



GESTIÓN ESCOLAR Y USOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA. Tendencias Globales. Desafíos Regionales

Resumen

La evaluación de los resultados del aprendizaje y desempeño docente no es una preocupación reciente. Coincide con una preocupación global por responder a las demandas por una mejor calidad de la educación y la enseñanza y contar con mecanismos de rendición de cuentas o responsabilidad pública por los resultados. Esto, en el marco de un sistema de gobernanza responsable del sistema educativo.

Para avanzar en esta dirección muchos países diseñaron políticas y establecieron sistemas de medición de logros de aprendizaje, formularon marcos para la buena enseñanza y el buen desempeño y establecieron mecanismos de evaluación docente.

Sin embargo, este tipo de políticas siempre han sido muy controvertidas, con evidencia empírica mixta con respecto a sus efectos en el aprendizaje y conflictos de interés entre los principales actores del sistema. Sólo en años recientes algunos países han mostrado un creciente interés por revisar lo realizado hasta el momento a partir de tres aspectos fundamentales:

- el papel de los sistemas de evaluación en la política educativa;
- la necesidad de mejorar la calidad técnica de diversos componentes de los sistemas nacionales de evaluación; y,
- el imperativo de revisar las estrategias de uso y difusión de los resultados de las evaluaciones.

Este resumen, basado en la mejor evidencia disponible, examina el estado de la práctica desde la perspectiva de una gestión responsable de los sistemas educativos y los usos de los resultados de las evaluaciones. Ambos referidos al sistema escolar en los niveles de la educación básica, primaria y secundaria.

A partir de una revisión de fuentes secundarias, se parte con una breve explicación que destaca las principales características de dos de los enfoques de evaluación utilizados con mayor frecuencia cuando el objetivo es garantizar que se están aplicando prácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos o cuando el objetivo es mejorar la formación profesional inicial y continua de maestros, su desarrollo profesional y desempeño pedagógico, en general.

En segundo lugar, se aborda una serie de puntos que afectan la difusión y el uso de los resultados cuando se trata de instalar una cultura de la evaluación mediante estrategias de rendición de cuentas que utilizan indicadores de rendimiento escolar para medir el desempeño docente y las dificultades de implementación de las políticas resultantes de los diferentes intereses de los actores. Por último, se resume algunos casos exitosos y se formulan algunas interrogantes para promover un debate informado sobre los usos de los resultados de las evaluaciones educativas en la formulación y perfeccionamiento de políticas para una gobernanza responsable de los sistemas educativos, la mejoría de la calidad y equidad de la educación y la relevancia y pertinencia de la enseñanza en las escuelas.

Elementos de una Cultura de la Evaluación para la Rendición de Cuentas.

Las evaluaciones educativas son uno de los componentes de lo que se conoce como sistemas de rendición de cuentas o responsabilidad por los resultados. Si el objetivo último de las evaluaciones es promover una cultura de la evaluación es necesario entender la forma en que los distintos componentes de los sistemas de rendición de cuentas se alinean entre sí. Los estándares, más propios de las tradiciones culturales del Norte, se han definido en México como “principios,



modelos, normas o criterios que guían la actuación de las personas y los organismos en una determinada materia. Quienes elaboran y acuerdan sus términos están implicados en una práctica profesional de alto nivel” (pp. 34-35. INEE. Textos de Divulgación. PLANEA, una nueva generación de pruebas, 2016). Las mediciones de resultados están referidas a lo que, en cada país, se define como estándares de contenido (aprendizaje), estándares de desempeño (enseñanza) y estándares que aseguren oportunidades de aprender (o condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje).

La falta de una perjudica a las otras y sin capacidades, de gestión y pedagógicas, ninguna de ellas puede funcionar. Promover una cultura de la evaluación, por lo tanto, necesariamente implica entender el funcionamiento del conjunto del sistema y, comunicacionalmente, quien use los resultados de las evaluaciones necesariamente tendrá que usar, también, información relativa a los otros componentes del sistema para articularse con todos los actores. La evidencia disponible indica que, sólo así, podría asegurarse un buen uso de los resultados de las evaluaciones y la información que esta entrega a los distintos actores del sistema.

Estándares, Evaluación, Consecuencias, Autoridad, Capacidades:

La evidencia indica que, para promover una cultura de la evaluación en los sistemas escolares es deseable que exista una combinación sólida de **estándares, información** (normalmente, pero no exclusivamente, entendida como evaluaciones a través de pruebas estandarizadas), **consecuencias, autoridad y capacidades** que puede contribuir a que la mayoría de los sistemas educacionales mejore el potencial de aprendizaje de sus alumnos (Puryear, 2010). Algunos de estos elementos ya existen en prácticamente todos los sistemas educacionales, más jóvenes y débiles en algunos países, más maduros y sólidos en otros.

Sin embargo, a diferencia de los países de mayor desarrollo relativo, la educación pública de nivel básico en América Latina no cuenta todavía con una tradición de rendición de cuentas, en general, ni con una cultura de evaluación educativa, en particular.

En cuanto a las políticas de evaluación educativa predominan los modelos de naturaleza sumativa con énfasis en la rendición de cuentas con menos presencia de los enfoques formativos que combinan la responsabilidad por los resultados con fortalecimiento de capacidades y apoyos para mejorar la efectividad de las escuelas, liderar en materias pedagógicas y asegurar iguales oportunidades de aprendizaje a todos y todas en la escuela (Ravela, 2010).

PANORAMA REGIONAL

La información raramente se encuentra disponible en forma sistemática y generalizada. Las evaluaciones censales de resultados de logro de aprendizaje no son comparables entre países, los resultados de pruebas muestrales no se divulgan ampliamente, las estadísticas son escasas y muchas veces desactualizadas. A su vez, las evaluaciones de desempeño docente en América Latina son de cuño reciente y, en pocos casos, sus resultados acarrear consecuencias por mal desempeño. Por ser la gestión de los sistemas fuertemente centralizada, los directores de escuela tienen poca autonomía y autoridad sobre sus docentes. Los padres de familia, otro actor importante, influyen poco sobre la gestión y los resultados de los centros escolares y, muchas veces, maestros y escuelas carecen de las capacidades, apoyos o recursos que necesitan para cumplir sus funciones en forma adecuada.

Fuente: CIDE/PREAL, 2010.

Dos objetivos, dos tipos de evaluaciones

La evaluación tiene dos objetivos principales: uno es garantizar que los docentes actúen de la mejor manera para mejorar los aprendizajes de sus alumnos; el otro es que los maestros mejoren sus propias prácticas. Estos dos enfoques se refieren a evaluaciones de distinta naturaleza: las de carácter sumativo y las de carácter formativo.

Evaluaciones sumativas: garantizar la calidad: la evaluación responde a las necesidades de garantizar que la enseñanza esté orientada al rendimiento académico de los estudiante y, en este contexto, brinda oportunidades de reconocimiento social a las habilidades de los maestros y premia su desempeño profesional. La evaluación sumativa de la enseñanza es una forma de ver si los maestros están adoptando acciones y prácticas que mejoren los resultados de sus alumnos. Cuando se trata de evaluaciones docentes estas apuntan a medir las aptitudes y conocimientos del docente para asegurar que se alcanzan los estándares requeridos sobre lo que se considera una buena enseñanza, o promover niveles de desempeño para el reconocimiento inmediato. Por ello, las evaluaciones sumativas son una fuente indispensable de documentación tanto para mantener la responsabilidad de los docentes por su profesión como para tomar decisiones con base en los logros de aprendizaje de los alumnos.



Evaluaciones formativas: aprendizaje profesional y apoyos para mejorar. En la modalidad formativa la evaluación, tanto de logros de aprendizaje como del desempeño profesional docente se aplica para mejorar la efectividad de las escuelas, brindar apoyo técnico-pedagógico a los maestros y ofrecer oportunidades de desarrollo profesional adecuadas en las áreas en las cuales se requiere perfeccionamiento. Como lo indica la evidencia (Isoré, 2009): el propósito de mejoramiento del desempeño escolar y profesional está relacionado con la dimensión de desarrollo personal e implica ayudar a los maestros a aprender y reflexionar acerca de su práctica y mejorarla. Esta función de mejoramiento generalmente es considerada de naturaleza formativa y sugiere la necesidad de perfeccionamiento y formación profesional continua. Mientras las evaluaciones sumativas están diseñadas para emitir juicios acerca de una gestión o desempeño educativo a partir de la medición de logros de aprendizaje, la función de la evaluación formativa es determinar las maneras de mejorar la práctica de la enseñanza a partir de los resultados que arroje la evaluación.

Algunos ejemplos de países que invierten en debates sobre cómo avanzar en la evaluación de los aprendizajes, sobre todo en América Latina, enseñan que al cabo de determinados ciclos evaluativos se hace necesario una etapa de revisión y perfeccionamiento de las políticas, estrategias de difusión y usos de los puntajes que resultan de las mediciones. Esto debido al:

- insuficiente aprovechamiento de la información que resulta de los sistemas de evaluación lo que incide negativamente en su impacto,
- capacidades limitadas en la gestión de los procesos e insuficiente calidad y consistencia en la aplicación de las pruebas,
- debilidades técnicas en los procesos de desarrollo y validación de los distintos instrumentos de medición, y
- necesidad de redireccionar algunas políticas para revertir el excesivo énfasis en el control y rendición de cuentas, basado en pruebas sumativas con altas consecuencias a uno que disminuye este tipo de evaluaciones y reconoce la importancia de fortalecer los procesos de evaluación formativa, retroalimentación pedagógica y generación de capacidades en las comunidades escolares

PANORAMA REGIONAL

La evaluación formativa es un proceso a través del cual los evaluadores entregan retroalimentación constructiva al maestro, indicando el nivel al cual éste se está desempeñando en cada uno de los criterios pertinentes y sugiriendo maneras de mejorar su práctica. Las conversaciones con los evaluadores o con colegas comprometen a los maestros en una auto-reflexión acerca de su trabajo. En palabras de Danielson y McGreal (Isoré, 2009): “a medida que los maestros consideran la articulación de diferentes componentes de la docencia y sus elementos y comparan sus impresiones y prácticas con las de los demás, intercambian técnicas y aprenden nuevas estrategias de sus colegas. Estas conversaciones son enriquecedoras; están centradas en la calidad de la enseñanza y aportan mucho al aprendizaje profesional de los participantes.”

En su modalidad formativa, la evaluación puede considerarse como una base para el mejoramiento de la docencia y las oportunidades de desarrollo profesional durante toda la vida. Bajo el enfoque sumativo, los usos de la información sirven más a los propósitos de mejorar variables de la gestión institucional como pueden ser la focalización de las políticas y la racionalidad en la asignación de los recursos. En términos de territorios y escuelas proporciona una buena fotografía del estado de las brechas de equidad y calidad pero no aportan a la forma de solucionarlos.

Los aspectos sumativos y formativos de la evaluación, sobre todo del desempeño docente, suelen ser propósitos conflictivos, pero no necesariamente incompatibles. En la práctica, los países rara vez utilizan una forma pura de modelo de evaluación, sea esta docente o de rendimiento, sino que más bien aplican una combinación singular que integra propósitos y metodologías múltiples.



Evaluación sumativa:

- **Responsabilidad por los resultados y garantía de calidad para las autoridades a cargo de las políticas y los padres**
- ✓ Mejora del aprendizaje y rendimiento de los estudiantes a través de mejores prácticas docentes
- ✓ Reducción de brechas de equidad en el rendimiento de los estudiantes
- **Reconocimiento y/o retribuciones para los docentes:**
- ✓ Reconocimiento de las habilidades y el compromiso profesional
- ✓ Ascenso/Promociones
- ✓ Incrementos salariales
- ✓ Retribuciones no financieras (condiciones laborales)
- ✓ Medidas ante los docentes ineficientes (postergaciones del ascenso, despidos)
- **Convertir a la docencia en una elección de carrera atractiva y diseñar políticas de retención de los maestros efectivos en las escuelas**

Evaluación formativa:

- **Desarrollo profesional para mejorar la calidad de la enseñanza y la gestión en las escuelas**
- ✓ **Identificación de las fortalezas y debilidades del docente**
- ✓ **Entrega de retroalimentación constructiva sobre las prácticas docentes.**
- **Asesorías/Apoyos a docentes con respecto a los programas de desarrollo profesional adecuados y las oportunidades de perfeccionamiento de sus capacidades para:**
- ✓ **Mantener la motivación de los docentes durante toda su carrera**
- ✓ **Adaptar los programas de desarrollo profesional de los establecimientos escolares a las necesidades identificadas**
- ✓ **Mejorar la supervisión y asesoría a de los docentes por parte de los directores**
- ✓ **Fortalecer el liderazgo escolar**
- **Participación de los docentes en el desarrollo e implementación de las políticas.**

Fuente: M. Isoré. OECD. (2009), PREAL Políticas No 33, Septiembre 2009 e Isoré, M., Teacher Evaluation. Current Practices in OECD countries and a Literature Review. OECD Working Paper No 23. July 2009.

Dos tipos de enfoques en las evaluaciones a gran escala: resultados de aprendizaje y desempeño docente.

El alcance y los métodos de medición de resultados, los criterios y estándares aplicados, los instrumentos de recopilación de datos y las formas en que operan los enfoques varían de un país a otro, dependiendo del contexto educacional y la tradición, de los actores involucrados en el diseño e implementación del sistema de evaluación y del propósito de evaluación enfatizado.

Las consecuencias de los procesos de evaluación tanto para las escuelas como para las carreras profesionales de los docentes también son diversas. En algunos casos son de muchas y, en otras, de pocas consecuencias (highstakes/lowstakes). Se consideran indispensables para que la rendición opere efectivamente y se logren los objetivos.

En el campo de la profesión o carrera docente, si bien el escalafón y la estructura salarial única siguen aplicándose en forma generalizada en América Latina, otros países han intentado vincular su sistema de evaluación docente ya sea al reconocimiento, retribuciones e incentivos o a las oportunidades de desarrollo profesional.

En la evaluación de resultados del aprendizaje actualmente todos los países cuentan con sistemas nacionales de medición de logros, unos más consolidados que otros, se involucran en la formulación de estándares y participan en iniciativas globales y regionales de evaluaciones estandarizadas. A nivel regional, las que administra el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, con sede en la Unesco (PERCE, SERCE, TERCE, ERCE) y uno centroamericano coordinado por CECC/SICA que ha formulado un sistema de evaluación a partir del desarrollo de estándares y criterios de desempeño mínimamente compartidos (Unesco/Orealc, 2006, 2009, 2016)



La divulgación de resultados, usos de la información y análisis de los factores asociados al rendimiento educativo también varía de país a país. Existen países que optan por los rankings de desempeño y la competencia por los resultados siguiendo un modelo de evaluación sumativa. Otros, en cambio, optan por un enfoque formativo y vinculan los resultados de las evaluaciones a la mejora de las escuelas, el fortalecimiento de las capacidades magisteriales y la mejoría del liderazgo pedagógico en los centros escolares. En algunos países coexisten ambos enfoques dependiendo de las funciones y usos atribuidos a la evaluación.

Existen ventajas y desventajas de los diferentes enfoques como también dificultades planteadas por la implementación de programas de evaluación eficaces debido a los diferentes puntos de vista de los actores involucrados en los procesos evaluativos.

Actores: razones de su involucramiento.

1 **Gobiernos.** *Los gobiernos desempeñan una función principal en la concepción de los modelos de evaluación, dado que establecen los objetivos en términos de indicadores de aprendizaje a nivel nacional, frecuentemente a través de la legislación.* Por ejemplo, en Estados Unidos, la Ley 'Ningún Niño Debe Quedar Atrás' (No Child Left Behind - NCLB), promulgada en 2001, pretende mejorar el desempeño de las escuelas primarias y secundarias norteamericanas elevando los estándares de responsabilidad por los resultados para los estados, los distritos escolares y las escuelas. Además, algunas veces los gobiernos desempeñan un rol directo en la implementación y supervisión de los procedimientos de evaluación docente. La extensión de esta función depende del grado de descentralización del país (UNESCO, 2007). En este sentido, Francia es un caso paradigmático: la mayor parte de las decisiones legales se toman a nivel central, incluyendo las decisiones relativas a las escuelas públicas; por lo tanto, el Ministerio de Educación es el encargado de determinar los diferentes aspectos del sistema de evaluación. A nivel más general, las autoridades nacionales son actores de mayor importancia en los países en los cuales los docentes son funcionarios públicos.

2 **Autoridades locales.** *Las autoridades locales encargadas de las políticas educacionales son responsables del logro de los objetivos nacionales y, por lo tanto, implementan procedimientos considerados deseables para garantizar la calidad educacional de los establecimientos escolares bajo su responsabilidad.* Por ejemplo, Heneman *et al.* (2006, Citado por Isoré, 2009) resume las características de los modelos de evaluación de cuatro

distritos norteamericanos (Cincinnati, Washoe, Coventry y Vaughn) donde las autoridades locales son evaluadas con base en el cumplimiento de esta función. En otros países, si bien las autoridades locales pueden tomar parte en el diseño del esquema de evaluación están, sobre todo, a cargo de la implementación y supervisión de las medidas de evaluación docente decididas por el Estado central.

3 **Directivos escolares.** *Mientras más descentralizado es un país, mayor es la importancia del rol que cumplen los directivos escolares en el diseño e implementación del proceso de evaluación.* En Finlandia, donde el sistema educacional se caracteriza por un muy alto grado de autonomía escolar, todas las decisiones relativas a los docentes (incluida la evaluación) se toman en las escuelas (UNESCO, 2007). Algo similar a lo que ocurre en otros países de la OECD. Los países latinoamericanos, en cambio, con estilos de gestión fuertemente centralizados y poca autonomía escolar no dejan este tipo de decisiones en manos de los directivos sino que las resuelven a nivel central.

4 **Investigadores educacionales y maestros experimentados.** *Frecuentemente y, sobre todo para el diseño de sistemas nacionales de evaluación ha resultado positiva la asesoría de investigadores y maestros en su calidad de expertos en la materia.* Estos profesionales se encuentran en una buena posición como para saber cuáles son las 'buenas' prácticas docentes, ya sea como resultado de sus estudios o su propia experiencia como docentes, y pueden ayudar a identificar los criterios e instrumentos pertinentes para evaluar a los maestros (Ingvarson, Kleinhenz y Wilkinson, 2007, citados por Isoré, 2009). En Estados Unidos, por ejemplo, los integrantes de la NBPTS, constituida principalmente por maestros, "examinaron los pro y los contra de diferentes métodos de investigación y luego aplicaron sus propias experiencias a lo que oyeron y aprendieron, siempre teniendo en consideración la intersección de los datos empíricos a gran escala, su propia formación y desarrollo profesional como maestros expertos y la naturaleza de los estudiantes a los que enseñan y sirven. Deliberaron y debatieron entre ellos y luego consultaron a otros colegas con el fin de generar nuevas perspectivas e ideas" (NBPTS, 2007). En América Latina, Chile es un caso paradigmático en el uso de las capacidades técnicas y académicas de investigadores y maestros experimentados. De hecho, desde sus inicios, el SIMCE es administrado por institutos especializados de la Universidad Católica de Chile (OECD, 2011).



4 ***Sindicatos docentes.*** La evidencia indica que los sindicatos de maestros también debieran ser consultados para el diseño e implementación de procedimientos relativos a las prácticas y dificultades cotidianas de los maestros. Se supone que los sindicatos docentes representan todos los intereses de los maestros, cualquiera sea su nivel de desempeño. Suponiendo que los maestros podrían mostrarse renuentes o temerosos frente a algunos aspectos particulares de los esquemas de evaluación docente, los sindicatos son indispensables para diseñar un proceso que considere sus intereses y se traduzca en un amplio consenso. Heneman *et al.* (2006, Citado por Isoré, 2009) sostienen que deben incorporarse mecanismos para disminuir la resistencia en el diseño inicial del plan. Estos incluyen la comunicación amplia y continua con los docentes y los administradores. Agregan que se requiere un compromiso con respecto a una transformación de la manera en que se define, mide y apoya el desempeño docente y que dicho compromiso debe considerar las aprensiones de los docentes y administradores.

5 ***Los padres de familia.*** Es poco frecuente que los padres participen directamente en el diseño o la implementación de los sistemas de evaluación de resultados, dado que sus intereses educativos están representados por las autoridades nacionales y locales mencionadas anteriormente. Su rol más claro es como usuarios de la evaluación aunque este depende fuertemente de su origen y capital social. Usan mejor los resultados de las evaluaciones las familias más acomodadas que las familias de niños en contextos vulnerables. En este sentido, el diseño de estrategias para fortalecer la participación de los padres de familia en la gestión y desarrollo de los procesos educativos es un tema pendiente en las políticas que promueven el uso de los resultados de la evaluación para mejorar los aprendizajes.

<i>Estándares</i>	Define lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en cada grado, nivel o área de estudio. Se expresa en marcos o parámetros curriculares, estándares de aprendizaje y marcos para la buena enseñanza y el buen desempeño magisterial.
<i>Información</i>	Políticas y programas de evaluación para producir información confiable respecto al rendimiento escolar de los alumnos, desempeño de las escuelas y medidas que deben tomarse para mejorar la enseñanza y los resultados de logro en los aprendizajes. Se expresa en sistemas de pruebas, nacionales e internacionales, que miden niveles de logro en matemáticas, ciencias y lenguaje así como competencias técnicas de los maestros y desempeño en salas de aula. Predominan dos enfoques: evaluaciones sumativas y formativas.
<i>Consecuencias</i>	Remite a las medidas que se adoptan para premiar o castigar el cumplimiento de los objetivos y el desempeño de los actores. Puede traducirse en incentivos, apoyos, fortalecimiento de capacidades o, en su dimensión negativa, amonestaciones y despidos en el caso de los maestros y cierre de escuelas en el caso de establecimientos.
<i>Autonomía</i>	El éxito de una gestión institucional depende del grado en que se logran establecer mecanismos de responsabilidad por los resultados. Esto es válido para las escuelas en lo que concierne sus resultados pedagógicos, para los gobiernos centrales, estatales o locales en lo concerniente a sus funciones. La autonomía escolar supone que cada escuela debe formular su proyecto educativo institucional, con identidad propia y capacidad de gestión autónoma.
<i>Capacidades/ Apoyos</i>	Sin un fortalecimiento de capacidades de gestión, institucionales y pedagógicas, no es posible pedir cuentas ni a los maestros, ni a las escuelas. Sin la provisión de información, oportuna y confiable, no es posible pedir rendición de cuentas. Corresponde al Estado acompañar el fortalecimiento de capacidades locales con medidas destinadas a compensar diferencias, promover la equidad y transferir recursos al tiempo que evalúa, formula y perfecciona políticas, vigila el progreso y provee incentivos para la mejora de los aprendizajes.

Fuente: Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/18. (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. Unesco/Objetivos del Desarrollo Sostenible 2017; Gajardo, Puryear, (2010) en McMeeckin, R., Corvalán, J., *Accountability Educacional*. PREAL Eds. Santiago, Chile.



Usos de los resultados de las evaluaciones a gran escala. ¿Existe progreso regional en cuanto a su difusión y su uso? Informes sobre la investigación educativa en América Latina reconocen que esta había aumentado sostenidamente desde los años 60 en adelante preguntándose si las instituciones o personas que podrían utilizarla la usan realmente para tomar decisiones de política, implementar acciones o señalar rutas para nuevas investigaciones (UNESCO/Orealc, 1986). Estudios realizados tres décadas más tarde (GRADE/PREAL, 2003, 2005, 2009, 2013) aportan evidencia sobre mejores capacidades de investigadores y políticos para usar resultados de evaluaciones a gran escala y evidencia generada por centros de investigación. Entre los campos más destacables de este uso de las evaluaciones destacan las siguientes:

1 **Sensibilizar a la opinión pública sobre los avances y problemas del desarrollo educativo**, generalmente a través de medios de comunicación, artículos de prensa, informes de progreso, rankings de escuelas donde, salvo escasas excepciones, el énfasis ha estado puesto en la desigual distribución de las oportunidades educativas, las brechas entre establecimientos, regiones, provincias o estados y, en el caso de las pruebas internacionales, el bajo y persistente nivel de logro de los países latinoamericanos (9 en total) comparados con los puntajes obtenidos por países de mayor desarrollo relativo en pruebas internacionales como TIMSS, PIRLS, PISA, por ejemplo. Es la prensa la que mayor uso ha hecho de los rankings de países y puntajes comparativos. Tanto nacional como internacionalmente. En Chile, por ejemplo, los resultados del SIMCE son objeto de difusión y análisis por parte de los diarios de mayor circulación nacional y la Revista Que Pasa, hasta su cierre, publicaba los rankings completos de los puntajes escolares. Algo similar a lo que ocurre en Brasil con el diario O Globo e iniciativas estatales de rendición de cuentas educativas como las de Paraná y Minas Gerais. En Estados Unidos existen los llamados "Report Cards", en español Informes de Progreso Educativo que, al estilo de las libretas de calificaciones escolares, califica el desempeño de los centros educativos Estado por Estado. Algo similar hace Estado de la Nación, con sede en Costa Rica, cuando revisa periódicamente el progreso educativo regional y nacional mediante el uso de los puntajes de las pruebas nacionales de medición de calidad.

2 **Desarrollar, evaluar el impacto de programas y promover debates informados sobre los factores que inciden en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje**, especialmente entre académicos, investigadores y expertos dedicados a la investigación educativa y el análisis de políticas educativas. La evaluación de impacto de proyectos experimentales y programas de innovación pedagógica, generalmente por encargo y con recursos de los Ministerios, es otro uso generalizado en los países con reformas avanzadas y gradualmente aumentando en los países latinoamericanos. Ejemplos de ello son los casos de las Escuelas de Boston y Chicago a cargo de consorcios universitarios que operan en asociación con las autoridades públicas. En América Latina la Red de Escuelas Líderes en Chile, a cargo de un consorcio de fundaciones privadas, medios de comunicación y Ministerio de Educación, y en la creación en varios países de fondos concursables de investigación educativa financiados con recursos públicos. En todo caso, desde 1986 a la fecha, la investigación educativa ha ido aumentando y ampliando sus campos disciplinarios desde la economía y la sociología a la pedagogía y la didáctica. En el caso de los países desarrollados estudios como los de Elmore en Estados Unidos (2008) Fullan y Hargreaves en Canadá (2013), Ken Robinson en Inglaterra (2015), dedicados a estudiar el cambio educativo desde la perspectiva de la mejora escolar y el desempeño en salas de aula han influido fuertemente en el desarrollo de modelos de gestión basados en la escuela para mejorar calidad, equidad, pertinencia y relevancia educativa en países como Chile, Colombia, Brasil, México y países centroamericanos como El Salvador y Costa Rica.

3 **Promover debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa**, a través de seminarios, talleres y debates orientados a alcanzar acuerdos de mediano y largo plazo sobre la naturaleza y orientación de las transformaciones en los campos de políticas y prácticas educativas. Ejemplos de esta estrategia son los diálogos públicos sobre la educación y la enseñanza desarrollados en países de América del Sur y Centroamérica así como los talleres y seminarios destinados a planificadores de la educación, directivos escolares y actores políticos, en general, denominados diálogos de política (Reimers, McGinn, 1996; PREAL/SEP, 2009).



4 *Formular y perfeccionar políticas educativas, focalizar la asignación de recursos y mejorar la gestión institucional, en general.* Los resultados de las evaluaciones sumativas son la manera más visible y reconocible de medir rendimientos, dentro y fuera de América Latina. Consiste en preparar informes pedagógicos para disminuir brechas de información que separan a las escuelas de las familias y a los planificadores de ejecutores. El método más utilizado ha sido el de preparar resúmenes analíticos que proveen información sobre los resultados del aprendizaje. Un caso paradigmático en los años 90, fue el Boletín de Calificaciones del Estado de Paraná, un instrumento diseñado para facilitar la gestión de las escuelas, por una parte, y ofrecer información actualizada y pertinente a las familias con respecto a los resultados del aprendizaje, por otra. Ejemplos de países que usan los resultados de las evaluaciones sumativas para mejorar la toma de decisiones y focalizar el destino de recursos escasos son casos como Chile, donde la información sobre resultados del aprendizaje se usó en el diseño e implementación de programas de mejoría de la calidad y equidad (MECE) y las políticas de focalización del gasto público a comienzos de los años noventa. Programas de discriminación positiva como el Programa de las 900 escuelas en Chile y, más tarde, los MECE o programas de Mejoría de la Calidad y Equidad en los niveles básico, medio y superior son un claro ejemplo de lo anterior. La focalización del gasto público en posteriores proyectos de mejoramiento educativo (PME) y proyectos educativos institucionales (PEI) hizo posible, además, el incremento de recursos públicos destinados a la investigación y el cambio de foco de la investigación desde lo puramente económico a lo pedagógico y didáctico. Actualmente, los resultados del sistema nacional de medición de la calidad en Chile es un componente de las políticas de fortalecimiento de la educación pública. El uso de los resultados de las evaluaciones en este tipo de programas está ampliamente documentado para los casos de Chile, Colombia, Paraguay, Uruguay y Ecuador. Secundariamente, estos antecedentes también han servido al desarrollo de políticas y programas compensatorios en países con gobiernos federales como Argentina, Brasil y México sobre los cuáles también existe investigación acumulada (Gajardo, 1996, 1999).

5 *Mejorar la gestión en las pedagógica e institucional de escuelas y redes escolares.* Con tres variantes: uso de resultados para diseñar planes de mejoramiento escolar; uso de resultados para proveer oportunidades de desarrollo profesional a profesores, supervisores y directivos docentes; y, uso de resultados para favorecer el aprendizaje de los alumnos mediante mejorías del desempeño docente. En estas variantes la evidencia indica que el uso de la información por estos actores interviene, por una parte, mediante el uso de los resultados para garantizar que los maestros se desempeñen de la mejor manera posible y así favorecer el aprendizaje de los alumnos. Por otra, aporta a la mejoría de práctica docente a través de la identificación de sus fortalezas y debilidades y, paralelamente, contribuye a mejorar las políticas y prácticas de formación inicial y continua, las condiciones de trabajo, el desarrollo profesional y la creación de incentivos y estímulos para transformar la docencia en una carrera atractiva. Esto, mediante una medición de aptitudes, conocimiento y competencias que garanticen el cumplimiento de los estándares requeridos o certificar niveles de aprendizaje y desempeño. Algunas evaluaciones formativas entregan información esencial con respecto a las prácticas que está aplicando, y desempeño que está teniendo, el maestro que está siendo evaluado en relación con los estándares de 'buena' enseñanza y el 'buen' buen desempeño (Danielson, 2001). Dichos marcos han sido adoptados y adaptados en Estados de Norteamérica y varios países de América Latina. En los Estados Unidos, la Junta Nacional Norteamericana para los Estándares Profesionales Docentes (NBPTS, por su sigla en inglés) ha desarrollado "rigurosos estándares profesionales que reflejan lo que los buenos maestros deben saber y ser capaces de hacer" como base para un sistema nacional voluntario de certificación de los maestros que cumplen con ellos. Desde su creación en 1987, más de 64.000 docentes norteamericanos han sido reconocidos por su desempeño sobresaliente.



6 *Uso de evidencia e información empírica para formular políticas de desarrollo profesional y mejoría de la formación y desempeño docente.* La evidencia sobre uso de los resultados de las evaluaciones e investigaciones empíricas distingue dos categorías de estudios. El primero, examina la variación en la relación estadística entre los docentes y los resultados de los estudiantes cuando los docentes aprueban un proceso de evaluación particular y cuando no lo hacen. Este cuerpo de evidencia no mide los efectos de la evaluación docente en los resultados de los estudiantes sino que entrega una indicación de la capacidad del proceso de evaluación implementado de diferenciar eficazmente los maestros competentes de aquellos que no lo son. Por ejemplo, numerosos estudios analizaron la viabilidad del sistema de evaluación de la NBPTS, descubrieron que los estudiantes de maestros que han obtenido su certificación exhiben un mejor rendimiento en las pruebas estandarizadas que los estudiantes de maestros no certificados. Esto indica, en primer lugar, que las prácticas docentes son importantes para el rendimiento académico de los estudiantes y, en segundo lugar, que la NBC identifica correctamente a aquellos maestros que han adoptado buenas prácticas. Otros estudiosos también concluyen que los puntajes de los estudiantes mejoraron, particularmente en el caso de los estudiantes minoritarios y los estudiantes con necesidades especiales, sugiriendo, que la NBC identifica adecuadamente a los maestros que adoptan las prácticas que mejoran la equidad educacional además de la eficiencia general (Goldhaber, 2007; Cavalluzzo, 2004 citados por M. Isoré).

7 *Uso de indicadores de rendimiento escolar como medida del desempeño docente y mejora de la gestión escolar.* Gran parte de las políticas de reclutamiento, formación, carrera e incentivos así como la evaluación de maestros en los países de alto desempeño se construyó sobre la base de evidencia aportada por la investigación a los tomadores de decisiones. Los diagnósticos sobre la condición y el trabajo docente dentro y fuera de la región permitieron realizar comparaciones y aportaron antecedentes útiles al diseño de políticas para atraer talentos a la profesión, mejorar la formación inicial y continua, adoptar decisiones con respecto a la contratación y permanencia en los cargos, las oportunidades de ascenso o, en condiciones particulares, el diseño de mecanismos de apoyo para los profesionales con una mala evaluación. La investigación también aportó antecedentes sobre ventajas y desventajas en el uso de indicadores de rendimiento escolar para evaluar el desempeño docente.



¿Aporta el uso de resultados de las evaluaciones a la mejoría de la profesión docente y promoción de un modelo de rendición de cuentas? Lo que dicen las investigaciones.

La evaluación	Aporta porque....	No aporta porque....
<i>Responsabilidad por los resultados</i>	El sistema actual no hace responsables a escuelas y docentes por su práctica y su desempeño. Es un ejercicio burocrático sin sentido que requiere cambios.	El diseño de un sistema de evaluación equitativo y riguroso para efectos de rendición de cuentas es vano, debido a que no es posible determinar el desempeño en forma objetiva.
	Las autoridades locales y los padres tienen el 'derecho' a instituir mecanismos de garantía de la calidad. La revisión del desempeño aumenta el apoyo político y público a los sistemas educacionales.	La enseñanza y los aprendizajes de calidad requieren un ambiente seguro, alejado de las presiones políticas, sociales y financieras.
	Las evaluaciones permiten la identificación de quienes tienen un buen desempeño de manera similar a otros mercados.	Los mecanismos de mercado no tienen lugar en la educación.
<i>Mecanismos de incentivo y vínculos con el reconocimiento y las retribuciones</i>	Las evaluaciones entregan una base para incrementos de la remuneración que difieren de la escala salarial única basada meramente en la experiencia. Son esenciales para hacer más atractiva la profesión.	Los docentes no están motivados por recompensas o incentivos monetarios, sino por aspectos 'intrínsecos' (por ejemplo, el deseo de enseñar, de trabajar con niños) y condiciones de trabajo favorables (por ejemplo, horarios flexibles). Algunos docentes pueden desmotivarse como consecuencia de los procedimientos de evaluación.
	Existe la necesidad de adoptar las medidas adecuadas ante los docentes ineficientes.	Es una política paternalista que estigmatiza a los docentes.
<i>Desarrollo profesional</i>	Las evaluaciones permiten que los docentes identifiquen sus fortalezas y debilidades en relación con los objetivos del establecimiento escolar y evalúen sus necesidades de desarrollo profesional. Son esenciales para mantener motivados a los maestros en su trabajo.	La selección de las actividades de desarrollo profesional no debe basarse en los resultados de las evaluaciones, sino que debe ser realizada por el docente unilateralmente. Los establecimientos escolares no ofrecen actividades de desarrollo profesional en las áreas en las cuales se requiere el perfeccionamiento.
<i>Mejor uso de recursos financieros</i>	En materia de costos, el sistema actual malgasta tiempo, energía y dinero.	Los costos de un esquema de evaluación docente integral son onerosos y requieren mucho tiempo.
<i>Efectos/ Impacto</i>	Las evaluaciones de logro mejoran la práctica de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.	Las evaluaciones producen una serie de efectos negativos tales como la restricción del currículum y el descuido de algunos estudiantes.
	Las evaluaciones del desempeño docente mejoran la cooperación entre los docentes – a través de debates profesionales y un intercambio de su práctica – y entre los docentes y los directivos de los establecimientos escolares – de los cuales se espera retroalimentación y coaching.	Las evaluaciones del desempeño docente reducen la cooperación entre los docentes – debido a los efectos de competencia – y entre los docentes y los directivos de los establecimientos escolares – debido a las relaciones jerárquicas o entre 'evaluador-evaluado'.

Fuente: Isoré, M., *Evaluación Docente: prácticas vigentes en los países de la OECD y una revisión de la literatura*, PREAL Documentos No 46., Marzo 2010. Santiago, Chile. Tabla 1, pp.22



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cueto, S., (2005). Usos e Impacto de la Información en América Latina. PREAL/FIE. Ed. San Marino. Santiago, Chile.
- Danielson, Ch. (2011). Competencias Docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. PREAL Documentos No 51. Santiago, Chile. PREAL Documentos No 30. Santiago, Chile.
- Di Gropello, F. (2004). La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países latinoamericanos.
- Ferrer, G. (2006). Las reformas curriculares en Perú, Colombia, Chile y México. ¿Quién responde por los resultados, GRADE, Lima, Perú.
- Gajardo, M. (1999). Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década. PREAL Documentos No 15. Santiago, Chile.
- (Ed.) (1996). Cooperación Internacional y Desarrollo de la Educación. AGCI/ASDI/CIDE. Santiago, Chile.
- Gajardo, M., Puryear J. (2003) Formas y reformas de la educación en América Latina. LOM Editores, Santiago, Chile
- Ganimian, A. (2009). ¿Cuánto están aprendiendo los niños en América Latina? Hallazgos clave del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
- Isoré, M. (2010) Evaluación Docente: prácticas vigentes en los países de la OECD y una revisión de la literatura, PREAL Documentos No 46. Santiago, Chile.
- Ravela, P. (2010) ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? PREAL Documentos No 47. Santiago, Chile.
- Sebring, P. et.al. (2011). Organazing schools for improvement. Lessons from Chicago. CCSR, Chicago, USA. En PREAL Formas & Reformas de la Educación. Serie Políticas No 36. Santiago, Chile.