

## La evaluación docente en Chile en los últimos 5 años

**CERÓN, Claudio; ECHEVERRÍA, Elizabeth**

Universidad Católica del Maule,

Facultad de Ciencias de la Educación,

Departamentos de Fundamentos de la Educación. Chile

*El portafolio es uno de los instrumentos para evaluar a los profesores en Chile. Es corregido por docentes de aula de la misma asignatura y se utilizan rúbricas que miden el desempeño a través de siete dimensiones: Organización de los elementos de la unidad, análisis de las actividades de las clases, calidad de la evaluación de la unidad, reflexión a partir de los resultados de la evaluación, ambiente de la clase para el aprendizaje, estructura de la clase e interacción Pedagógica.*

*Después de 15 años iniciado el proceso de evaluación docente, consideramos pertinente establecer un análisis longitudinal respecto a los desempeños logrados en estos últimos 5 años. El objetivo es analizar el nivel de mejora en el desempeño docente entre el 2011 y el 2015 y la asociación que existe entre las dimensiones evaluadas con otras variables categóricas (nivel de enseñanza, asignatura, género y localidad). La investigación se desarrolla a través de un análisis estadístico descriptivo, se establecen pruebas no paramétricas para el análisis de las distintas variables asociadas al desempeño y se desarrollan correlaciones para establecer asociaciones entre las dimensiones y determinar la evolución de cada una de ellas.*

*Los principales resultados establecen que existen diferencias significativas con un p-valor < 0,01 en cada una de las variables categóricas asociadas al desempeño docente, así como también que existen dimensiones con mayor logro y otras que se establecen como nudos críticos que no han podido ser resueltos hasta el día de hoy y que son vitales para el aprendizaje.*

### **Evaluación docente - Género – Localidad - Desempeño**

#### **Introducción**

El proceso de evaluación docente en Chile presenta sus primeras aplicaciones en el año 2003 e involucra a los docentes que se emplean en el sector público, teniendo como finalidad incentivarlos a realizar mejoras en el ejercicio de sus prácticas (Herrada 2015). La evaluación docente en Chile fue el resultado político de una serie de negociaciones entre el Ministerio de Educación (MINEDUC), los sostenedores (Municipalidades) y el Colegio de Profesores de Chile.

El acuerdo llevo a sentar las bases de la Evaluación Docente (ED) considerando el Marco para la Buena Enseñanza, que entrega los lineamientos profesionales (MBE, 2008) que son mediados a través de un portafolio que se compone de tres módulos, el primero de éstos consta de tres tareas, planificación de una unidad pedagógica en la que se realiza una descripción de las actividades a desarrollar con los estudiantes, la confección de un instrumento de evaluación aplicado en relación a la unidad trabajada y un tercer ítem de reflexión en torno al quehacer docente; el segundo módulo consta de la grabación de una clase de aproximadamente 40 minutos y por último el módulo de trabajo colaborativo, en el cual se describe la experiencia de éste tipo de acciones entre docentes y la respectiva reflexión en torno a él (Ley 19.961, 2004).

Producto de las negociaciones, además, se incorporaron tres instrumentos de evaluación, como son la pauta de autoevaluación con una ponderación de 20%; La entrevista con un par evaluador, con un 10% y un informe tercero, el que realiza el Director del establecimiento y el

Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) con un 10% de la ponderación total. Dentro de este escenario cabe preguntarse ¿Cuál es el propósito de incluir en el resultado final de la evaluación de desempeño docente la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de terceros en el desempeño de los docentes?; ¿Responderá a una relación política a modo de amortiguar el resultado final o será una decisión técnica avalada en la vinculación estadística que existe en la medición?

De la primera experiencia han transcurrido 15 años y el proceso se ha implementado de manera gradual, voluntario y progresivo en el tiempo (Manzi, 2013) lo que ha significado un número importante de miles de profesores que ya han sido evaluados. Por esta razón es importante establecer un balance de los últimos resultados que nos permita identificar los desempeños mejor logrados y aquellos que aún están en proceso de mejora.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente ha sido cuestionado en varias ocasiones en torno a su efectividad como predictor asociado al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Bravo, Falck, González, Manzi & Peirano, 2008; Manzi, González & Sun, 2011; Taut & Sun, 2014; Vega & Galaz, 2015). Sin embargo, a pesar de lo anterior este tipo de instancias evaluativas mide cierto desempeño, que permitiría determinar por lo menos algunos niveles de dominios pedagógicos y disciplinares relacionados con la calidad de las competencias que debe tener un docente dentro del sistema escolar.

En este sentido, existe consenso académico respecto a la calidad de las competencias docentes y su asociación a la calidad de los aprendizajes. De esta forma, podemos sostener que la calidad del profesor tiene consecuencias significativas en los resultados de los estudiantes (Goe, 2007). Independiente de lo frustrante de la discusión, lo cierto es que en Chile hasta el momento es la única forma de medir la calidad de la docencia.

En estricto rigor, la evaluación docente es un referente aceptable por los años de experiencia que lleva y por ende por los resultados que a la luz del análisis que realizaremos pueden por lo menos demostrar cierta evidencia relacionada con el nivel de los profesores en un contexto muy cercano a lo real que pone a prueba algunos de los desempeños pedagógicos que deben dominar los y las profesionales de la educación que trabajan actualmente en aula.

Bajo esta premisa, nos parece que la evaluación docente en Chile permite tener una visión holística de algunos dominios que en contexto de medición pueden arrojar niveles de desempeños que comprometen una línea de base con la que nos podemos encontrar. El presente trabajo, tiene como finalidad establecer un análisis respecto de los niveles de desempeños obtenidos por los docentes sometidos al proceso de evaluación en relación a las siete dimensiones evaluadas en Chile.

Como propósito hemos establecido los siguientes objetivos:

Analizar la relación de los resultados de los instrumentos aplicados en la autoevaluación, la coevaluación y el informe de terceros con los resultados del portafolio.

Reconocer los niveles de desempeño de los y las docentes en las siete dimensiones que contempla la evaluación docente

Determinar la relación e importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación de aprendizajes en la evaluación de desempeño docente correlacionando las diferentes dimensiones con el portafolio.

## Referentes teórico-conceptuales

### Evaluación Docente

La evaluación docente en Chile se mide a través de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica mediante un portafolio, así como autoevaluación, la opinión de sus pares y la de su equipo de gestión (director/a y jefe técnico del establecimiento). Lo que permite una visión 360 de su desempeño.

Los criterios evaluativos que permiten reunir información sobre el desempeño docente, se construyen en base a los dominios, criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza (2008). En el año 2016 se realizan cambios en el proceso que modifican e integran nuevos aspectos al proceso de evaluación docente, entre los que se agrega un nuevo ítem que consiste en plasmar como el docente evaluado realiza trabajo colaborativo en su establecimiento y prácticas cotidianas.

Desde el inicio el sistema de evaluación docente contempló un portafolio que sienta las bases de medición a través de los dominios, criterios y descriptores que se estipulan en el Marco para la Buena Enseñanza, dicho instrumento tendrá una ponderación equivalente en un 60%, a excepción de los docentes que sean sometidos al proceso por segundo año consecutivo, tras obtener el nivel de insatisfactorio, en cuyo caso la ponderación de esta área de la evaluación será el equivalente a un 80%. Aquellos docentes que presenten un desempeño insatisfactorio deberán someterse nuevamente al año siguiente a dicho proceso, esto conforme a los planes de superación profesional y de presentar nuevamente un bajo desempeño, quedando en el mismo nivel por tercera vez deberán dejar la responsabilidad del curso, quedando de esta forma fuera de la dotación docente (Ley 19.961, 2004).

Los resultados finales de cada docente serán determinados por una comisión comunal integrada por docentes que postulan en forma voluntaria año a año, capacitados por el CPEIP. Serán evaluados todos aquellos docentes que se desempeñen en establecimientos municipales con al menos 1 año de ejercicio profesional y tienen al menos 2 horas de contrato como docente de aula (MINEDUC, 2016) y se desempeñen en el primer y segundo nivel de transición; Primer ciclo básico, quienes se desempeñen en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas; Segundo ciclo básico, quienes impartan al menos uno de las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Física y Salud, Inglés, Francés, Artes Visuales, Artes Musicales, Religión Católica o Evangélica y Educación Tecnológica; Educación Media; Educación Especial (Diferencial, Psicopedagogos, educadores con menciones asociadas a educación diferencial/especial que se desempeñen en la atención de estudiantes con TEL y DEA); Y, Educación de Adultos en niveles básicos y medios científico humanista y técnico profesional. (MINEDUC, 2016)

### Principales resultados de la evaluación de desempeño docente

En relación a los resultados o avances registrados en docentes sometidos al proceso de evaluación se plantea que si bien es cierto éste cumple con la función de recolectar evidencias en cuanto al nivel que presentan los docentes que actualmente se desempeñan en el sistema de educación Municipal del país no presenta instancias que potencien el desempeño del docente evaluado, ni organiza instancias claras que le permitan superar las falencias detectadas en el proceso al cual fue sometido (Roa-Tampe, 2017).

Bajo este panorama los resultados según Cortes (2015) tampoco han mejorado sustantivamente a través de los Planes de Superación Profesional (PSP), cuya finalidad es disminuir las brechas existentes focalizándose en los docentes que obtienen un bajo desempeño en los procesos de evaluación docente (básicos o insatisfactorios). La principal crítica es que

estos planes carecen de un proceso de socialización o retroalimentación de las prácticas, dejando relegado el proceso a una rendición de cuentas carente de dialogo con el docente participante del proceso y su equipo de trabajo (MINEDUC, 2013; Cortes, 2015)

Dentro de este escenario los resultados de los últimos años han sido estudiados y hay quienes plantean que la evaluación docente aplicada en Chile presenta una relación positiva con los resultados obtenidos por los estudiantes en evaluaciones estandarizadas como la prueba SIMCE que es la forma de evaluar la calidad de la educación en Chile. Lejos de establecer un modelo estadístico correlacional entre los resultados de los docentes y el de los estudiantes, se promueve la idea de realizar estudios del alumnado en diversos contextos, a fin de corroborar la relevancia que el docente ejerce sobre un mismo alumno (León, 2008)

A pesar de lo anterior, la evaluación docente sigue siendo un referente o medio sistemático para evaluar el desempeño docente o por lo menos lo que nosotros postulamos como un medio eficaz para evaluar el dominio de saberes pedagógicos en contexto. Tanto así que la Agencia de Calidad de Educación en Chile en estudios recientes (2015) ha verificado que existe relación entre un docente que obtiene resultados competentes con los resultados obtenidos por sus alumnos en evaluaciones estandarizadas. En este sentido, docentes que hayan obtenido como resultados en sus portafolios de evaluación docente un nivel destacado o competente, tienden a presentar mejores resultados en evaluaciones estandarizadas como SIMCE (Agencia de Calidad de Educación 2015)

Dentro de este panorama por lo menos la discusión no se agota, pero lo cierto es que en Chile la evaluación docente lleva 15 años y nos entrega algunos valores en torno a los resultados de los y las profesoras del sistema público en relación a cómo estos movilizan los saberes en determinados desempeños.

### **Dimensiones evaluadas y Niveles de Desempeño**

Existen 7 dimensiones evaluadas en este tipo de medición de desempeño docente. Estas son: Organización de la unidad, Análisis de las clases, Calidad de la evaluación, Reflexión a partir de los resultados de los alumnos, Ambiente de la clase y Estructura de la clase e Interacción pedagógica. Los niveles de desempeño asignados en cada uno de los 20 indicadores pueden ser cuatro: Insatisfactorio, Básico, Competente o Destacado. A partir de estos niveles se calcula un puntaje promedio en dimensión y con éstos un puntaje Portafolio global. El puntaje de Portafolio, que es el promedio de las 7 dimensiones, corresponde a un 60% del puntaje final del educador evaluado que determina su nivel de desempeño final.

De las 7 dimensiones consideradas sólo nos ocuparemos de una de ellas, ya que, de acuerdo a los resultados de la investigación, la cuarta dimensión es la que guarda mayor relación con los resultados finales obtenidos por los docentes que han sido evaluados. La cuarta dimensión se define como la “reflexión a partir de los resultados de la evaluación” (RRE) que realiza el docente cuando los estudiantes aprenden. Esta Cuarta dimensión, que desde ahora llamaremos Dimensión IV (RRE), está vinculada directamente con dos indicadores relacionados con la responsabilidad docente frente a los resultados de los alumnos, destacando cómo éste los analiza lo que le permite modificar su práctica pedagógica y reconceptualizar su actividad mediada. En tanto el segundo indicador específico tiene relación con la retroalimentación efectuada por el docente a sus estudiantes, resaltando la información entregada por él o la docente, que permite a los estudiantes tomar conciencia del logro o los errores obtenidos, así como también de la orientación proporcionada por el docente para que el estudiante pueda llegar a la solución de manera autónoma y superar las dificultades.

En este sentido, estamos hablando de manera particular de un enfoque pedagógico de la evaluación vinculado directamente a la evaluación formativa y la retroalimentación de aprendizajes a nivel de aula.

### **Importancia de la reflexión a partir de los resultados de los estudiantes a través de la evaluación formativa y la intervención a través de la retroalimentación.**

Asumiendo una visión inclusiva para el aprendizaje es relevante contemplar la evaluación formativa como un proceso natural que promueve mejoras en las prácticas pedagógicas y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior es un aporte tridimensional tal como lo promueve Coll y Onrubia (2002) ya que está relacionada con la regulación de la enseñanza y la reformulación de la práctica, como también está asociada a la regulación del aprendizaje a través de la autoconciencia del estudiante de sus logros y dificultades, así como de la retroalimentación como una dimensión orientadora.

Desde esta perspectiva contemplamos la evaluación formativa como una función pedagógica, que promueve el mejoramiento de la calidad lo que se enseña en general y de lo que el estudiante está aprendiendo a regular, durante la interacción pedagógica continua dentro del aula. (Jorba & Sanmartí, 2008).

Desde esta posición Black y Wiliam (2009) proponen una nueva teoría de la evaluación formativa que por cierto adquiere ciertas características y consecuencias relevantes en el aula, mejorando la participación y la comunicación entre los sujetos. Existen cinco principios básicos para una definición comprensiva de la evaluación formativa. Entre ellos podemos destacar que cualquiera puede ser agente de la evaluación formativa, no obstante, para el propósito de nuestra investigación fijaremos la vista en el docente.

Por otro lado, la finalidad de la evaluación formativa se focaliza directamente en el aprendizaje y desde ahí se define su intencionalidad y por consecuencia está vinculada con los cambios en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, es probabilística por lo que no siempre puede resultar, lo que permite entender que no depende exclusivamente del dominio específico de una didáctica estandarizada. Finalmente, la evaluación formativa no pretende cambiar la planificación que es originada de la evidencia experiencial, sino comprender mucho mejor la misma evidencia. En este sentido, la evaluación formativa es una fuente reflexiva de la práctica pedagógica.

La evaluación formativa, permite establecer dónde están los estudiantes en su proceso de aprendizaje y hacia donde se deben dirigir. A partir de esto, se asume que los procesos de retroalimentación son de vital importancia para la consecución de logros de aprendizaje, en consecuencia, la retroalimentación tiene ciertas características que permiten que el aprendizaje sea mucho más efectivo cuando se establecen situaciones nuevas que facilitan el aprendizaje y la autorregulación por parte del estudiante. Para Wiliam, “la retroalimentación tiene probabilidades de ser más efectiva cuando genera una respuesta de orden cognitivo más que efectivo” (2009, p. 34).

### **Aspectos metodológicos**

Se consideró un enfoque cuantitativo de investigación basado en una metodología de orden correlacional. La muestra correspondió a 59.904 docentes de aula que fueron evaluados entre 2011 y 2015 en la evaluación de desempeño docente en Chile. Se trabajó con el paquete estadístico SPSS versión 18 y se establecieron distintas pruebas para cumplir con los objetivos.

Para analizar la relación de los resultados de los instrumentos aplicados en la autoevaluación, la coevaluación y el informe de terceros con los resultados del portafolio se trabajó con una prueba correlacional de tau-b de Kendall y una prueba de contraste de Chi-

cuadrado para medir el nivel observado versus el esperado. Ambas con un nivel de significación estadístico de  $p < 0,000$ .

En tanto para determinar los niveles de desempeño de los y las docentes en las siete dimensiones se utilizó una prueba de diferenciación con Chi-cuadrado para medir las diferencias entre las medias y la desviación estándar ( $p < 0,000$ ). En tanto, para determinar la relación de la evaluación formativa y la retroalimentación de aprendizajes en la evaluación de desempeño docente se correlacionó las diferentes dimensiones con el resultado final del portafolio a través de una correlación bivariada utilizando la prueba de Pearson con un nivel estadístico significativo de un  $p < 0,000$ .

### **Resultados alcanzados y/o esperados**

Los resultados obtenidos fueron divididos en dos aspectos. El primero en torno a las inconsistencias internas de la evaluación de desempeño docente relacionadas con el propósito de incluir en el resultado final de la evaluación tres instrumentos como lo son la pauta de autoevaluación, la entrevista de un par evaluador y un informe de tercero que es completado por el equipo de gestión del establecimiento.

El segundo resultado incluido en la investigación tiene relación con el análisis global de los resultados entre el 2011 al 2015 en cada una de las siete dimensiones consideradas en la evaluación de desempeño docente en Chile. Finalmente, a modo de responder a nuestra pregunta de investigación se analizó el nivel de importancia de la cuarta dimensión de desempeño docente "Reflexión a partir de los resultados de la evaluación" por sobre el resto de las otras 6 dimensiones y su relación con los desempeños competentes de los profesores en Chile.

### **Paradojas e inconsistencias: Autoevaluación, evaluación de pares e informes de terceros**

De acuerdo a lo observado en la tabla 1 al aplicar la prueba de Tau b de Kendall podemos identificar que no existe relación entre los resultados declarados en la autoevaluación, la entrevista del par evaluador y el informe de tercero por parte del equipo directivo. El coeficiente  $t$  es menor a 0,2 lo que permite comprender que la correlación es nula.

Vale decir, no existe ninguna relación entre el valor que le asignan los mismos profesores y sus pares a su práctica versus los resultados reales que obtienen en la evaluación de portafolio. Existe una brecha entre la percepción de los docentes y el resultado que obtienen al ser evaluados durante su desempeño en el aula.

**Tabla 1**  
**Correlación Prueba de Tau b de Kendall. Autoevaluación, Evaluación de pares y terceros**

		Dimensión I	Dimensión II	Dimensión III	Dimensión IV	Dimensión V	Dimensión VI	Dimensión VII
Resultados Auto-evaluación	Coeficiente t	,083**	,065**	,055**	,099**	,075**	,074**	,042**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	59904	59904	59904	59904	59904	59904	59904
Resultados par evaluador	Coeficiente t	,050**	,071**	,063**	,096**	,046**	,055**	,044**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	59904	59904	59904	59904	59904	59904	59904
Resultados de terceros	Coeficiente t	,082**	,081**	,078**	,113**	,103**	,093**	,069**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	59904	59904	59904	59904	59904	59904	59904

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de este contexto, cabe preguntarse por qué persistir en incluir en el puntaje final resultados que no están relacionados con el resultado final del portafolio ni con el resultado final global de la evaluación de desempeño docente. Aparentemente, no es más que una decisión política sin sustento estadístico y bajo un paradigma alejado de la intencionalidad de los procesos reflexivos. La auto-evaluación, así como la co-evaluación dentro de un enfoque por medición no tienen sentido, deben incorporarse como espacios e instancias evaluativas que permitan la reflexión de la práctica pedagógica más que establecer niveles de desempeños.

Dentro de este contexto, podemos decir que no sólo no existe una relación entre los tres instrumentos señalados con los resultados finales del portafolio, sino que además en términos estadísticos tampoco representan los valores esperados, ya que están muy alejados de la realidad. En este sentido, los resultados de los tres instrumentos no son representativos estadísticamente ya que sus valores muy por debajo de los esperados se distancian de los valores observados, lo que contrasta significativamente con el valor hipotetizado.

**Tabla 2**  
**Estadístico de contraste. Autoevaluación, Evaluación de pares y terceros**

	Autoevaluación	Evaluación de pares	Evaluación de Terceros
Chi-cuadrado	125298,985 <sup>a</sup>	56381,574 <sup>a</sup>	52912,573 <sup>a</sup>
Sig. asintót.	,000	,000	,000

Fuente: Elaboración propia.

Al aplicar la prueba estadística de Chi-Cuadrado para pruebas no paramétricas de una muestra, la cual entrega las diferencias para campos únicos, podemos identificar altos valores

de contrastes al comparar la probabilidad observada con el valor hipotetizado (Prueba Binomial) con una significación de  $p < 0,01$ , lo que establece que la autoevaluación, así como la evaluación del par y de terceros entrega valores totalmente desvirtuados e irreales.

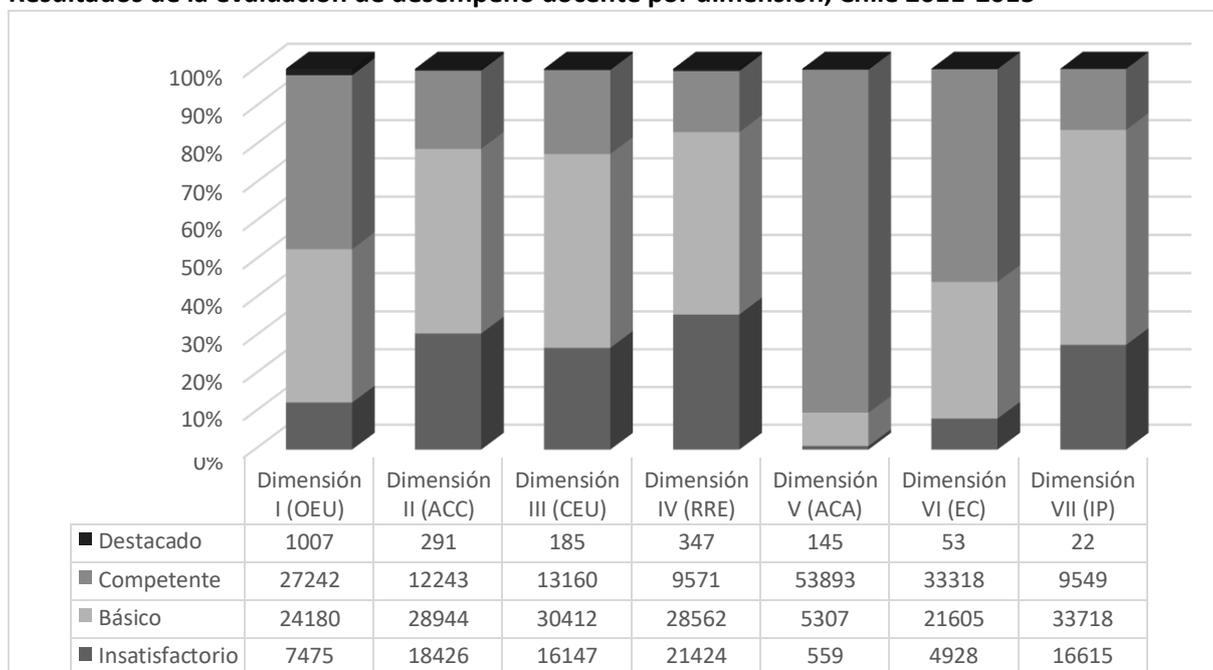
**Importancia de la “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación”. Evaluación Formativa y retroalimentación de aprendizajes**

**Resultados Generales por dimensión evaluada**

De acuerdo a lo observado en la figura 1, podemos identificar que existen tres dimensiones con muy bajos resultados, estas son: Dimensión II “Análisis de las actividades de las clases” (AAC), Dimensión IV “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” (RRE) y Dimensión VII “Interacción Pedagógica” (IP). En este sentido, existe una diferencia significativa lo que establece ciertas dificultades en esos ámbitos pedagógicos por parte de los docentes que han sido evaluados.

**Figura 1**

**Resultados de la evaluación de desempeño docente por dimensión, Chile 2011-2015**



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de este mismo ámbito la tabla 3 nos ofrece información más representativa desde el punto de vista estadístico, la que coincide parcialmente con el gráfico de la figura 1. Al observar la tabla 3 podemos identificar diferencias estadísticamente significativas cuando se comparan la media (M) y la desviación estándar (SD) de los resultados en cada dimensión.

**Tabla 3**  
**Diferencias significativas de los siete dimensiones evaluadas**

Dimensiones	Media	D	Cuadrado	Sig.asintót. (bilateral)
Organización de los elementos de la unidad (OEU)	2,36	,717	32489,739	,000
Análisis de las actividades de las clases (AAC)	1,91	,723	28721,023	,000
Calidad de la evaluación de la unidad (CEU)	1,96	,707	30830,187	,000
Reflexión a partir de los resultados de la evaluación (RRA)	1,81	,711	31341,998	,000
Ambiente de la clase para el aprendizaje (ACA)	2,90	,343	135939,563	,000
Estructura de la clase (EC)	2,48	,645	47010,606	,000
Interacción Pedagógica (IP)	1,88	,652	40533,075	,000

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de este escenario se confirma que las dimensiones con las medias más bajas son las Dimensión IV “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” (RRA) correspondiente a una  $M= 1,81$  y la Dimensión VII “Interacción Pedagógica” con una media ( $M$ )= 1,88 con una diferencia estadísticamente significativa para cada una ( $\chi^2$ -cuadrado = 31341,9 y 40533,0 y un  $p < 0,000$ )

#### **Correlación interna de las dimensiones:**

La preocupación por las distintas dimensiones y en especial de estas dos últimas cuyos resultados son los más bajos en términos históricos en la evaluación de desempeño docente, lleva a la pregunta ¿Cuánto incide cada dimensión en el resultado final del portafolio, instrumento en donde se miden los desempeños competentes del docente?

Tal como lo podemos visualizar en la tabla 4 se identifican mayoritariamente niveles bajos y moderados. Las dimensiones con niveles de correlación moderado son: “Organización de los elementos de la unidad” (OEU), “análisis de las actividades de las clases” (AAC) y “Calidad de la evaluación de la unidad” (CEU), cada una de ellas con un coeficiente de  $r=0,6$  y un nivel de significación de un  $p < 0,000$ .

**Tabla 4**  
**Correlación de Pearson Dimensiones Evaluadas y Resultado Final de Portafolio**

			<b>Resultado Final de Portafolio</b>
<b>Organización de los elementos de la unidad</b>	Correlación	de	0,6**.
	Pearson		
<b>Análisis de las actividades de las clases</b>	Sig. (bilateral)		0,000
	Correlación	de	0,6**.
<b>Calidad de la evaluación de la unidad</b>	Pearson		
	Sig. (bilateral)		0,000
<b>Reflexión a partir de los resultados de la evaluación</b>	Correlación	de	0,6**.
	Pearson		
<b>Ambiente de la clase para el aprendizaje</b>	Sig. (bilateral)		0,000
	Correlación	de	0,4**.
<b>Estructura de la clase</b>	Pearson		
	Sig. (bilateral)		0,000
<b>Interacción Pedagógica</b>	Correlación	de	0,5**.
	Pearson		
	Sig. (bilateral)		0,000

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

En tanto la dimensión con la correlación más alta está dada por la dimensión IV “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” (RRA) con un coeficiente de  $r=0,7$  y un nivel de significancia estadística de un  $p < 0,000$ . Lo que establece que esta última dimensión es la más relevante tanto para el resultado final del portafolio que es el instrumento que mide los desempeños docentes, excluyendo los valores de la autoevaluación, la entrevista del par evaluador y el informe de terceros, como para la evaluación final.

Por esta razón, podemos afirmar que la dimensión IV de la evaluación docente, debido al alto nivel de asociación estadística que mantiene, es uno de los desempeños con mayor nivel de asociación y con mayor vinculación con los resultados finales del portafolio.

En este sentido, adquiere relevancia un aspecto del desempeño docente el que permite asumir que en la medida que evaluemos formativamente y retroalimentamos a nuestros estudiantes, podemos lograr mejores aprendizajes. Por otro lado, si entendemos que esta es una de las dimensiones de desempeño más baja de las siete quiere decir que tenemos un largo camino de convencimiento no sólo en la docencia, sino también a nivel de escuela y su organización completa que estima y prioriza que las calificaciones son y deben ser muy importante, cuando sabemos que en países desarrollados de altos estándares de excelencia escolar hace mucho tiempo se han distanciado de la evaluación sumativa, del enfoque por

medición y de la calificación como predictores de calidad y han asumido el reto de reflexionar en torno a los resultados de sus estudiantes y dedicar mayor tiempo a la retroalimentación de aprendizajes.

### **Conclusiones**

**Inconsistencia: La autoevaluación y la coevaluación son instancias de otro tipo que no están relacionadas con la cualificación de un desempeño.**

Es importante comprender que los instrumentos asociados a la autoevaluación, la entrevista de pares, así como la evaluación de equipo directivo, son instancias interesantes pero que estadísticamente no permiten valorar ni mucho menos cualificar un desempeño competente tal y como lo concibe por lo menos el Estado y el MINEDUC de Chile. El desafío entonces está en consolidar un espacio y una instancia sistemática y apoyada por instrumentos de acompañamiento efectivos en el aula, que permitan tanto al docente y a los profesionales de la educación reflexionar respecto a los desempeños que existen y se deben promover en la escuela.

El situar a la evaluación y coevaluación como una ponderación final de la evaluación docente y no como un mecanismo reflexivo que permita la apropiación de criterios que aseguren la excelencia en la docencia, disminuye la posibilidad profesional de poder establecer procesos de regulación y autorregulación pedagógica que mejoren las prácticas. Lejos de ser procesos reflexivos, de regulación y autorregulación estas instancias, así como están definidas en la actual evaluación docente en Chile, son espacios estériles y más se acercan a palear un resultado final que juega como un espejismo que no permite visualizar el real desempeño de los profesores y las profesoras.

### **Reflexionar en torno a los resultados de evaluación**

Alineados con lo anterior, la dimensión IV “Reflexión a partir de los resultados de la evaluación” es una instancia que promueve la evaluación y la autoevaluación como un proceso de regulación y autorregulación de los procesos pedagógicos intencionados por el docente, así como aquellos en los que trabaja el mismo estudiante. Lo interesante de la evaluación de aprendizajes a través de la evaluación formativa es que permite control mediador por parte del docente y autonomía en el aprendizaje por parte del estudiante.

En este sentido, el propósito de este trabajo es promover la importancia de la evaluación formativa y la retroalimentación de aprendizajes que permite no sólo mejores desempeños, sino que son esos desempeños deseados los que generan mejores condiciones para el logro de aprendizajes y la construcción sociocultural de conocimientos.

La problemática que debemos asumir en Chile, es que los docentes no están trabajando con Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) reflexivas que establezcan la regulación y autorregulación tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Lejos de eso estamos priorizando y fijando la esperanza en el diseño de la enseñanza y el logro de actividades (Innovadoras o no; Constructivistas o no) que desde la psicodidáctica aparentemente parecen ser progresistas por que desean incluir a la singularidad en el aprendizaje. No obstante, y muy lejos de lo anterior, el profesor que sólo confía en el logro de sus actividades por el sentido lógico que contienen y por lo innovador de las estrategias, constituyen una visión neo-conductista de la educación que promueve una falacia pedagógica sustentada en la cantidad y calidad del estímulo inicial de las actividades.

Pareciera que hoy en la educación hay una corriente que está satisfecha con promover estímulos que integran la singularidad desde lo estandarizado de la sala de clase, cuando la tarea debiese estar en evaluar los esquemas mentales de lo que nuestros estudiantes están

aprendiendo y no sólo en el esquema del adulto. Es importante, sembrar la idea de que el logro de un aprendizaje se establece a través de interacciones pedagógicas que se promuevan en la sala de clase en vinculación con un proceso de orden reflexivo avalada en la evaluación formativa de los aprendizajes pues esto establece situaciones constructivas para que el docente reformule o reconceptualice sus esquemas y sus actividades mediadas y el mismo estudiante por su parte establezca procesos de monitoreo de calidad a su trabajo a sus respuestas a sus errores y a sus logros, beneficiándose y enquistando en el proceso de aprendizaje la autorregulación en la forma que está aprendiendo.

## Bibliografía

Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, Evaluation, and Accountability* 1.

Bravo, D., Falck, D., González, R., Manzi, J. & Peirano, C. (2008). *La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile*. Santiago: Centro de Microdatos-MIDE-UC.

Centro de estudios MINEDUC (2013). *Evaluación Docente: su estado actual y pasos futuros*.

Cortes, F., Taut, S., Santelices, M. & Lagos, M. (2015). Formación continua en profesores y la experiencia de los Planes de Superación Profesional (PSP) en Chile: Fortalezas y debilidades a la luz de la evidencia internacional.

Coll, C., & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 50(318), 50-54.

Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de curriculum y formación de profesorado*. VOL. 16, Nº 1, 49-59.

Docente Mas ¿Qué es el portafolio? (2018). <http://www.docentemas.cl/pages/portafolio/que-es-el-portafolio.php>.

Evaluación Docente y Resultados de Aprendizaje: Análisis Cohorte de Estudiantes 1º Básico (2007). Gobierno de Chile (2004) Ley 19.961 Santiago, Chile.

Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Herrada, M (2015) *Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile. ¿Mejoran sus resultados los docentes que han sido evaluados en el 2009 y nuevamente el 2013?*

Jorba, J., & Sanmartí, N. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballester, *Evaluación como un ayuda para el aprendizaje* (págs. 21-42). Barcelona: Grao.

León, M. (2008). *Calidad docente y rendimiento escolar en Chile*.

Manzi, J (2013). *La Evaluación Docente Chilena*

Manzi, J., González, R. & Sun, Y. (eds.) (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC.

Ministerio de Educación (2008). *Marco Para La Buena Enseñanza*, CPEIP, Santiago de Chile.

Ministerio de Educación, (2016) *Resultados Evaluación Docente 2015*. CPEIP.

Roa-Tampe, K. A. (2017). *La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno*. *Educación y Educadores*, 20(1).

Santiago, P. (2013) *Evaluación Docente en Chile: Fortalezas y Desafíos Revisión de la OCDE de los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares*.

Taut, S. & Sun, Y. (2014). The development and implementation of a national, standards-based, multi-method teacher performance assessment system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 22(71), 1-30. Doi:

Vega, J. & Galaz, A. (2015). Evidencias para una transformación y complejización del modelo chileno de evaluación docente. *Educ. Pesqui*, São Paulo, 41(1), 171-183. Doi: 10.1590/S1517-97022015011985 <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n71.2014>

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de ciencias de la educación 4a. época*. Año 3, N° 3, 15-44.