

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA: SITUACIÓN Y DESAFÍOS

Sr. Hugo Díaz Díaz

Evaluar no mejora la realidad evaluada, pero busca mejorarla y ayuda a orientar el cambio.

RESUMEN

América Latina se ha lanzado a la implementación de políticas de evaluación y el Perú no es una excepción. Las mismas responden a las preocupaciones respecto a los bajos rendimientos de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales de medición de los aprendizajes y la necesidad de mejorar la calidad de la escuela pública. La opinión pública ve con simpatía la implantación de estos mecanismos y sobre todo de una cultura de evaluación.

PALABRAS CLAVE

Evaluación del estudiante, evaluación del desempeño docente, evaluación institucional, estándares, calidad de la educación

ABSTRACT

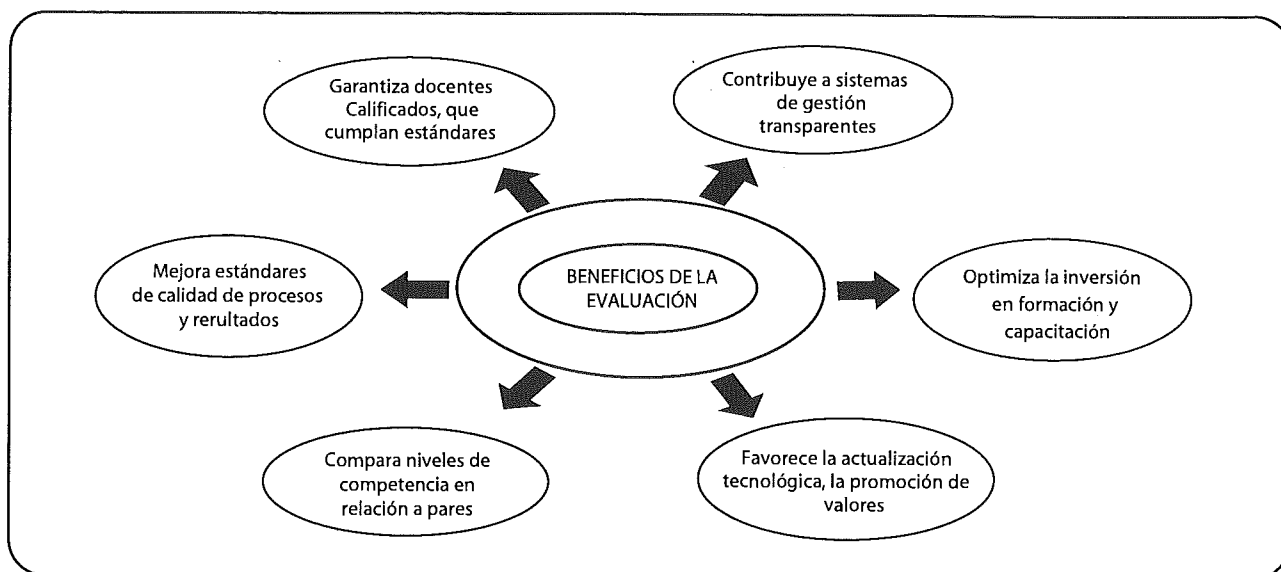
Latin America has embarked on the implementation of evaluation policies –and Peru is not an exception– to tackle students' underachievement in national and international evaluations that seeks to measure the student' learning process so as to improve public school education quality. The public opinion is in favor of the establishment of these mechanisms and, above all, of an evaluation culture.

KEYWORDS

Student evaluations, evaluation of the teachers' performance, institutional evaluation, standards, educational quality.

La evaluación de las políticas, actores del proceso educativo y organizaciones se ha convertido en una práctica común en aquellos países que quieren tener éxito en el propósito de tener instituciones, profesores y estudiantes que ofrezcan y/o reciban una enseñanza de calidad extendida para todos. No es posible competir en adecuadas condiciones, individual ni nacionalmente, si periódicamente no se hacen ejercicios de reflexión acerca del qué se hace, cómo se hace y en qué medida se satisfacen las expectativas y aspiraciones de los usuarios del producto o servicio educativo que se presta.

El gran desafío que enfrenta América Latina en materia de evaluación es generar una cultura que promueva su práctica cotidiana en todos los campos del quehacer educativo, que la evaluación sea vista como una herramienta eminentemente formativa y que sus resultados sirvan para diseñar políticas que aporten al aprendizaje de los estudiantes y/o a la mejora de las capacidades docentes para enseñar y obtener los resultados deseados de aprendizaje con sus estudiantes. Esas políticas se asocian al currículum, la capacitación, la gestión y todo aquello que adicionalmente encierra el proceso de formación. Es un proceso complejo puesto que las personas no están acostumbradas a ser evaluadas; por el contrario, muestran resistencia; en parte porque en las administraciones hay la tendencia a complejizar los procedimientos e instrumentos utilizados, en segundo lugar, porque las estrategias de introducción de los procesos de evaluación no son siempre las más adecuadas.



No obstante las dificultades, varios países latinoamericanos realizan alentadores progresos en la práctica de diversos tipos de evaluación. Desde la década del noventa se emprenden estudios comparados de medición de los rendimientos de los estudiantes y la mayor parte de países cuenta con estructuras especializadas para realizar periódicas evaluaciones estudiantiles. Crece asimismo la práctica de las evaluaciones y acreditaciones de establecimientos de enseñanza y, aunque con mayores resistencias, varios evalúan el desempeño de sus docentes. Cierzo es que hay mucho que aprender y perfeccionar.

Evaluar la calidad de los sistemas educativos pasa fundamentalmente por tener claro un concepto de calidad de la enseñanza, identificar los factores fundamentales que la determinan, y contar con referentes –criterios y estándares– susceptibles de medición de sus procesos y resultados.

CONCEPTOS DE CALIDAD Y ESTÁNDARES

Los factores relacionados con el rendimiento de los alumnos, medido a través de pruebas estándar se refieren generalmente a las grandes expectativas que los profesores deben tener sobre sus alumnos, al cuidadoso énfasis que en el trabajo en el aula debe hacerse para el desarrollo de las habilidades, y al clima ordenado y seguro que debe alcanzarse en el centro educativo.

En el ámbito de los establecimientos de enseñanza, los factores relacionados son la autonomía en la gestión, el seguimiento continuo y el reconocimiento del progreso del alumno, la participación y el apoyo activo de la familia, el clima educacional y el tiempo utilizado para el aprendizaje, la estabilidad y continuidad del personal

del centro, la actualización y el desarrollo profesional del personal y los diversos apoyos de las autoridades y de la comunidad en general.

Finalmente, los factores vinculados a los procesos se relacionan con el liderazgo del director y la toma de decisiones compartidas, el consenso y claridad en relación con las metas y objetivos del centro, la intensa comunicación e interacción entre los miembros del centro y el trabajo colaborativo entre toda la plana de profesores.

Estándares en educación

Los estándares juegan un papel central en los procesos de evaluación. Se definen como una aspiración que describe:

- Lo que los estudiantes deben aprender y ser capaces de hacer en una edad o nivel educativo determinado.
- Las habilidades, conocimientos y actitudes que los docentes deben demostrar para trabajar con sus estudiantes y alcanzar los resultados esperados, así como para contribuir al desarrollo del establecimiento escolar en el que trabaja.
- Lo que los establecimientos de enseñanza deben saber hacer en lo académico y la gestión para asegurar la calidad de los procesos y productos de aprendizaje en las diversas áreas del proceso formativo en sus estudiantes.

La enseñanza y los estándares. En un sistema educativo la definición de estándares tiene implicaciones para la enseñanza. En ella los estándares determinan

lo que será enseñado. Cuando esta información es compartida, dejando de lado toda sorpresa, los estudiantes satisfacen el estándar o lo sobrepasan. Se considera que todos los estudiantes pueden alcanzarlos, si se les da el tiempo y la instrucción adecuada. Los estándares, aunque ofrecen la guía general para la enseñanza del qué y el cuánto, no pretenden de ninguna manera señalar la forma de llevar a cabo dicha tarea; es decir no están comprometidos con el cómo (métodos o técnicas de enseñanza).

Un sistema escolar basado en estándares: tipos de estándar. Un sistema escolar basado en estándares posibilita reexaminar los elementos que lo estructuran: fines de la educación, principios, políticas, programas, procesos, procedimientos y prácticas. Los estándares dan la oportunidad de examinar o de clarificar estos elementos a partir de su visualización por la comunidad escolar: profesores, administrativos, juntas de apoyo a la escuela, padres de familia y, en general, miembros de la comunidad.

Los países que alcanzan mejores rendimientos de sus alumnos son aquellos que establecen altas exigencias para sus alumnos y tienen un currículo que centra el esfuerzo en lograr conocimientos significativos y de mayor profundidad.

- a. El estándar de contenido o estándar curricular describe lo que los profesores deben enseñar y lo que los alumnos deben aprender. Estos estándares son descripciones precisas de los conocimientos, habilidades y destrezas que deben ser desarrollados en los alumnos. Los estándares tienen que ser de conocimiento público, en especial de los alumnos y sus padres; de este modo se entenderá meridianamente cuáles son las expectativas de aprendizaje que se tiene en la escuela.
- b. Los estándares de ejecución y niveles de logro definen el nivel de logro del estándar de contenido. Establecen además el significado de un desempeño inadecuado, aceptable o superior. También indican la naturaleza de la evidencia, tales como un ensayo, prueba de opción múltiple, experimento científico, proyecto, examen desarrollado o una combinación de los anteriores.
- c. Los estándares de oportunidades de aprendizaje establecen la disponibilidad de personal, programas y otros recursos que deben proveer el Estado y las escuelas para que los alumnos alcancen las metas señaladas en los estándares de contenido y de ejecución.

Evaluación basada en estándares

El concepto de estándares implica la relación entre la meta que fijamos para el alumno y la evaluación que se hace del nivel de logro de la misma. Este paradigma de evaluación establece que los aprendizajes y las ejecuciones de los alumnos son medidos contra los estándares, usando para ello instrumentos que proveen resultados cuya interpretación sea válida y confiable.

Los propósitos fundamentales de la evaluación basada en estándares son el definir, hacer explícitas y comunicar las metas que deben ser alcanzadas en las escuelas por los maestros y los alumnos; concretizar esas metas con el fin de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y centrar el esfuerzo de los profesores y alumnos en metas de desempeño específicas.

La evaluación basada en estándares se caracteriza por estar ligada estrechamente al currículo, es decir, que debe darse un alineamiento entre los estándares y los demás elementos del proceso educativo: el currículo, la formación y capacitación docente, los materiales de enseñanza, los libros de texto y la medición del logro y entre todos estos elementos. Una segunda característica es comparar el rendimiento de cada alumno con las metas de contenido y ejecución previamente establecidas; en otros términos, que la evaluación basada en estándares es esencialmente medición relacionada con criterios. Se quiere obtener información sobre el logro específico de conocimientos o habilidades por parte de un estudiante, no sobre el estado relativo del rendimiento de un estudiante con respecto a su grupo o a un grupo normativo.

La tercera característica es incorporar la evaluación del desempeño, lo que implica que los alumnos deben ejecutar tareas, en vez de proveer respuestas breves escritas u orales a las preguntas de un examen. Enfatiza la evaluación de conocimientos y habilidades complejas y de alto nivel de razonamiento y elaboración en un contexto de mundo real.

LA CALIDAD COMO OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN

El objetivo fundamental de los sistemas de evaluación es que el estudiante adquiera los aprendizajes esenciales que le permitan desempeñarse con suceso durante su vida. Implica dotarlo de capacidades, conocimientos, destrezas y actitudes que satisfagan sus necesidades elementales de manejo adecuado de las herramientas de comunicación, matemáticas y científicas; las requeridas para insertarse y permanecer competitivamente en el mercado laboral y en los circuitos educativos; y las que faciliten el ejercicio de la ciudadanía.

La mayoría de países latinoamericanos tiene amplia conciencia de esta finalidad cubre connotaciones no solo de eficiencia sino también de pertinencia. Se esfuerzan por renovar sus diseños curriculares, elevar los niveles de educación de sus habitantes, dotarlos de aprendizajes significativos que les abran el horizonte de una educación a lo largo de la vida, mejorar la calidad de los insumos empleados en el sistema educativo y promover estrategias que consideren la creciente diversidad de la población demandante de educación y el derecho de ser atendido en el marco de tal diversidad.

Evaluar lo que deben aprender los estudiantes enfrenta dificultades como las siguientes:

- a. Las reformas del currículum procuran actualizar periódicamente sus contenidos, pero al no dejar de lado los prescindibles u obsoletos tienden a establecer programaciones ambiciosas que deben desarrollarse en los plazos de las jornadas de trabajo y calendario escolar. Esa práctica, en muchos países de América Latina, olvida que el rol del Estado no es fijar todo lo que el estudiante podría aprender, sino los estándares deseables en función de aquello considerado significativo para la vida en el marco de sociedades en constante desarrollo y cambio. Trabajar con un número de capacidades y conocimientos que están fuera de las posibilidades de ser transmitidos y adquiridos por los estudiantes no solo atenta en contra del principio de equidad, sino que limita la creatividad y la capacidad de diversificar que deben tener los establecimientos de enseñanza y los profesores. Debe recordarse, además, que las pruebas de evaluación de los aprendizajes que diseñan los países se basan en la programación curricular oficial, la cual no siempre es respetada en las prácticas docentes.
- b. El trabajo con un número excesivo de capacidades y conocimientos no significa forzosamente que los diseños curriculares incluyan en su programación lo que el estudiante necesita. Por consideraciones de costo o de disponibilidad de profesores idóneos, áreas como las nuevas tecnologías y la enseñanza de un idioma extranjero, y habilidades como la investigación, la iniciativa, las analíticas y de planificación/ organización, todas las necesarias para competir en la era de la globalización están insuficientemente atendidas, pero también lo están muchas de las competencias que exige el mundo laboral y que deben adquirirse desde el inicio de la escolaridad. Manpower, una empresa dedicada al estudio de recursos humanos, ofrece interesante información sobre en cuanto a sus necesidades de los empresarios y lo que les resulta difícil de encontrar.

**AMÉRICA LATINA:
COMPETENCIAS INDISPENSABLES Y DIFÍCILES DE
ENCONTRAR EN OPINIÓN DE LOS EMPRESARIOS.**

COMPETENCIAS	INDISPENSABLES	DIFÍCILES DE ENCONTRAR
TRABAJO EN EQUIPO	78%	38%
COMUNICACIÓN PERSONAL	73%	36%
RELACIONES INTERPERSONALES	69%	35%
TOMA DE DECISIONES	66%	33%
NEGOCIACIÓN	57%	32%
LIDERAZGO	55%	28%
CREATIVIDAD / INNOVACIÓN	54%	25%
GERENCIALES	54%	24%
IMPLEMENTACIÓN	51%	23%
COMUNICACIÓN ESCRITA	50%	21%

FUENTE: MANPOWER. INTEGRACIÓN DEL TALENTO HUMANO EN EL MUNDO LABORAL.
SERIE APRENDER / EMPRENDER 2008.

- c. Directivos y docentes tienen muchas dificultades para concretizar en las programaciones curriculares metas que sean susceptibles de medición. Aún cuando la práctica de nociones como competencias e indicadores de logro en la evaluación tienen más de una década, la mayoría del magisterio tiene muchas dificultades de formular sesiones y unidades de aprendizaje, indicadores de logro y evaluaciones del avance de la programación. Lo mismo sucede con los proyectos educativos institucionales diseñados más por una obligación formal que por una necesidad de contar con una perspectiva de mediano plazo. Afortunadamente el desarrollo de técnicas como el marco lógico, el presupuesto participativo y por resultados, y los planes de mejoramiento educativo ayudan a que las administraciones cuenten con programaciones más concretas, en donde las preocupaciones fundamentales están en la focalización de lo considerado crítico y el establecimiento de metas específicas para superar la situación.

Racionalizar capacidades y contenidos sin dejar de lado lo significativo, desarrollar capacidades para el uso de técnicas que propicien aprendizajes integrados y no por áreas de formación aisladas, evitar que la evaluación de estudiante se convierta en una finalidad y no en un medio para conocer como progresan son parte de las tareas pendientes en la práctica de un real concepto de calidad en los sistemas educativos.

Por tanto, una clara y pertinente definición del qué enseñar y de los criterios y estándares que traduzcan esa definición en metas medibles, resulta clave en el éxito de otras políticas, como la formación y capacitación

docente, los materiales educativos, los métodos y didácticas empleadas y la tecnología educativa.

TIPOS DE EVALUACIÓN

De todos los campos que cubre la evaluación hay tres donde su práctica cobra relevancia: la evaluación del rendimiento de los estudiantes, la evaluación del desempeño laboral y la evaluación de instituciones educativas.

a. Evaluación del rendimiento estudiantil

Es donde más experiencia nacional e internacional se logra. Una buena parte de países latinoamericanos tiene organizado su sistema de evaluación del rendimiento de sus estudiantes. Las características de cobertura, áreas que se evalúan, usos de la evaluación, dependen mucho de las capacidades técnicas y financieras de cada país, así como de la voluntad política de impulsarlos.

Evaluaciones nacionales

La prioridad de esta evaluación es principalmente medir logros cognitivos de los estudiantes y ofrecer información sobre el rendimiento estudiantil y los factores escolares y extra-escolares que se asocian a los resultados. Hay países que evalúan la Lecto-escritura, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales; otros parte de esas áreas formativas. Pocos son los países en donde la evaluación del estudiante se dirige a medir habilidades superiores de pensamiento y campos no cognitivos como el desarrollo personal y social, las actitudes.

Los progresos en cuanto a evaluación del rendimiento son evidentes; por ejemplo, en el área de comunicación se busca medir las capacidades que no signifiquen únicamente la alfabetización funcional. Donde no hay suficiente consenso es respecto del nivel de dificultad de las pruebas. Algunos piensan que los bajos resultados que mostraron las primeras evaluaciones se deben a que las pruebas, al basarse en un currículum que no es plenamente cumplido por los profesores, contienen preguntas que los alumnos no aprendieron. Además, con el transcurrir de los años empiezan a detectarse mejoras las cuales pueden derivarse de un impacto favorable de las políticas educativas, pero también a que profesores y estudiantes se entrenan más en el desarrollo de las pruebas.

Otro grupo de especialistas piensa que el desempeño de los estudiantes latinoamericanos en las pruebas nacionales basadas en el currículum es, en general, más alto que el desempeño de los mismos estudiantes en pruebas internacionales que miden competencias no basadas en el currículum. En parte se debería a que

dichos sistemas no están logrando mejores niveles de competencias, no por ineficaces, sino porque no se proponen niveles igualmente elevados de competencia lectora. En Brasil, uno de los casos excepcionales, los resultados nacionales sí se equiparan con los de las pruebas internacionales⁽¹⁾.

Restricciones de capacidades técnicas y financieras no hacen posible evaluar todos los grados de enseñanza, áreas de formación y el universo de estudiantes. Es la razón por la que la mayoría de los países, incluso los más desarrollados, optan por seleccionar y aplicar periódicamente pruebas estandarizadas a muestras de estudiantes. Estas pruebas de selección múltiple y de respuestas cortas sirven para hacer monitoreo del sistema educativo a la finalización de una etapa de la escolaridad, un grado intermedio o la finalización de un ciclo.

En la evaluación, que cubre una muestra de grados y áreas formativas, cuando se aplica en todos los centros de enseñanza, lo que se busca es monitorear la efectividad de los centros y desprender, entre otras, políticas de incentivos para directores y profesores de las escuelas de mejor desempeño o de congelamiento de las asignaciones presupuestales, cambio de director y, en última instancia, de cierre del centro de enseñanza en caso de reiterado mal desempeño. Es el caso de la experiencia del Estado de Nueva York.

En América Latina se trabaja mayoritariamente con una muestra de grados y centros de enseñanza. Dado que muchos centros no forman parte de las evaluaciones nacionales, recomendable sería calificar a su personal para que construyan sus propios sistemas de monitoreo del progreso de sus estudiantes a partir de pruebas estandarizadas que ellos podrían construir, siempre y cuando respondan a los enfoques de competencias que exige la sociedad actual.

Una buena prueba estandarizada puede convertirse en la mejor herramienta de control de la calidad, pues aplicada regularmente cada año, facilitará determinar cuál es el impacto que tiene la modificación de un factor de aprendizaje en los resultados de los estudiantes; por ejemplo, aumentar horas de clase a una asignatura, cambiar de profesor o capacitarlo, introducir con énfasis las herramientas TIC, etc. En segundo lugar, como resultado del análisis de los resultados de las pruebas se puede identificar los errores más frecuentes que cometen los estudiantes al momento de ser evaluados en una capacidad o conocimiento. El listado de esos errores debería ser la base para la construcción de bancos de información que sirvan a los profesores para reforzar el aprendizaje de determinados contenidos considerados críticos.

Evaluaciones comparadas. En el plano de la evaluación internacional operan varios sistemas, unos de carácter regional y otros de cobertura mundial. Uno de sus atributos es crear conciencia que los estudiantes de cualquier parte del mundo necesitan adquirir un núcleo común de competencias y conocimientos, indispensables en un mundo cada vez más globalizado. El otro atributo es conocer cómo rinden los estudiantes de un país en relación a otros países.

Ciertamente que estas evaluaciones son necesarias pero no suficientes; por ello la necesidad que convivan con las evaluaciones nacionales.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) y el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), se encuentran entre los más importantes para la región latinoamericana.

El LLECE busca producir información en los países de la región sobre logros de aprendizaje y factores asociados en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias naturales de la educación primaria. La última evaluación

(2006) incluyó alumnos de tercer y sexto grados. Otros objetivos son generar conocimiento sobre evaluación de sistemas educativos y sus componentes (estudiantes, docentes, escuelas, programas, políticas...), aportar nuevas ideas y enfoques sobre evaluación de la calidad de la educación y contribuir a fortalecer las capacidades locales de las unidades de evaluación de los países⁽²⁾.

El último estudio comparativo del LLECE constata⁽³⁾.

- Una fuerte dispersión de los resultados al interior de los países y entre países.
- La incidencia en el aprendizaje de las condiciones económicas del país (ingreso per cápita y distribución de GINI), así como de factores de género.
- La escuela hace la diferencia; en especial el variable clima escolar, seguida de los recursos escolares y la segregación de diversa índole.
- El nivel de respuestas correctas de los estudiantes de tercer grado en lectura y matemáticas en los países de la región revela déficit generalizados de adquisición de habilidades como la argumentación, explicación y la solución de problemas complejos. El siguiente cuadro muestra ese déficit en tres países.

DESEMPEÑO SEGÚN HABILIDADES EN 3° GRADO: LECTURA Y MATEMÁTICA. 2006*

HABILIDAD	CHILE	COLOMBIA	MÉXICO
LECTURA			
NARRACIÓN	70.1%	60.5%	64.5%
ARGUMENTACIÓN	51.7%	39.2%	38.3%
DESCRIPCIÓN	60.8%	48.2%	56.6%
EXPLICACIÓN	39.3%	37.3%	38.6%
PALABRAS, EXPRESIONES	62.8%	53.1%	60.8%
MATEMÁTICA			
RECONOCIMIENTO OBJETOS Y ELEMENTOS	60.8%	52.9%	64.5%
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS SIMPLES	45.8%	39.1%	49.2%
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMPLEJOS	44.2%	39.4%	40.9%

FUENTE. LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

PISA evalúa, en estudiantes de 15 años de edad, cómo usan su capacidad lectora para comprender e interpretar distintos tipos de material escrito con el que probablemente se encontrarán a lo largo de su vida; de qué forma pueden utilizar su competencia matemática para resolver diferentes retos y problemas relacionados con las matemáticas, y el modo en que pueden hacer uso de sus conocimientos y destrezas para comprender e interpretar diversos contextos científicos. La evaluación enfatiza el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la

habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio⁽⁴⁾.

La experiencia de países latinoamericanos que han participado en PISA es altamente reveladora y preocupante, pues las brechas de puntuaciones con relación a los países líderes en educación son considerables. En ciencias, estudiantes de esos países logran promedios superiores a los 500 puntos mientras tres de los seis países de América Latina participantes en la evaluación alcanza puntajes menores a 400.

PISA: ESTUDIANTES DE AMÉRICA LATINA LOGRAN EN CIENCIAS PUNTAJES INFERIORES A LOS 400 PUNTOS FRENTE A PROMEDIOS SUPERIORES A LOS 500 PUNTOS EN LOS PAÍSES LÍDERES EN EDUCACIÓN

PAÍS	ENTRE 300 y 350	ENTRE 351 y 400	ENTRE 401 y 450	ENTRE 451 y 500	ENTRE 501 y 550	ENTRE 551 y 600
FINLANDIA						✦
JAPÓN						✦
PAÍSES BAJOS					✦	
COREA					✦	
ALEMANIA					✦	
REINO UNIDO					✦	
ESPAÑA						
PORTUGAL				✦		
CHILE			✦			
URUGUAY			✦			
MÉXICO			✦			
ARGENTINA		✦				
BRASIL		✦				
COLOMBIA		✦				

FUENTE. PISA 2006. INFORME ESPAÑOL. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. MADRID, 2007.

Pruebas como PISA no escapan de algunos cuestionamientos. Uno es que la presentación de sus resultados, en forma de ranking entre países, induce a destacar la posición relativa de logro en el escenario internacional, dejando de lado información muy apreciable sobre factores sociales, escolares y personales que influyen en el desempeño estudiantil. De otro lado, todavía faltan realizar progresos en la evaluación de las capacidades de los jóvenes de darse una explicación sobre el mundo, de armar sus proyectos, de interactuar con otros y de medir la estima y autoestima, aspectos imprescindibles en la actitud para aprender y enseñar.

b. Evaluación del desempeño laboral

Parte de la convicción que sin el docente los mejores y más modernos métodos de enseñanza y sistemas de trabajo pedagógico son absolutamente inoperantes. Maestros bien formados, con experiencia mínima, comprometidos, ilusionados y motivados podrían obtener excelentes resultados aplicando diseños curriculares o de evaluación de aprendizajes considerados mediocres.

Realizar prácticas cotidianas de evaluación ayuda decisivamente al mejor empleo del personal docente, a orientar su formación y capacitación continua, a una articulación entre las calificaciones profesionales

del profesorado y los requerimientos cualitativos para su desempeño en las aulas y el sistema educativo en general; asimismo, a contar con valiosa información estadística para priorizar la asignación de recursos, incentivar el éxito y adoptar medidas que hagan posible elevar el piso de la calidad.

En la actividad educativa pública, se debate acerca del aporte de la evaluación del desempeño docente. Algunos sostienen que son escasas las consecuencias destacadas en términos de mejora de la orientación de las políticas institucionales o del desarrollo profesional de los evaluados por los "rituales burocráticos", por la complejidad que muchas veces encierran los alcances, la metodología, los criterios, estándares e instrumentos empleados, muy sesgados a lo que es la práctica en países de mayor desarrollo educativo y más dirigidos al aprovechamiento de los investigadores del tema educativo que a la utilidad que directivos, docentes, estudiantes y padres de familia pueden obtener y por lo difícil que muchas veces resulta identificar los indicadores adecuados y confiables para rendir el buen desempeño; sobre todo, si se tiene en cuenta que en parte los resultados educativos dependen también de otros factores extra docentes, como los relacionados con el nivel cultural y económico de la familia, la gestión y clima escolar, las condiciones materiales de funcionamiento de las escuelas, entre otros.

De otro lado, está la oposición de ciertos sectores al interior del magisterio, sea del sindicato o de los propios maestros por desconfianza respecto de los evaluadores, las consecuencias de la evaluación o inseguridad profesional.

Formando parte en unos casos a temas de carrera magisterial y en otros emprendidos de forma independiente, la evaluación del desempeño docente se ha convertido en uno de los temas de creciente preocupación por parte de los responsables de las políticas educativas.

Idalberto Chiavenato define la evaluación de desempeño como la “apreciación sistemática del desempeño de cada persona en función de las actividades que cumple, de las metas y resultados que debe alcanzar y de su potencial de desarrollo... un proceso que sirve para juzgar o estimar el valor, la excelencia y las cualidades de una persona y, sobre todo, su contribución... un poderoso medio para resolver problemas de desempeño y mejorar la calidad del trabajo y la calidad de vida en las organizaciones”. Por lo tanto, dos son los soportes de la evaluación del desempeño: la valoración de las buenas prácticas y los resultados que se obtienen con los estudiantes.

Aplicada y utilizada adecuadamente, la evaluación del desempeño ayuda a perfeccionar y a recompensar el trabajo del docente en las aulas con sus alumnos, su participación en el trabajo en equipo con otros colegas y a contribuir al logro de los objetivos de la institución educativa. Ciertamente es un trabajo que reviste cierta complejidad pues no se deja de reconocer la resistencia a ser evaluado. Además, hay que aceptar que en las organizaciones educativas públicas ha sido siempre escaso el desarrollo de una cultura de evaluación; más bien hay resistencias que se muestran abiertamente o pasivamente.

Vencer las resistencias hacia la evaluación del desempeño ha obligado, a renovar sus enfoques, finalidades, métodos de trabajo y usos de tal herramienta. Se ha transitado de enfoques tradicionales de evaluación del desempeño –impositivos– a lo que puede denominarse una “evaluación del desempeño negociada” –compartida–. Esta última se concibe como un proceso dinámico en donde el desempeño se valora en función del acuerdo al que llegan las partes involucradas –evaluador y evaluado–, producto de un amplio intercambio de ideas y de información. La experiencia chilena, de concertación de estándares e indicadores de desempeño entre el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación de Municipalidades es un ejemplo de esa tendencia. De esta iniciativa nació el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño que evalúa a los docentes cada cuatro años.

[...] el requisito es que los referentes para la evaluación estén definidos previamente y sean susceptibles de medirse en su cumplimiento.

Una segunda estrategia es que el evaluado perciba que sus logros no pasan inadvertidos; de esta manera podrán estar más abiertos a críticas constructivas que podrán hacerse al momento de evaluar el desempeño en otras áreas. El tiempo destinado a conversar sobre lo que el evaluado hace bien siempre es un tiempo bien empleado. Es un procedimiento que implica una autoevaluación y una evaluación compartida entre el docente y la comisión de evaluación que se forma en el establecimiento de enseñanza.

Se vencen grandemente las resistencias sincerando las reglas del proceso. No basta autoevaluarse y participar en la formulación de las conclusiones y recomendaciones que se deriven de la evaluación, sino también que no hayan sorpresas. Los evaluados deben estar ampliamente informados sobre las características del proceso: momentos claves, períodos que serán tomados en cuenta, la periodicidad de las evaluaciones y cuánto tiempo demandará cada una de ellas, quién evaluará, qué instrumentos se emplearán y los usos que se darán a los resultados. En Perú, entre los años 2006 y 2007 se dio una experiencia que permitía que los profesores conozcan desde el inicio del año escolar el instrumento de evaluación y todas las normas sobre la evaluación del desempeño. Realizándose la evaluación siete meses después, los docentes tenían suficiente tiempo para prepararse. De esta forma, más que el resultado interesaba el proceso que inducía al profesor a prestar mucha atención a lo que son indicadores de buenas prácticas.

Las evaluaciones modernas son esencialmente formativas y con claridad en cuanto al manejo de la información sobre cada profesor: la confidencialidad de los datos individuales es fundamental y sólo deben ser conocidos por el evaluado. Lo que se puede difundir son los consolidados de conclusiones y recomendaciones grupales que muestran las tendencias en ciertos comportamientos, fortalezas, debilidades...

La retroalimentación es un elemento esencial de la evaluación negociada pues los evaluados deben conocer los resultados de su evaluación para poder mejorar. Es un proceso que debe darse dentro de un contexto en el que se escucha y existe una real preocupación por la persona que está siendo evaluada. Toda persona debe saber cómo se desenvuelve en su trabajo, conocer en qué

debe cambiar en cuanto a comportamiento, actitudes, habilidades o conocimientos. Igualmente, saber que serán reconocidos por su buen trabajo y apoyados regularmente para superar algunas debilidades de su desempeño.

No obstante los avances, el debate continúa respecto de temas como la real magnitud de la influencia del factor docente en los aprendizajes vis a vis de otros factores como los recursos didácticos y el rol de los padres de familia. Asimismo, la selección de aquellos indicadores de práctica docente que se asocien a los resultados de aprendizaje y las estrategias para llegar con esta práctica a un mayor número de profesores.

c. Evaluación de instituciones de enseñanza

Tiene, al igual que la evaluación del desempeño, un desarrollo lento, algo mayor en la educación superior. En su realización destacan dos fases fundamentales: la auto-evaluación y la evaluación externa. Cuando esta última evaluación es hecha por entidades debidamente reconocidas y autorizadas para hacerlo, se hace referencia a la acreditación.

Generalmente la evaluación bajo la mirada de terceros es voluntaria tanto en la educación básica como superior, aunque para algunas carreras profesionales, como la docencia y las médicas en algunos países es obligatoria. No basta el culminar y tener el grado proporcionado por la institución de formación sino pasar una evaluación que habilita a la persona para el ejercicio de su actividad profesional.

En los años recientes, varios países han organizado sistemas de evaluación y acreditación institucional y promueven la formación de acreditadoras. Es creciente el número de instituciones de educación superior que para fortalecer y reconocer sus programas de formación recurren a acreditadoras internacionales. Tratándose de las instituciones de educación básica, el interés por la autoevaluación y la evaluación externa empieza a aumentar, en parte por la fuerte competencia generada por el comportamiento de variables que van en direcciones contrarias: la disminución de los ritmos de crecimiento de la población en edad escolar y la creación de nuevos centros de enseñanza.

A través de la evaluación institucional las organizaciones educativas pueden:

- Conocer los aciertos que necesitan potenciarse y las debilidades que deben corregirse.
- Comprender mejor los actos pedagógicos y administrativos ejecutados para verificar si los procesos para alcanzar los resultados son los esperados.

- Verificar en qué medida los resultados que se obtienen están en armonía con los estilos de formación y gestión, y el perfil del estudiante que la institución se haya propuesto.
- Recomendar, a partir de las conclusiones de la evaluación, las medidas que formen parte de un plan de mejoramiento de la gestión y resultados educativos.

Si el objetivo de la evaluación es reflexionar sobre la situación actual para transitar por un camino más estructurado de mejora continua, el requisito es que los referentes para la evaluación, estén definidos previamente y sean susceptibles de medirse en su cumplimiento. Por tanto, se necesitan planes de desarrollo institucional y operativo que incorporen metas, responsables y plazos de cumplimiento de cada una de esas metas. Por ahora la concepción de los planes anuales de trabajo y de los proyectos educativos institucionales no se basa en un enfoque de gestión por resultados, que es por donde tendría que encaminarse la gestión escolar.

Metodologías para evaluar las instituciones de enseñanza hay varias. Lo que interesa es seleccionar una factible de aplicarse en función del para qué y por qué se quiere evaluar. En ese propósito, la escogida debe ser factible de aplicarse y no demandar demasiado tiempo para obtener conclusiones. Una evaluación, cuando es demasiado larga, termina afectando la estabilidad emocional del docente, lo que repercute en su trabajo en el aula.

La experiencia de los países anglosajones es la más relevante en este campo. En el Reino Unido la evaluación no dura más de tres días. El eje es el progreso del alumno, el que se mide evaluando la efectividad del rol y trabajo del profesor y la efectividad de la gerencia. La evaluación externa que hacen las oficinas provinciales de educación toma como referencia un plan de mejora cuya extensión no es mayor de dos páginas y cuyo contenido incluye seis áreas clave de mejora. Todos los profesores deben de tener copia de este plan y conocerlo profundamente. Además, un objetivo principal de la evaluación es conocer si los profesores conocen sus funciones y rol en las escuelas, si reflexionan sobre sus rendimientos y sobre qué es lo que quieren para ellos mismos como perspectiva profesional.

En América Latina, Chile es uno de los países que mayor experiencia viene acumulando en evaluación de las instituciones educativas. Su metodología considera el análisis de cinco aspectos:

1. Liderazgo. Existencia de una visión estratégica, planes que se ejecutan, estilos y eficacia de la conducción de la institución educativa, alianzas

ELEMENTOS CLAVE DE LA GESTIÓN DE RESULTADOS: EXPERIENCIA DEL R. UNIDO

- Descripción clara del Empleo / Rol.
- Los maestros son alentados a reflexionar sobre su rendimiento.
- Los maestros son alentados a "soñar" – saber qué quieren para ellos mismos.



- Plan de mejora claro y sucinto.
- Menos de 2 páginas tamaño A4.
- Máximo 6 áreas clave de mejora.
- Escrito como metas en lenguaje sencillo.
- Todo el personal tiene una copia.
- Los maestros saben cómo contribuir con el éxito de la escuela.

externas, organización y empleo de un adecuado sistema de información y análisis.

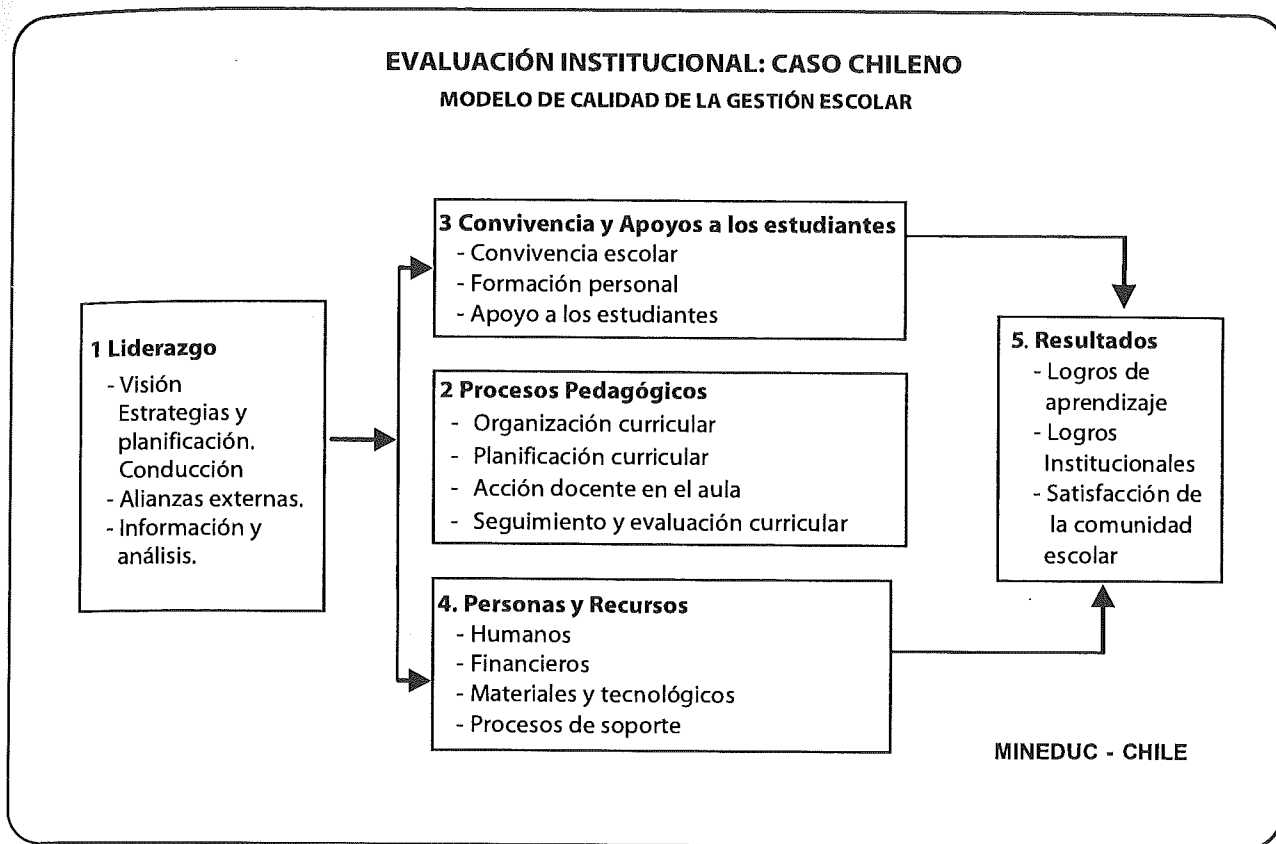
2. **Procesos pedagógicos.** Estructura de organización para programar, ejecutar y evaluar la aplicación del proceso curricular; pertinencia y oportunidad del proceso de planificación curricular, análisis del proceso pedagógico en las aulas; seguimiento y evaluación.
3. **Convivencia y apoyo a los estudiantes.** Clima de convivencia al interior de la institución educativa, alcances curriculares en cuanto a objetivos de formación integral, funcionamiento y eficacia de los servicios de apoyo al estudiante.
4. **Personas y Recursos.** Recursos humanos,

materiales y financieros. Eficacia de los procesos de soporte: selección y evaluación de personal, procesos de adquisición de bienes y servicios, sistema de monitoreo financiero, etc.

5. **Resultados.** En cuanto a logros de aprendizaje con los alumnos, logros institucionales y satisfacción de la comunidad.

DESAFÍOS PARA EL EJERCICIO DE LA EVALUACIÓN DE CALIDAD

Los esfuerzos para establecer los marcos normativos, crear sistemas de evaluación y acreditación, y promover una cultura de evaluación han empezado y en varios países los estudiantes, profesores y centros



de enseñanza comienzan a aceptar los diversos tipos de evaluación como los comentados en este texto. En buena medida, son varios los sectores de la sociedad que ven con simpatía que este tipo de servicios se apliquen al considerarlos excelentes mecanismos de elevación de la calidad de la enseñanza.

Un impulso mayor a la evaluación de la calidad de la educación podría darse al explorar más ampliamente temas como los siguientes.

En cuanto a la evaluación del rendimiento de los alumnos:

- Debe explorarse el uso de variados instrumentos de evaluación, ampliar los aspectos de la educación escolar a ser evaluados, especialmente los procesos, por lo menos en forma muestral. Revisar las experiencias evaluativas de otras latitudes y tomar en cuenta los aspectos socioculturales locales ayudaría a acortar el camino hacia mejores formas de evaluación.
- Establecer estándares mínimos que sirvan como referencia para una evaluación más sustentada en el tiempo y comparable a nivel individual, grupal e institucional.
- Las pruebas nacionales comparan grandes grupos de alumnos en forma confiable. Deben complementarse con perfeccionados mecanismos de evaluación en el

aula, ya que el profesor es quién más conoce a sus estudiantes y está en capacidad de valorar algunas variables que una prueba nacional no puede hacer.

- Al presentarse los resultados en forma de ranking, se suele desaprovechar la data sobre factores sociales, escolares y personales ligados al desempeño. Es común en los países latinoamericanos que los medios de comunicación resalten solo la ubicación de los estudiantes en un grupo de países y dejen de lado el análisis de rica información que podría ayudar a reorientar las políticas educativas.
- Los costos de evaluar a todos los estudiantes y todas las asignaturas son altos; muchos no participan de la evaluación. Los centros de enseñanza deben aprender a manejar herramientas que les permitan el seguimiento de los logros de aprendizaje.
- Debe procurarse una evaluación basada en estándares, el uso de pruebas estandarizadas en las escuelas, la constitución de bancos de errores frecuentes, el uso de las TICs en el monitoreo de cómo evalúa el profesor y procurar que los centros de enseñanza tengan una política integral de evaluación del cual los estudiantes deben estar informados ampliamente desde que el año escolar se inicia.
- Apoyar la evaluación externa sistemática practicada por instituciones calificadas, cuyos resultados

sean obtenidos rápidamente para utilizarlos de inmediato en la remediación necesaria.

En cuanto a la evaluación del desempeño docente:

- Las pruebas nacionales que se aplican a los maestros son útiles, pero deben completarse con la observación de un actor más cercano: el director.
- Es indispensable la objetividad de los instrumentos, adecuada selección del quién evalúa y uso positivo de los resultados para no generar grandes resistencias.
- No contar con resultados de pruebas estandarizadas a nivel de aula y asignatura limita considerar los resultados de aprendizaje como factor de evaluación del desempeño docente.
- El manejo de la evaluación del desempeño docente en cuanto a situaciones de reiterado desempeño insatisfactorio es un tema clave en donde debe tenerse siempre presente que la finalidad principal de la evaluación es lograr que los estudiantes aprendan más y mejor.

En cuanto a la evaluación de instituciones educativas:

- Complejidad de finalidades de la evaluación: resultados, eficacia e impacto de las políticas y programas, evaluación institucional, nivel de satisfacción de usuarios y administrados. Hay que evitar la sobrecarga de evaluaciones, su alargamiento innecesario en el tiempo, y más bien, priorizar los campos más relevantes de análisis.
- Los centros de enseñanza requieren urgentemente sistemas de acompañamiento cercano y eficiente y de acreditación que ayuden a generar procesos de rendición de cuentas.
- La evaluación de los desempeños académicos y financieros de las instituciones educativas, la publicación de los mismos y la comparación entre escuelas para premiar a las mejores puede estimular la competencia constructiva institucional.

NOTAS.-

- ⁽¹⁾ Reimiers, Fernando (2008). Desarrollo de competencias comunicacionales en la escuela en América Latina. XXIII Semana Monográfica de la Educación. *La Lectura en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación Santillana.
- ⁽²⁾ Unesco-LLECE. SERCE, Segundo (junio, 2008). *Estudio Regional Comparativo*. Santiago, Chile.

- ⁽³⁾ UNESCO-LLECE (junio, 2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina. Primer reporte*. Santiago, Chile.
- ⁽⁴⁾ OCDE. El Programa PISA de la OCDE. París.
- ⁽⁵⁾ Isoré, Marlene (mayo, 2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y revisión de la literatura*. PREAL.

Sr. HUGO DÍAZ DÍAZ

Administrador de empresas. Experto planificador de la educación, especialista en el estudio y evaluación de políticas educativas. Autor de numerosos artículos. Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación. Asesor.