudiantes, docentes, centros y conjunto del sistema.

La evaluación desempeña una función esencial como elemento de información de valor sobre la situación del docente, sirve para entender y explicar la docencia por medio de los éxitos alcanzados o, en el futuro, experiencias frustradas. Existen muchas razones para afirmar que la evaluación docente puede contribuir para mejorar la educación. Sin embargo y aunque sea motivo de preocupación en muchos países, continúa siendo un asunto de difícil abordaje (VAILLANT, 2007).

Las administraciones educacionales no consiguen evitar el debate sobre la calidad de la educación y los medios idóneos para perfeccionarla. En el ámbito de este debate tan actual, la evaluación ocupa, ciertamente, un lugar cada vez más destacado, juntamente con otros elementos tales como el proceso de esquematización y desarrollo curricular, organización y funcionamiento de los centros educacionales o el desempeño profesional del docente.

Para que la evaluación docente funcione es necesario construir un ambiente profesional que ofrezca condiciones adecuadas de trabajo al docente y una estructura apropiada de remuneraciones e incentivos. También es importante desarrollar

modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensión aleje al maestro del aula. Efectivamente, las políticas docentes deberían:

- Implementar una carrera docente para actualizar la calidad de la educación. Es la precondition para cualquier cambio interesante. Ha llegado el momento de imaginar estrategias de superación, con buenos límites de negociación, que conviertan en atractivos algunos cambios. Es necesario instalar nuevas modalidades de carreras profesionales, con objetivos definidos (exámenes nacionales) para el ingreso y con certificaciones periódicas unidas a posibilidades de promoción;
- Desarrollar modalidades de promoción dentro de la profesión docente que eviten que el sistema de ascensión aleje al maestro del aula. Es necesario conseguir que la carrera profesional no se construya;
- solamente a partir de niveles en que se avanza de forma automática con el pasar del tiempo o una combinación de factores como el tiempo de servicio. También sería importante evitar la salida hacia funciones de dirección o administrativas como única posibilidad de progreso. La diferencia de remuneración entre maestros que ocupan un mismo cargo debería ocurrir por el tiempo de servicio, pero también por otros criterios de ascensión e incentivos como el desarrollo profesional, la investigación o competencias específicas;
- Pensar en modelos alternativos de evaluación docente basados en el concepto de una carrera profesional que establezcan etapas en la carrera de los maestros; que determinen competencias y capacidades para el ingreso en cada etapa de la carrera y que desarrollen metodología que indique si los maestros alcanzaron o no los criterios establecidos. Según este modelo, las pasantías de la carrera proporcionan incentivos positivos para el desarrollo profesional. De la misma forma que en otras profesiones, la fijación de competencias y capacidades de la metodología de evaluación debería ser determinada por equipos técnicos que escucharan a los maestros y también a la administración educacional.

Las políticas educacionales dependen de distintas realidades, de acuerdo con la historia previa, las tradiciones, las posibilidades económicas, las prioridades en la educación....Cada país debe encontrarse con los caminos adecuados para las propias circunstancias. No existen recetas, pero es posible hacer un inventario de los ingredientes de una "buena receta". Por medio de este artículo y las experiencias analizadas, a pesar de la heterogeneidad de contextos, identificamos una serie de factores que influyen positivamente en la sociedad, para que ella cuente con buenos profesores (con titulación de master) y maestros, cuya práctica profesional corresponda a las normas profesionales de calidad, garantizando el compromiso de respetar el derecho de los alumnos de aprender.

Recebido em: 05/08/2010

Aceito para publicação em: 12/08/2010