

# **I. Evaluación de la práctica profesional. ¿Qué hace a un maestro eficaz?**



# Evaluando la práctica profesional de los maestros

*Mari Pearlman<sup>1</sup>*

El tema que tratará este documento es la evaluación de la práctica profesional de los maestros. En él se presentan algunos métodos eficaces para implementar una evaluación de este tipo en los sistemas educacionales de otros países de la región. Sin embargo, todo el esfuerzo desplegado en la creación de evaluaciones que permitieran someter a prueba en forma justa y significativa los conocimientos y la práctica de los maestros se ha traducido en muchas más incertidumbres que certezas con respecto a la mejor manera de hacerlo.

Esto no solo se debe a que la enseñanza es inherentemente muy compleja y, por ende, difícil de evaluar, sino a que la enseñanza siempre esta inserta en un sistema educacional que posee sus propias complejidades históricas, culturales, económicas y sociales. No es posible realizar una evaluación de los maestros partiendo de cero y borrando el pasado; si así fuera, podría entregarles un sinnúmero de recetas inteligentes y todos podríamos irnos a la playa y relajarnos.

---

<sup>1</sup> Trabajo presentado a la Conferencia Regional “El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño” realizado por el BID y el Banco Mundial en San José de Costa Rica en junio de 1999. La autora es Vicepresidenta, División de Enseñanza y Aprendizaje del Servicio de Pruebas Educacionales, Princeton, Nueva Jersey, EE.UU.

A través de nuestra experiencia en este ámbito durante la década pasada en Estados Unidos, aprendimos algunas lecciones, y son estas las que quiero compartir con ustedes. Se analizará brevemente la historia de las pruebas que se han aplicado a los maestros en Estados Unidos, los problemas y fracasos identificados por estas pruebas y nuestra creciente comprensión de la interconexión entre todas las partes del sistema educacional. Y como trasfondo de todos estos aspectos, la piedra angular de todos nuestros conocimientos actuales es un recordatorio permanente de las relaciones críticas entre la enseñanza y el aprendizaje, para los alumnos y para los maestros.

La evaluación de los maestros mediante el uso de pruebas estandarizadas tiene una larga historia en Estados Unidos. En efecto, una forma de prueba para el otorgamiento del título de maestro es uno de los programas de pruebas más antiguos del Servicio de Pruebas Educativas, en el cual tuvieron su génesis las pruebas estandarizadas de admisión para las universidades y otros tipos de pruebas postsecundarias. Al comienzo, los objetivos del programa de pruebas para los maestros fueron modestos: las pruebas tenían por objeto evaluar los conocimientos básicos de las materias que poseían los nuevos egresados de las instituciones de formación docente antes de ingresar al aula.

Además, hace cincuenta años podían formularse ciertas hipótesis con respecto a las instituciones de formación docente y a las escuelas en las cuales los maestros que estas formaban estaban destinados a enseñar. Hace cincuenta años la idea de que la heterogeneidad de la población norteamericana, con su amplia gama de diferencias étnicas, raciales y lingüísticas, debía tener algún efecto sobre el currículo de las escuelas o sobre los métodos de enseñanza aplicados por los maestros simplemente no era parte del panorama educacional. Si los alumnos no hablaban inglés, era su problema, no problema de la escuela. Y la noción de que diferentes alumnos podrían tener diferentes necesidades de aprendizaje y que los maestros podrían tener que modificar sus estrategias para llegar a todos los alumnos tampoco era parte de la cultura de la educación.

De este modo, en un país que se distinguió desde su fundación por su diversidad cultural y social, las pruebas educacionales aplicadas a los maestros, tal como el sistema educacional mismo, partían de la hipótesis de que todos los alumnos eran relativamente parecidos y que todos debían aprender más o menos las mismas cosas, en el mismo orden. Además, lo que los alumnos aprendían o no aprendían revelaba ciertos as-

pectos de su carácter y de sus probabilidades de éxito: si a un alumno no le iba bien en la escuela, ello significaba que no era muy inteligente o era flojo o “no estaba interesado”. Esto significaba que lo que los maestros debían saber, y lo que debían confirmar las pruebas que se les tomaban para titularse como tales, correspondía a un conjunto de conocimientos comúnmente aceptado, que se asemejaba extraordinariamente al conjunto de conocimientos que se había enseñado en estas materias durante generaciones.

Esta visión simplista de lo que los maestros necesitaban saber y ser capaces de hacer estaba también relacionada y, lamentablemente para nosotros, en Estados Unidos sigue estando relacionada con las realidades económicas de la docencia. Los maestros están muy mal remunerados en Estados Unidos, considerando su nivel de educación y el tipo de trabajo que desempeñan. Cuando comparamos los logros de los maestros con los de otros profesionales, advertimos enormes brechas entre las expectativas de ingresos de otras profesiones y las de los maestros. Este desincentivo económico lleva aparejados ciertos supuestos culturales comunes acerca de los maestros, como que estarían haciendo algo “mejor” si pudieran o que están obteniendo un segundo ingreso para sus familias de una manera aceptable para mujeres con hijos (la gran mayoría de los docentes norteamericanos son mujeres).

Por otra parte, a través de los años, las escuelas de educación norteamericanas se han convertido en importantísimas generadoras de ingresos para sus universidades. Cuesta mucho menos formar a un futuro maestro de enseñanza básica que formar a un futuro ingeniero mecánico o a un bioquímico. Dado que la universidad recibe la misma cantidad de dinero por concepto de matrículas y subsidios estatales por cada alumno, el hecho de tener un gran número de alumnos en las escuelas de educación provee un margen de bienestar económico para toda la institución. En estas circunstancias, dificultar el ingreso a las escuelas de educación a través de requisitos más rigurosos para obtener el título de maestro provocaría una serie de efectos en la comunidad universitaria, no todos los cuales serían fáciles de absorber y manejar por parte de la universidad.

Por lo tanto, en cierto sentido, las hipótesis históricas y culturales relativas a la educación conforman un círculo cerrado: los maestros han sido evaluados en base a un paradigma anticuado acerca de lo que necesitan saber, que se basa en una visión obsoleta de lo que necesitan hacer en la sala de clases. Y esta subestimación del trabajo profesional de los

docentes se ha visto aún más reforzada por la resistencia de la cultura a otorgar una remuneración justa por el trabajo y la institucionalización en el sistema universitario de expectativas y estándares bajos para los docentes.

Un panorama desalentador, ¿no es verdad? Por lo tanto, ¿qué está cambiando y por qué? Durante la última década se han dejado sentir enormes presiones en favor de la reforma del sistema educacional y de la formación, evaluación y desempeño de los docentes. El hito más importante fue la publicación a mediados de los años ochenta de un informe denominado *Una Nación en Riesgo*, en el que se advertía sobre las terribles consecuencias que enfrentaría Estados Unidos en el ámbito económico y social si no hacíamos algo y pronto para mejorar la calidad de nuestra fuerza docente. Como resultado del informe, surgió una organización nacional independiente, el Consejo Nacional de Estándares Profesionales Docentes, que fue fundada en 1987. Esta organización inició un exhaustivo programa de investigación y desarrollo destinado a lograr una mejor comprensión de la docencia como profesión y, en particular, de aquello que distinguía a los maestros de excelencia de aquellos menos competentes. El resultado más visible de esta iniciativa fue un programa de certificación nacional voluntario, que tomó como modelo la certificación otorgada por los consejos o colegios médicos en Estados Unidos, que prometía a los maestros considerables retribuciones financieras si alcanzaban los estándares establecidos por el Consejo en una detallada y rigurosa evaluación de desempeño. Volveré a referirme a esta iniciativa más adelante.

En la misma década en que se publicó *Una Nación en Riesgo*, Estados Unidos se vio impactado por el desempeño de sus alumnos, en primer lugar, en nuestra propia Evaluación Nacional del Progreso Educacional (National Assessment of Educational Progress - NAEP), una evaluación del aprendizaje de los alumnos patrocinada por el gobierno que ha reunido datos durante 30 años y, en segundo lugar, en pruebas internacionales como el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencia (TIMSS), en el cual los puntajes obtenidos por los alumnos norteamericanos fueron vergonzosamente bajos.

En forma paralela a estos sucesos, surgió un creciente interés político por la educación, dado que los políticos descubrieron que la ciudadanía respondía en forma muy positiva a las promesas y planes tendientes a responsabilizar al sistema educacional por el aprendizaje de los alumnos ante la opinión pública. En Estados Unidos, este movimiento recibe

el nombre de movimiento por la “responsabilización por los resultados” y postula que los maestros y las escuelas deben responder por el aprendizaje de todos los alumnos y que la opinión pública tiene derecho a saber exactamente qué tan bien se están desempeñando los alumnos. Pero, al mismo tiempo, el sistema educacional se presenta más confuso que nunca. Existen estándares nacionales para los alumnos (y para los maestros) en la mayoría de las principales disciplinas, formulados por las organizaciones disciplinarias nacionales para matemáticas, ciencia, estudios sociales, lenguaje y arte. Existen por lo menos cuarenta conjuntos de estándares estatales que también establecen lo que los maestros y los alumnos deben saber y ser capaces de hacer. Existen múltiples conjuntos de estándares para los docentes: los estándares de INTASC, los estándares del Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (National Council for the Accreditation of Teacher Education - NCATE), los estándares del Consejo Nacional. También existen metodologías de evaluación de los alumnos firmemente afianzadas en casi todos los estados. Estas suelen comprender pruebas estandarizadas nacionales referidas a normas, que son publicadas por editores comerciales y que están disponibles por una muy pequeña cantidad de dinero por alumno. Los estados y en algunos casos incluso los distritos escolares norteamericanos (que son aproximadamente 15.000) tienen autonomía con respecto a muchas partes de sus currículos. En muchos casos, estos currículos no están alineados o armonizados ni con los estándares de los estados ni con las pruebas estandarizadas.

En lo que respecta a la formación de los maestros, en general se ha mantenido fuera del conflicto. Solo en los dos últimos años las instituciones de educación superior han comenzado a sentir que todo este barullo con respecto a la responsabilización podría tener algo que ver con ellas. Y esto ha ocurrido debido a que el principal organismo nacional de acreditación de estas instituciones, el NCATE, ha decidido incluir en su sistema de evaluación criterios basados en su desempeño. Y parte de este desempeño corresponderá al desempeño de los alumnos en los exámenes de licenciatura y otros instrumentos de este tipo. Sin embargo, qué es exactamente lo que las instituciones de educación superior deben hacer en términos de cambiar los cursos o materiales incluidos en sus programas o los métodos de enseñanza aplicados en los futuros docentes sigue siendo bastante misterioso para todos.

Por lo tanto, ¿qué tipos de pruebas y evaluaciones pueden ayudar a garantizar una educación sólida para todos los alumnos? Obviamente, no

contamos con respuesta para esta pregunta. Sin embargo, nuestras percepciones más certeras se han desprendido de nuestro trabajo en la evaluación de más alto nivel en la que estamos participando, la evaluación de certificación del Consejo Nacional de Estándares Profesionales Docentes. El desarrollo de esta evaluación se realizó bajo algunos supuestos bastante desafiantes. En primer lugar, la evaluación tenía que ser una evaluación basada en el desempeño, una evaluación directa del trabajo de los maestros con alumnos. En segundo lugar, la evaluación tenía que basarse en los estándares establecidos por el Consejo Nacional, un conjunto de estándares que indicaban lo que debían saber y ser capaces de hacer los maestros en cada una de las áreas de certificación que estaban siendo evaluadas. Y la evaluación estaba referida a criterios; el nivel de desempeño aceptable de un profesional consumado estaba establecido claramente en los documentos de los estándares. Si ningún candidato alcanzaba el nivel establecido, no se otorgaría ninguna certificación. Más aún, el nivel de desempeño solo podría ser evaluado por docentes del mismo campo que los candidatos. Y, finalmente, dado que la certificación traía aparejadas considerables retribuciones financieras en algunos estados, cualquier decisión tenía que ser completamente defendible ante un tribunal.

Lo que finalmente desarrollamos, después de muchos esfuerzos y muchas equivocaciones, es la evaluación de desempeño más compleja utilizada en la docencia en todo Estados Unidos actualmente. Sin embargo, más importante para los propósitos de nuestra reunión de hoy que la estructura actual de esta evaluación es lo que descubrimos acerca de la evaluación docente y de la evaluación en general a medida en que la íbamos desarrollando. El hecho de concentrar nuestra atención en aquello que los maestros *hacen* realmente en la sala de clases y en aquello que los maestros más excelentes saben, junto con la forma en que aplican lo que saben, fue revelador. Creo que son estas percepciones las que señalan el camino hacia un sistema de evaluación, en realidad un sistema educacional que constituye una promesa de educación sólida para todos los alumnos.

Las lecciones aprendidas a través del desarrollo de este sistema de evaluación no son difíciles de comprender; es más, una vez que se formulan en un orden particular, parecen completamente obvias. Sin embargo, es probable que las lecciones sean muy difíciles de implementar, debido a que requieren colaboración y cooperación allí donde tradicionalmente ha habido competencia, presiones sobre el sistema educacional tanto hacia abajo desde los niveles superiores como viceversa, y algunas



consistencias a través del tiempo. Esta última ha sido particularmente difícil de lograr para nosotros en Estados Unidos.

Lo que se nos hizo evidente a medida que intentábamos operacionar los estándares del Consejo Nacional, que establecen las principales características de una docencia de excelencia consumada en un campo particular, fue que el *aprendizaje* debe ser el elemento central en cualquier intento por evaluar a los maestros. En efecto, la mejor evaluación sería aquella en la cual el aprendizaje del candidato que está siendo evaluado mejorara simplemente por efecto de su participación en la evaluación. Lo que los alumnos aprenden está indefectiblemente ligado a lo que los maestros saben y a la manera en que utilizan lo que saben. Y lo que los maestros saben y la manera en que utilizan lo que saben está indefectiblemente ligado a la manera en que ellos mismos aprendieron y, en el mejor de los casos, siguen aprendiendo.

Por lo tanto, una primera lección crucial es que las evaluaciones de cualquier tipo deben estar directamente relacionadas con el aprendizaje que se suponía o se supone que debe producirse. Esto parece obvio tal vez, pero por lo menos en Estados Unidos muy pocas de las evaluaciones utilizadas para medir el aprendizaje de los niños están directamente relacionadas con lo que ocurre diariamente en la sala de clases. Y solo recientemente hemos comenzado a intentar relacionar el contenido de las evaluaciones conducentes a la licenciatura de los maestros con aquello que enseñarán en la sala de clases, es decir, con los marcos curriculares y los estándares de aprendizaje para los alumnos en los grados y las materias en las que desean estar certificados para enseñar. Aún no se ha forjado el eslabón final, que consiste en vincular las maneras en que se enseña a los maestros a enseñar para el contenido y los estándares que tendrán que ayudar a sus alumnos a dominar.

Una vez que se han desarrollado los vínculos entre la evaluación y el aprendizaje, la evaluación se convierte en una experiencia de aprendizaje. Está inserta en toda la secuencia de aprendizaje del alumno, no se le impone desde fuera. Y la evaluación adquiere sentido y se concreta de maneras que aportan tanto al alumno como al maestro un conocimiento con respecto a lo que se ha logrado y lo que aún queda por lograr. Esto permite relacionar la evaluación con la instrucción y con la planificación de los logros de cada alumno de una manera muy directa.

¿Qué se requiere para alinear la evaluación con el aprendizaje? Y ¿dónde se debe comenzar todo este proceso, si el objetivo final es evaluar la eficacia de los maestros?

A través de nuestro trabajo en las evaluaciones docentes, se nos ha hecho evidente que podría evitarse mucha confusión y muchas decepciones si se diera máxima prioridad al alineamiento, comprensión y articulación de los objetivos de aprendizaje. La segunda lección que nos ha enseñado la evaluación del desempeño de los docentes es que, en cualquier sistema educacional, la primera área en la que se debe trabajar es el *qué* del aprendizaje, es decir, el currículo que debe enseñarse y ser aprendido tanto por los alumnos como por los maestros. Y ambos deben abordarse en conjunto; casi ningún sistema educacional ha hecho esto, con la posible excepción de algunos países de Asia (cuyos alumnos superan el rendimiento de todos los demás en muchas materias). Es decir, la manera en que se prepara a los docentes para enseñar y los tipos de conocimientos con respecto a una materia que se espera que dominen deben coincidir claramente con lo que se exige que los alumnos estudien y dominen. Por ejemplo, los maestros que enseñan a alumnos de enseñanza básica deben comprender no solamente cómo responder problemas de matemáticas de 2° grado, sino también qué tipos de problemas son apropiados para alumnos de segundo grado, qué tipos de conocimientos matemáticos se desarrollan a través de estos problemas, cómo estos conocimientos conducen a otros conocimientos y cómo el planteamiento de preguntas interesantes permite que los niños de siete años razonen en forma matemática.

Esta concentración en el *qué* del aprendizaje revelará la importancia de una comprensión común de las materias. Esto nunca se logra con facilidad. La mayoría de los estándares nacionales norteamericanos que establecen el conocimiento en términos de los contenidos, lo que se espera que un individuo sepa de una materia son el resultado de intensas y algunas veces ásperas discusiones entre expertos en diferentes materias. Sin embargo, la utilidad de un lenguaje común no puede subestimarse: es el primer paso crítico en el alineamiento del aprendizaje con la evaluación.

Una vez que se ha establecido *qué* es lo que los maestros deben aprender, es preciso concentrarse en *cómo* podrían enseñarlo de la manera más eficaz. Este es el reino de la pedagogía, tanto general (psicología del desarrollo, psicología cognitiva, teorías del aprendizaje) como específica a los contenidos (maneras de adquirir conocimientos en matemáticas o ciencia o literatura). Lo que descubrimos a través de nuestro trabajo sobre las evaluaciones del Consejo Nacional es que es este tipo de conocimiento, mucho más que el conocimiento de los contenidos por sí solo, lo que separa a los maestros consumados de aquellos meramente

adecuados. Sin embargo, esta área del conocimiento profesional es también la más difícil de enseñar y evaluar. En Estados Unidos todavía carecemos de vínculos cruciales entre la investigación sobre el aprendizaje y la práctica docente. Los maestros se esfuerzan por enseñar a leer a una diversidad de alumnos, por ejemplo, mientras que, hablando en forma metafórica, justo en la vereda de enfrente, en la universidad, los investigadores cuentan ya con estudios empíricos que indican cuáles son las estrategias que serían más eficaces con cada tipo de alumno. Es vital llevar los conocimientos que hemos obtenido a través de las investigaciones acerca del aprendizaje directamente a los maestros y no solo mientras participan en un programa de formación. Tal vez incluso más importante es mantener informados a los maestros de lo que los investigadores están aprendiendo acerca de la cognición y el comportamiento humanos mientras ellos enseñan y se desarrollan como profesionales.

La evaluación de este tipo de conocimiento, el conocimiento de aquello que diferentes alumnos necesitan y la manera de satisfacer estas necesidades, es difícil. Si bien es posible evaluar ciertos tipos básicos de conocimientos profesionales al comienzo de una carrera docente, este tipo de conocimientos debe ser reforzado y desarrollado a través del trabajo de docencia real. En aquellos estados todavía relativamente escasos de Estados Unidos que han instituido programas de apoyo para los docentes que recién se insertan en la carrera laboral, los resultados han sido muy favorables. El desarrollo profesional continuo de los maestros una vez que han ingresado a la sala de clases es un componente crítico en el alineamiento del aprendizaje de los alumnos con la evaluación. Los maestros deben desarrollar la habilidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades de los alumnos; deben aprender, tal como los médicos lo hacen, a volverse excelentes diagnosticadores.

El uso de la práctica guiada como una metodología de enseñanza ha sido un elemento central para el nuevo profesional en casi todas las profesiones especializadas e ilustradas durante siglos, pensemos en los orfebres, diamantistas, abogados, médicos, arquitectos, músicos, bailarines; sin embargo, en la docencia, por lo menos en Estados Unidos en el siglo veinte, esta no ha sido la práctica aplicada, excepto en el caso de ciertos tipos de prácticas preprofesionales muy breves y lejos de estar estandarizadas. Abandonar al novicio en la puerta de la sala de clases el primer día ha sido la tradición, una suerte de rito cruel de iniciación. Sin embargo, en el largo plazo, esta práctica socava el éxito del sistema mismo. El poder observar a buenos maestros enseñar y analizar con ellos

cómo y por qué fueron tomando decisiones a medida que enseñaban constituye el currículo más básico de una pedagogía para la formación docente. El costo de implementar estos programas se paga diez veces en términos del crecimiento y desarrollo y éxito de los alumnos que resultan de ello.

Solo después de haber alineado el contenido del aprendizaje con la evaluación en todo el sistema educacional, desde los alumnos hasta los maestros, y después de que se haya brindado a los maestros la oportunidad de aprender a ser pedagogos competentes (o incluso expertos), podremos decir que hemos creado un sistema que ofrece oportunidades para que todos aprendan. Y en esta conversación ilustrada sobre el alineamiento, el aprendizaje y la pedagogía, seríamos muy insensatos si ignoráramos las presiones económicas, sociales y culturales.

Si se considera la docencia como una profesión de segunda categoría y si sistemáticamente se remunera en forma deficiente a los docentes y se les brinda pocas oportunidades de desarrollo, conocimiento o respeto, todo el debate sobre el alineamiento de los currículos y la comprensión analítica sobre lo que los maestros y los alumnos necesitan saber pierde todo sentido. La docencia es a la vez críticamente importante como profesión y casi imposiblemente difícil. La analogía más cercana a la docencia podría ser la medicina aplicada en una sala de emergencias o centro de traumatología. Estos médicos nunca saben lo que ingresará a través de la puerta. Toda su experiencia y conocimientos médicos deben estar constantemente listos para ser recordados y desplegados, en cualquier número de combinaciones impredecibles. Más aún, deben decidir en forma instantánea y en el desarrollo mismo del trabajo lo que deben hacer, lo que no deben hacer, cuándo deben cambiar lo que han decidido y cómo deben proceder a continuación. Todas estas cualidades son aplicables cada día en el quehacer de un maestro con sus alumnos. Sin embargo, el maestro o la maestra enfrentan otras desventajas en comparación con los médicos. En primer lugar, si bien todos los seres humanos comparten estructuras anatómicas comunes y su sistema circulatorio funciona de la misma manera, la combinación particular de cualidades y logros personales, intelectuales, físicos y sociales de un niño nunca es igual. Además, la combinación en solo un alumno puede cambiar drásticamente de un día para otro. Y los maestros, a diferencia de los médicos que trabajan en una sala de emergencias, trabajan simultáneamente con múltiples alumnos que necesitan diagnóstico y una prescripción inmediata, todo el día, cada día.

Esta es la razón por la cual el intento de elevar los estándares de la profesión docente sin un cambio concomitante en la estructura de retribuciones y apoyos para los maestros está probablemente predestinado al fracaso desde el comienzo. Ciertamente no se necesitan cambios enormes de una sola vez. Sin embargo, es importante algún progreso acumulativo y sostenido en incrementar las exigencias y las remuneraciones, si se desea alcanzar el objetivo de una mejor educación para todos los niños. Este es el tipo de cambio que el programa de certificación del Consejo Nacional ha representado en Estados Unidos, pero esta metodología es solo una de las maneras en que se puede lograr el cambio.