

## **El problema de la instrumentalización de la evaluación del desempeño docente**

## **The problem of instrumentalization the evaluation of teacher performance**

**Liliana Alicia Paz Ramos<sup>1</sup>**

Recibido: 30 de noviembre de 2018.

Aceptado: 04 de diciembre de 2018.

*"La evaluación no solo mide los resultados, sino que influye en qué se enseña y cómo, y muy, especialmente, qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen (Sanmartí, Neus; 2007)".*

Si deseamos concretizar una reforma que conlleve a la mejora de la educación peruana, evaluar el desempeño docente es necesario y legítimo. Sin embargo, la evaluación del docente no debería verse como un acto fiscalizador, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento docente. De manera sintomática las últimas protestas docentes han tenido como caballo de batalla la falta de idoneidad del proceso de evaluación, dirigiendo la mirada hacia el problema del diseño de los instrumentos y la selección de los criterios con los que los maestros serán evaluados.

En la actualidad, nadie puede negar la importancia de los instrumentos de evaluación y su aporte en el intento de "operacionalizar" la obtención de datos confiables mediante el planteamiento de indicadores que evidencien el buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje o que, como

en el caso del desempeño docente, demuestren la competencia de los maestros. Sin embargo, considerar a los instrumentos de evaluación como guías indispensables e infalibles, y no como meros medios orientadores de las acciones educativas, se ha convertido en un grave problema que desvirtúa el concepto mismo de la evaluación. Por ello, es pertinente analizar esta problemática que, en mayor o menor medida, explicaría el retraso en la reforma educativa de nuestro país.

En primer lugar, debemos considerar que la evaluación debe recoger información -sistemática y organizadamente-, e interpretarla no solo para conseguir un calificativo o comprobar el nivel de logro de una competencia; sino que, ante todo, debe modificar y reconstruir las acciones educativas que las originan (Cassany, Luna y Sanz, 2002: 76-77). Por tanto, los test, las rúbricas, las guías, solo son medios o vías que patentizan la complejidad

---

<sup>1</sup> Docente del Departamento de Humanidades de la Facultad de Educación de la Universidad Privada Antenor Orrego. Doctora en Educación, Magister en Psicopedagogía y Licenciada en Educación Secundaria, especialidad Lengua y Literatura.

de la evaluación. Sin embargo, observamos, con preocupación, un reduccionismo evaluativo, ya que muchos creen que evaluar es sinónimo de aplicar una serie de variopintos instrumentos.

Esta visión instrumentalista de la evaluación lleva a confundir el medio con el fin de la evaluación. Es, en palabras de Cárdenas (2012), asumir una perspectiva "mecánica" o "acrítica" que solo registra lo hecho para corroborar algo predeterminado, perdiéndose así el sentido de valorización de las capacidades humanas. Por ejemplo, la rúbrica N° 02 utilizada por el MINEDU en el año 2017 mecaniza indirectamente el trabajo del docente en el aula y limita su autonomía, sobre todo cuando señala que "los alumnos deben realizar actividades de aprendizaje en más del 90% del tiempo" si el maestro desea alcanzar el nivel IV de desempeño. Para muchos, este hecho demuestra que la concepción tras la evaluación de nuestros docentes no está en consonancia con el modelo de competencias y capacidades que el Ministerio de Educación pregona perseguir. Bajo esta perspectiva, los indicadores de evaluación se convierten en condicionantes de las acciones educativas, al no considerar la existencia de excepciones y momentos en los que el docente puede y debe romper la estructura de clases y las reglas.

Pero no solo son los indicadores los que denotan el instrumentalismo de la evaluación peruana, sino también los aspectos que se evalúan, ya que el énfasis está puesto en la práctica pedagógica de los docentes en el aula, pero no se consideran comportamientos que vean al desempeño desde una perspectiva más amplia y compleja. Como señala el mismo MINEDU (2011, p. 46) "la tarea tradicional del docente es la de enseñar en una aula de clases. Esto es la esencia del desempeño del profesor; sin embargo, la práctica cotidiana y las exigencias socioeducativas han orientado esta práctica hacia otras dimensiones". Es decir, la evaluación del desempeño docente si bien busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes, también debería analizar el impacto del docente en

el mundo emocional del alumnado, en sus intereses y, además, debería considerar habilidades que le permitan interactuar con sus colegas, directivos, padres de familia y comunidad.

Como bien lo señala Hargreaves (2005), en una época en que los test estandarizados son los protagonistas del acto evaluador, es cuando se vuelve más urgente concretizar comunidades de aprendizaje que desarrollen en los docentes la claridad, la confianza y la competencia respecto a sus propósitos en lo que respecta a los aprendizajes de sus estudiantes. Al respecto Cano (2015) añade que las rúbricas no pueden encapsular la riqueza de aspectos actitudinales, comportamientos éticos y morales que también deberían ser considerados en el desempeño de los docentes. La práctica de usar rúbricas y demás instrumentos de evaluación por muy científica que aparente ser, no hace más que convertir al evaluador en una herramienta que deshumaniza, algo contrario a la labor de un docente.

Los encargados de acompañar a los docentes deben ante todo ser capaces de reflexionar y tener muy claro sobre *qué, cuándo y cómo* evaluar. Esta actitud reflexiva garantizará que el análisis continuo del proceso evaluativo sea coherente y trascendente, permitiendo a los maestros conocer sus errores, no con ánimo restrictivo o sancionador sino para promover acciones de metacognición y autorregulación. No obstante, esta apertura también requiere que los formadores o capacitadores muestren la disposición de tomar decisiones consecuentes: cambiar capacidades, cambiar métodos, diseñar planes de recuperación, entre otros. De esta forma, la evaluación ya no será más un mero juicio de resultados realizado únicamente al final de una sesión o unidad para llegar a convertirse en un proceso integrado al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchos no entienden que evaluar no es *medir*, ya sea poner una nota o utilizar una etiqueta ubicando al maestro en determinado nivel de logro. "Estas acciones nunca reflejarán el complejo mundo

de las habilidades y potencialidades cognitivas y destrezas de los docentes. Esta medición es solo un índice referencial" (Cárdenas, 2012: Web). Por ello, los encargados de formar a los docentes deben ser los primeros en entender que su labor está orientada hacia un tipo de ser humano que se demanda, que se exige, que se esfuerza y que se perfecciona; no por ello, ese indicador -ya sea positivo o negativo-, debiera limitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los maestros.

En otras palabras, los instrumentos de evaluación deben ser medios para mejorar la labor de investigación de los formadores y no un medio rígido que los convierta en "encuestadores" destinados más a controlar que a orientar. Tradicionalmente, se consideraba que el centro de la evaluación del desempeño docente era determinar el dominio del profesor sobre su materia, si se encontraba al día o no con los temas curriculares, o en registrar la forma en la que aplicaba metodologías más o menos innovadoras, esto quizá impulsada por los instrumentos proporcionados por las mismas instituciones, descuidando otros aspectos consustanciales al desempeño docente como determinar la forma en que los docentes promueven la reflexión o el respeto entre los estudiantes, cómo promueven el razonamiento y la creatividad o cómo motivan a los alumnos o el grado de impacto en su vida, en suma, cómo responden a las necesidades educativas y socio-afectivas del alumnado.

Para encontrar estos aspectos básicos es necesario que el formador o acompañante pedagógico desarrolle la capacidad de observación-reflexión-acción, que "propicie la posibilidad de ahondar en la comprensión de los fenómenos, en la orientación que se les quiere dar y en la calidad con que se ejecutan y no como un mero ejercicio técnico para obtener resultados" (Vélez, 2003: Web). La evaluación debe ser ante todo un medio para conocer aciertos y los equívocos. Esto nos permitirá crear alternativas de mejora que comprometan a todos los actores educativos para avanzar hacia metas concretas y consensuadas.

Por ello, considero que la evaluación del docente es una política pública prioritaria. La idea eje propuesta por el MINEDU de "Mejores maestros, mejores estudiantes" es pertinente y coherente. Sin embargo, es comprensible que a los docentes les preocupe el sesgo fiscalizador de las evaluaciones implementadas hasta el momento, que -en muchos casos- se han desarrollado de manera vertical y burocrática, sin valorar en su justa medida la experiencia de los educadores. Se hace necesario una reestructuración de este sistema evaluativo que convierta a la evaluación docente en un acompañamiento efectivo, pertinente cuyo objetivo sea el perfeccionamiento de la praxis educativa de los maestros. La evaluación debe buscar trabajar con los maestros y no contra ellos.

En conclusión, el evitar el instrumentalismo en la evaluación es devolver al docente el título de principal agente de cambio de nuestros alumnos. El instrumento no debe convertirse en un obstáculo a su actividad. Por el contrario, la evaluación como proceso consustancial a la acción educativa debe considerar a los instrumentos como simples medios para lograr un fin mayor. De esa forma, la evaluación no será ni mecánica ni instrumentalista. De esta forma lograremos que los docentes peruanos acepten su evaluación de desempeño como una forma de visualizar competencias y la idoneidad de su práctica, y que la evaluación forme parte de la imagen profesional de los maestros peruanos. La evaluación del desempeño docente debe valorar el trabajo del profesor en el aula. Es decir, la forma en cómo enseña y se relaciona con sus estudiantes, si siente identificación con su institución educativa, cómo interacciona con las familias, cómo gestiona el espacio y los materiales del aula y cómo impacta en el alumnado y la comunidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cano, E. (2015). *Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior ¿Uso o abuso?* Barcelona: Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 19, N° 02 (mayo-agosto).
2. Cárdenas, D (2012). *El instrumentalismo en la evaluación, el dilema de la medición.* Revista Horizonte de la Ciencia 2012; 2:7-10. Recuperado de <http://repositorio.ucal.edu.pe/bitstream/handle/ucal/151/DC1.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
3. Cassany, D.; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (2002) *Enseñar lengua.* (8ª reimpresión). Barcelona: Graó.
4. Hargreaves, A. (2005). *Cuándo vivimos en una época de test estandarizados es cuando más se requiere hacer una comunidad de aprendizaje.* Entrevista. Chile.
5. MINEDU (2011). *Hacia una propuesta de criterios del buen desempeño docente.* Lima: Consejo Nacional de Educación.
6. MINEDU (2017). *Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño Docente. Manual de aplicación.* Lima: MINEDU.
7. Vélez, M. (2003). *Evaluar para mejorar.* Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81030\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81030_archivo_pdf.pdf)