



Evaluación y política docente: ¿En qué estamos y hacia dónde deberíamos ir?

Teresa Flórez Petour
Profesora en Evaluación de y para el Aprendizaje
Departamento de Estudios Pedagógicos
Universidad de Chile
Agosto 2015

Seminario: *Política Docente. Un enfoque en democracia y justicia social ante la Reforma*

Mesa: “Evaluación docente, carrera docente y la reforma (¿Cómo se conjugan incentivos personales, labor colaborativa y formativa con democracia y justicia?)”



"No podemos resolver problemas usando el mismo tipo de pensamiento que usamos cuando los creamos."

Albert Einstein

Problema: queremos mejorar la 'calidad' de la educación y, en ese contexto, mejorar la 'calidad' de los docentes, considerados como un actor crucial para tal efecto.

¿Cómo lo hemos hecho hasta ahora?

- Desde un modelo de mercado y una política educativa neo-liberal.
- Evaluación como forma de control a distancia en sistemas educativos neo-liberales (Grek, 2008 and 2009; Lawn and Ozga, 2009; Ozga et al., 2009).
- Creencia arraigada en que las evaluaciones por sí solas son capaces de lograr mejoras por medio de presión (p. ej. solucionar el tema de la colaboración y enfoque colectivo incluyéndolo en la evaluación).

Evidencia señala lo contrario:

- La evaluación de altas consecuencias genera agotamiento, emociones negativas, reduce el currículum, promueve el aprendizaje superficial y en función de la evaluación, genera distorsiones y perversiones en el sistema en función de “jugar el juego”, genera artificialidad, estigmatiza a aquellos que son mal evaluados (Shepard, 1992; Darling-Hammond & Rustique-Forrester, 2005; Berryhill et al, 2009; Baird et al., 2014).
- El cambio es lento, requiere dejar libertad a los docentes para adaptar, elegir, apropiarse y proponer, colaborar entre pares, y recibir apoyo sostenido y profundo (D. Wiliam).

¿Por qué, entonces, queremos seguir operando bajo el mismo pensamiento, si sabemos que no genera mejoras?

EVALUACIÓN Y POLÍTICA NACIONAL DOCENTE: EN QUÉ ESTAMOS

Sobre-evaluación

- Estamos en un contexto sobre-evaluado:
 - SIMCE (15 pruebas en 2015)
 - PSU
 - Evaluación docente
 - Pruebas de nivel y pruebas locales
- Pérdida de sentido. Cultura evaluativa punitiva, evaluación pasa a ser fin y no medio.
- Proyecto que incorpora más evaluaciones e intensifica sus consecuencias:
 - Inicia obligatoria *mejorada*.
 - Evaluaciones durante el proceso de mentoría (al mentor, al mentorado, externa e interna al proceso).
 - Evaluación docente para avanzar en tramos: prueba de contenidos y portafolio *mejorado*.
- ¿Características, usos, consecuencias, manejo resultados de estas evaluaciones?: Comisiones de expertos convocados por el CPEIP.

INICIA MEJORADA

Inicia mejorada

- Evaluación externa (CPEIP, en base a estándares), al cuarto año de carrera.
- Función diagnóstica, formativa, con retroalimentación, para mejorar mallas curriculares y programas de formación.
- Obligatoria.
- Preocupaciones:
 - **Tipo de instrumento:** prueba escrita, al parecer en transición desde preguntas cerradas a abiertas. Sub-representación de un constructo complejo, falta de autenticidad, deseabilidad, necesidad de evidencia de predictibilidad, problemas de interpretación y extrapolación.
 - **Uso de la información:** posibles consecuencias y distorsiones. El proyecto no es claro sobre cómo evitará esto. Estandarización de la formación inicial.
 - **Proceso de diseño y construcción:** exclusión de los actores relevantes.
 - Posible daño a instituciones con un modelo más reflexivo y crítico, en beneficio de aquellos que no tienen problema con adaptarse a la prueba y prepararla. Preocupación similar en relación con tensiones mentorías-formación inicial.

**AVANCE POR TRAMOS: PRUEBA DE CONTENIDOS
DISCIPLINARIOS Y COMPETENCIAS DOCENTES**

Prueba de conocimientos disciplinarios

- Será una prueba escrita, cuyo formato, complejidad y cobertura de constructo desconocemos (p. ej.: no sabemos si se limita al currículum vigente o a una visión más amplia y flexible de la disciplina).
- Probablemente una evaluación con preguntas cerradas. ¿Comprensión compleja de la disciplina?
- Desvinculación del saber disciplinario y pedagógico.
- No se indica nada sobre retroalimentación, sino únicamente que se espera mejora.
- Altas consecuencias (salarios, avance por tramos, desvinculaciones, estigmatización).
- Por lo tanto, posibles distorsiones: entrenamiento mecánico para la prueba, negocios de entrenamiento, reducción del conocimiento disciplinar a lo evaluado y a la perspectiva con que se evalúa.
- Un buen *manejo disciplinario* no es garantía de una *buena enseñanza de la disciplina* (combinaciones dudosas de desempeño en ambos instrumentos), y se podría evaluar en la práctica, en conexión con el saber pedagógico.
- Su uso es escaso a nivel mundial, por las mismas razones: simplifica el rol del docente, escasa retroalimentación, baja correlación con resultados aprendizaje estudiantes (MideUC, 2014).

PORTAFOLIO *MEJORADO*:
CONSIDERACIONES INICIALES DESDE LA
VALIDEZ

Propósitos/Adecuación al propósito

A nivel declarativo



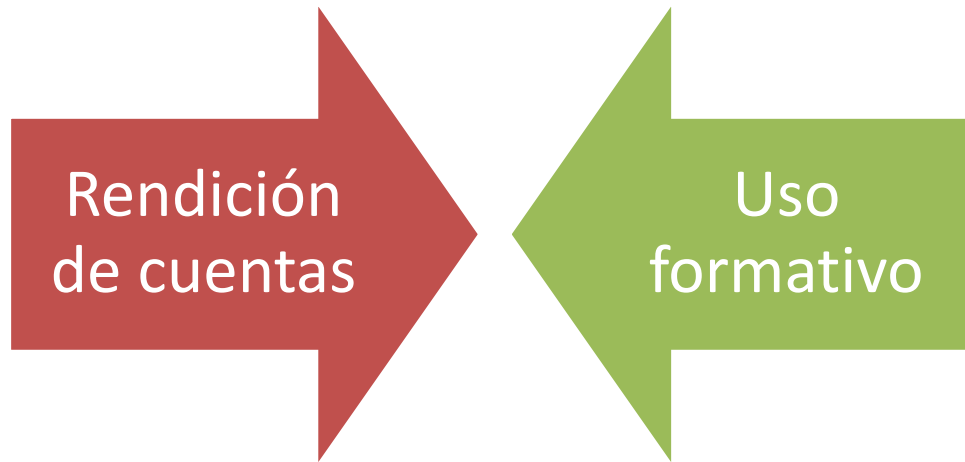
“(...) de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo”.

- Este fue el acuerdo inicial con los docentes en el proceso participativo (democracia).
- Auténtica, busca recoger evidencia del proceso en su naturalidad. Habitualmente utilizado en evaluación docente con fines formativos.

En la práctica



- Altas consecuencias, no entrega información detallada ni apoyo que permita mejoras efectivas.
- Engorroso, artificial, trabajo adicional.



- Tensión reconocida en literatura internacional:
 - Posibilidad de entrega de información y lógicas de funcionamiento diferentes.
 - Consecuencias (evaluación predecible, artificialidad, problemas de validez de las interpretaciones, deseabilidad en autoevaluación).
 - Costos (tipos de trabajo diferentes).
- ¿Cumple su propósito?

Constructo: qué se evalúa

Amenazas a la validez en su dimensión de constructo (Stobart, 2009): Constructo poco claro; constructo discutible o que produce disenso.

- Evaluación de un constructo complejo, con múltiples factores difíciles de captar de manera precisa y estable.
- ¿Qué entendemos por un ‘buen’ profesor? ¿Qué evaluamos cuando evaluamos “competencias docentes”? (teoría subyacente, posicionamiento)
- ¿Quién decide qué es ser un ‘buen’ profesor?

Estamos todos de acuerdo en que esto es un 'buen profesor'

- A2.** Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.
- A3.** Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.
- A4.** Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.
- A5.** Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

Responsabilidades profesionales

- D1.** El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
- D2.** Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- D3.** Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
- D4.** Propicia relaciones de colaboración y respeto con los apoderados.
- D5.** Maneja información actualizada sobre su profesión, educativo y las políticas vigentes.

¿Realmente esperamos que esto funcione siempre bien y en todos los contextos?

¿Qué tan precisamente puedo recoger información sobre todo esto con fines de evaluación de altas consecuencias?

- B1.** Establece normas de convivencia, disciplina, seguridad y confianza, se respeta y se respaldan.
- B2.** Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
- B3.** Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
- B4.** Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

- C1.** Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.
- C2.** Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.
- C3.** El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.
 - Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.
 - Promueve el desarrollo del pensamiento.
 - Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.



Constructo: cómo recoger evidencia

Pre-requisito: condiciones para el buen ejercicio. ¿Cómo se puede partir del supuesto de profesores deficientes si las condiciones no les permiten demostrar su buen desempeño? ¿Cómo sé lo que en realidad pueden hacer en buenas condiciones? (interpretación)

- **Portafolio con consecuencias:**
 - Agobio, emociones negativas, “jugar el juego”, distorsiones del proceso, sobrecarga de trabajo (Mide UC, 2015).
 - Artificialidad de las tareas solicitadas.
- **Observación de clases:** hacer esto de forma precisa y confiable requiere al menos que haya varios observadores en varias ocasiones durante el año (baja confiabilidad intra e inter-evaluadores, problemas de confiabilidad administrativa: condiciones diferentes, múltiples fuentes de posible varianza irrelevante al constructo). Necesidad de bajar primero la ansiedad para evitar artificialidad.
- **Resultados de aprendizaje de los estudiantes:** difícil atribución, priorizar aprendizaje profundo y duradero en el tiempo.

Constructo: qué se evalúa

- ¿Podemos captarlo de forma **precisa**?
- Si a ello agregamos las **consecuencias** y la **artificialidad**: ¿qué interpretaciones podemos realizar de los resultados?
- Si no es así, ¿es justo y adecuado asociar consecuencias?, ¿es razonable invertir en **evaluar y clasificar** en lugar de **mejorar**? (D. Wiliam)

¿HACIA DÓNDE, ENTONCES?

Hacia un horizonte formativo

Tomar una decisión política clara en esta dirección. Atreverse a cambiar el tipo de pensamiento con que enfrentamos el problema. Esta no es la única forma de hacerlo.

- Desde de las características de la evaluación formativa (AfL):
 - **Cambio de cultura evaluativa:** desde lo nacional al nivel escuela. El error como forma de aprendizaje, clima de confianza y no de temor a la penalización, centro en el aprendizaje y el proceso.
 - **Criterios de evaluación** conocidos, consensuados y compartidos (democracia y participación). Revisar el MBE desde la actualidad y asegurar que las voces sean escuchadas y consideradas.
 - **Diseño de escenarios de evaluación** que permitan recoger evidencia de forma sistemática en el tiempo (mayor validez), retroalimentar.
 - **Entregar caminos para mejorar:** procesos de acompañamiento en profundidad y en el tiempo.
 - **Tomar decisiones** en función del aprendizaje.

Hacia un horizonte formativo

Desde la evidencia sobre implementación de políticas de evaluación formativa:

- Diseño e implementación **participativa y democrática**, que permita **adaptaciones** (*Tight but loose*).
- Consideración de **los contextos y de los estilos y principios profesionales** de cada docente: no homogeneizar y comprender las diferencias (evaluación justa).
- Instancias de **desarrollo profesional** no meramente restitutivas y de carácter breve, sino amplias, en profundidad, con apoyo en aula, de carácter teórico-práctico e investigativo, y con generación de comunidades de aprendizaje.
- Aceptar **complejidad y lentitud de los procesos de cambio** reales en educación. Evitar visiones mecanicistas para contextos humanos y disociar el tiempo político del tiempo educativo.

