

EVALUACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR ¿UN JUEGO DE ESPEJOS ROTOS?

Alberto Galaz Ruiz*

RESUMEN. El objetivo del estudio es analizar los impactos de la política de Evaluación Docente en la identidad profesional de los profesores. La identidad profesional es definida como el concepto de Sí en relación con el trabajo y como el resultado de una construcción personal, social y contextual con profundas incidencias en la práctica y adhesión a las políticas e innovaciones. A través de entrevistas se han recogido las narrativas de dos profesores evaluados. Bajo la técnica del análisis de contenido se han calificado y cuantificado las relaciones categoriales y subcategoriales. Los resultados identifican las apreciaciones desarrolladas sobre el Sistema de Evaluación y los impactos en la identidad. También permiten discutir sobre su pertinencia y el compromiso que suscita en los profesores.

PALABRAS CLAVE. Evaluación del desempeño, profesores, identidad profesional, impactos, reconocimiento.

INTRODUCCIÓN

La implementación de un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño expresa la determinación política de las autoridades chilenas por comprometer a los profesores en el mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, los actuales resultados de aprendizaje de los estudiantes en áreas clave del plan de estudios y los propios resultados

* Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y doctor en Educación por la Université de Rouen, Francia. Profesor Investigador en la Universidad Austral de Chile. Dirección electrónica: alberto.galaz@uach.cl

que obtienen los profesores en su evaluación hacen evidente que aún queda mucho por avanzar.

La evaluación de los profesores debiera ser entendida como un proceso más complejo que la simple medición y constatación del cumplimiento de los estándares oficiales de desempeño. Diversos estudios sostienen que el proceso de ser evaluado puede tensionar el concepto que los profesionales construyen de Sí y de su trabajo. También puede tener repercusiones colectivas e institucionales al permitir ampliar o restringir el campo de posicionamiento profesional de los profesores y al facilitar u obstaculizar la adhesión al sistema y al mejoramiento del desempeño (Darling-Hammond, 2012; Fardella, 2012).

La evaluación de los profesores refleja la imagen o identidad del “buen profesor” que busca ser instalada en el sistema educativo (Day, 2005). Funciona como un espejo que invita a los profesores a observarse, a reconocerse e incluso a evaluar la posibilidad de cambiar. Aunque, en el contexto de un Sistema de Evaluación dirigido esencialmente a la evaluación individual del desempeño, la evidente ausencia de comprensión y control sobre las dimensiones e incidencias identitarias puede traer consecuencias inesperadas y constituirse, por consiguiente, en un serio obstáculo para el mejoramiento educativo deseado.

El objetivo de la investigación ha sido explorar y analizar los impactos producidos por la evaluación en la identidad profesional de los profesores. Las interrogantes planteadas fueron: ¿qué apreciaciones desarrollan, sobre el Sistema de Evaluación, de su desempeño?, ¿cómo experimentan el proceso de evaluación? y ¿qué impactos identitarios se proyectan a partir de la experiencia de participación en el proceso de evaluación?

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO Y PROYECCIONES IDENTITARIAS

Recientes informes apuntan a establecer que el principal factor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. Según Barber y Mourshed (2008), los estudios que toman en cuenta todas las evidencias disponibles sobre eficiencia sugieren que los estudiantes asignados a profesores con alto desempeño pueden alcanzar avances

tres veces más rápido que los alumnos con docentes de bajo desempeño. Otros estudios establecen que el reconocimiento público de la efectividad del profesor contribuye a obtener mejores resultados de aprendizaje porque incidiría positivamente en su sentimiento de autoeficacia.

Sobre la base de estas evidencias se ha promovido el desarrollo de estándares de desempeño y la implementación de sistemas de evaluación de profesores. En Chile la creación del Sistema de Evaluación posee como hitos el acuerdo sobre un Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que identifica un conjunto de competencias consideradas clave y la posterior aprobación de un reglamento de evaluación en 2004. Según consta en dicho reglamento, la evaluación se define como un sistema de carácter obligatorio y formativo, orientado no sólo a medir, sino además a mejorar la labor pedagógica de los profesores de escuelas y liceos públicos (Bonifaz, 2012; Murillo, 2006).¹

En un escenario más amplio, autores como Akkerman y Meijier (2011) constatan que el interés de las recientes reformas en cuanto a evaluar cómo trabajan los profesores conlleva inevitablemente a situarse en el campo de las identidades profesionales, dado que toda propuesta de estándares y su consiguiente evaluación parten de una previa concepción de lo que significa ser un “buen profesor”. De esta forma, subyace un modelo de identificación que busca ser promovido.

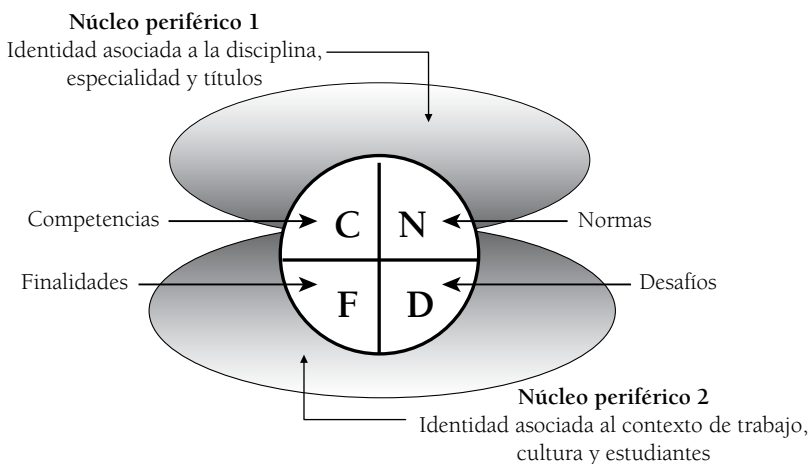
Fullan (2002) ha constatado en las reformas educativas de Estados Unidos y de algunos países europeos similares referencias y han coincidido en que, en un terreno más pragmático, el objetivo central que se plantean los gobiernos es generar las condiciones para que los profesores desarrollen una mejora de sus competencias. En el caso de Chile, un análisis del MBE permite revelar la imagen de un profesor que, consciente de la incidencia de su práctica en los resultados de sus alumnos, moviliza sus competencias (pedagógicas, didácticas y disciplinares) para dar cuenta de las diferencias entre lo planificado y lo efectivamente logrado.

¹ Cifras oficiales del Ministerio de Educación registran para el año 2011 un total de 191 868 profesores en el sistema educacional. De ellos 84 570 trabajan en escuelas y liceos públicos o municipales, y alrededor de 70% son profesoras.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

La identidad profesional puede ser definida como la síntesis de un proceso dinámico de construcción del sentido e interpretación de lo que uno es en referencia a un campo de desempeño (Beauchamp, 2009). En este proceso confluyen variables subjetivas (la historia personal), sociales (modelos profesionales asignados) y contextuales (condiciones institucionales). Al ser puestas en juego dichas variables, los profesionales se dotan de un discurso legitimante en torno a un núcleo estable de contenidos tales como: competencias, valores, desafíos, proyectos, etcétera, que permiten el dominio (percepción de Sí) y el reconocimiento (social/oficial) (véase figura 1).

FIGURA 1. NÚCLEO HIPOTÉTICO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR



Fuente: Galaz, 2011.

La identidad profesional es una variable que debe ser considerada *clave* en el diseño político de las innovaciones educativas (Ketelaar, 2012), porque la imagen profesional que los profesores construyen de Sí y de su profesión es una base sobre la cual definen su desempeño, y proyectan su desarrollo y adhesión.

Los estudios realizados en torno a la identidad profesional de los profesores plantean además que una identidad promovida socialmente no se asume automáticamente (Czop, 2008). Las evidencias, por el contrario, se dirigen a demostrar que los profesores desarrollan estrategias tendientes a rechazar, cambiar o simular las identidades demandadas en virtud de las propias historias.

Al respecto, Woods y Jeffrey (2002) entregan evidencias sobre las tensiones identitarias derivadas de la implementación de procesos evaluativos de profesores en escuelas de Inglaterra, así como de las respuestas que éstos desarrollan a fin de no verse o sentirse incoherentes. Otros hallazgos se dirigen a demostrar incluso que la propia identidad profesional puede constituirse en una variable predictora del rendimiento mediante lo que se ha denominado “sentimiento de identidad” (Day, 2005).

LA DIMENSIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Ser profesor significa ser visto socialmente como tal; es un asunto de definición e identificación de tal condición dentro de los marcos y los modelos preexistentes de la actividad profesional. Es decir, las expectativas externas, las definiciones de lo que se hace, se debe hacer y conocer tienen sin duda mucha influencia en la identidad profesional que construyen los profesores. Sobre todo si el origen de dichas asignaciones tiende a situarse en contextos o espacios de gran valor.

Bajo tales consideraciones la identidad profesional de un profesor es una dimensión de su identidad social, es decir, lo que le permite ser identificado en el sistema social como perteneciente a un cuerpo profesional. Aunque, como señala Beijaard (2004), también se trata del hecho de verse a Sí mismos formando parte de un grupo socioprofesional poseedor de ciertas características. Más allá de las diferencias que puedan constatarse en un grupo profesional, estos elementos de referencia se dirigen fundamentalmente a establecer la capacidad de sus miembros para definirse en torno a un conjunto de competencias profesionales, a un contexto de desempeño, a normas que regulan las actuaciones y a ciertas finalidades. Cuando se operan definiciones más específicas en estos ámbitos, se obtendrán las diferencias identitarias que pueden

constatarse, por ejemplo entre profesores primarios y secundarios, entre profesores de distintas disciplinas, etcétera. Es decir, se trata de una identidad de profesores pero de formas identitarias múltiples.

IDENTIDAD, CONDICIONES INSTITUCIONALES Y POSICIONAMIENTO ACTIVO

A fin de comprender la complejidad de las construcciones identitarias que realizan los profesores, se hace necesario considerar el ámbito institucional u organizacional. Berger y Luckmann (1992) se han referido profusamente a las características que asume la construcción de la identidad dentro de las instituciones. Señalan al respecto que, tratándose de contextos de socialización secundaria (es decir, cuyas características están determinadas por una compleja división del trabajo y la distribución del conocimiento), los individuos deben asumir una definición en medio de la asignación de roles vinculados a normas y consecuencias.

Al referirnos a las posibilidades de una exitosa integración entre las asignaciones y las definiciones de los profesores, cabe advertir que las condiciones institucionales son cruciales porque contribuyen a sostener el aprendizaje cuando éste comporta una apuesta de cambio. De la misma forma, cuando dichas condiciones son vivenciadas como un espacio protegido, el profesor puede experimentar nuevas maneras de ver el mundo, de re-pensar-se y de actuar-se.

La construcción de la identidad profesional de los profesores descansa entonces en la articulación y síntesis entre los sistemas de acción (estructuras), las trayectorias (historia y biografía del sujeto) y las condiciones organizacionales. Se trata, de esta forma, de una relación que puede ser mejor sintetizada en el poder que poseen los actores para establecer estrategias de negociación con las demandas. En sus análisis referidos a la articulación entre las dimensiones personales y contextuales, Beijgaard (2004) nos ofrece una comprensión que él define como “compleja”. Señala, además, que aquellos profesores que tienen una autopercepción positiva de su identidad generan mecanismos que pueden incluso eliminar el desagrado ante las pobres condiciones de trabajo. Sin embargo señala también que aquellos profesores con una

percepción negativa o baja estima de su identidad tienden a cambiar cuando se adoptan medidas para mejorar sus condiciones de trabajo.

Coldron y Smith (1999) también se han referido a la importancia de estas variables. Para ellos, la identidad como profesor se da, y en gran parte es alcanzada, por el posicionamiento en un espacio social. El espacio social debe ser concebido como un arsenal de potenciales relaciones que una persona puede tener. Algunas de estas relaciones son inherentes a estructuras y categorizaciones sociales y otras son elegidas o creadas por el individuo.

METODOLOGÍA

El estudio fue de tipo cualitativo, dado que los principios que inspiran este paradigma permiten abordar el propósito de comprender la forma en que los profesores agencian sus identidades en contextos de evaluación. Esta aproximación es coherente, además, con las orientaciones metodológicas que han seguido las investigaciones sobre la identidad profesional en la última década. El objeto de análisis fue los impactos que experimentan los profesores en su identidad profesional como resultado del proceso de ser evaluados. La definición de impacto alude a la existencia de cambios en la identidad profesional, resultantes de la forma particular en que se agencian las demandas de la evaluación y las propias adhesiones (Ketelaar, 2012; Akkerman y Meijer, 2011; Galaz, 2011). Estos cambios ocurren en el nivel de los contenidos de la identidad profesional y pueden ser evidenciados en el de proyectos, expectativas, etcétera. En la tabla 1 es posible apreciar una articulación de estos elementos.

TABLA 1. CONTENIDOS Y POSIBLES EVIDENCIAS
DE IMPACTO EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL

<i>Contenidos</i>	<i>Evidencias de cambio</i>
Competencias	Saberes profesionales que se posee o promueven (pedagógicos, didácticos o disciplinares)
Finalidades	Proyectos, metas u objetivos profesionales de formación, gestión o de enseñanza a desarrollar en el futuro
Desafíos	Apreciaciones y expectativas sobre el propio desempeño y percepción de eficacia sobre la enseñanza desarrollada
Normas	Principios o valores que orientan la enseñanza y las relaciones socioprofesionales con los estudiantes, colegas, autoridades y padres

El estudio se realizó en la Región de los Ríos, Chile. Allí, un total de 1 724 profesores fue evaluado en 2011. En virtud de las características de nuestro objeto de estudio y los principios metodológicos señalados, se optó por realizar un estudio de casos. Nos pareció relevante investigar a dos profesores que contaran con trayectorias profesionales diferentes. Según Stake (1995), es en dichas diferencias donde pueden encontrarse las mayores oportunidades de aprendizaje de un estudio de casos. Sustentamos también esta decisión en los resultados de las investigaciones realizadas por Huberman (1989), Bolívar (1999) y Woods (2002), que permiten constatar el significado que adquieren en la trayectoria los años de experiencia, el sexo y la disciplina a enseñar.

Casos, instrumento y estrategia de análisis

Los casos corresponden a dos profesores en ejercicio, una profesora que imparte Lenguaje y Comunicación y un profesor de Matemáticas. Ambos fueron evaluados durante 2012. Marcela es el nombre de la profesora de Lenguaje y Comunicación. Obtuvo su título en una universidad y cuenta con siete años de experiencia, seis de los cuales los

ha trabajado en su actual escuela primaria. Ha sido evaluada sólo en una oportunidad, siendo calificada como Destacada.² Waldemar, por su parte, es un profesor de Matemáticas con más de treinta y cinco años de experiencia, treinta y dos de los cuales los ha trabajado en su actual escuela primaria. Estudió pedagogía en una escuela normal y en su última evaluación obtuvo un resultado de Destacado.

Cómo técnica de recolección se optó por la entrevista en profundidad, siguiendo los lineamientos de un enfoque biográfico narrativo (Roberts, 2012). La entrevista constaba de preguntas abiertas y clasificadas en virtud de fases o etapas de la trayectoria profesional. Nuestro convencimiento ha sido que mediante la narrativa de las experiencias vividas y proyectadas en estas etapas es posible encontrar los significados que se le atribuyen a determinados eventos o sucesos tales como la evaluación, y donde es posible además encontrar el hilo conductor de lo que el profesor era, es hoy y lo que desea ser. Las categorías y subcategorías presentes en las narrativas se determinaron recurriendo a un enfoque mixto *deductivo-inductivo*. Con la ayuda del programa *Nvivo 10* se identificaron, de forma exploratoria, nuevas relaciones. Una vez identificadas y clasificadas las categorías, se procedió a la realización de un análisis estadístico descriptivo (frecuencia de referencias) con la finalidad de establecer el valor o la incidencia de algunos segmentos de relato, tanto en la construcción del conglomerado total como sobre las categorías o nodos centrales de cada caso. La interpretación de los resultados, por su parte, se realizó en tres niveles. En primer lugar, sobre los significados de la experiencia de haber sido evaluado, en segundo lugar sobre la identificación de convergencias y diferencias, y finalmente, desde las proyecciones epistémico-normativas implícitas.

² Según los resultados de su evaluación los profesores son clasificados como: Destacado, Competente, Básico e Insatisfactorio. Cada una estas categorías tiene asociadas consecuencias que van desde, la posibilidad de obtención de incentivos económicos, a la suspensión de la docencia.

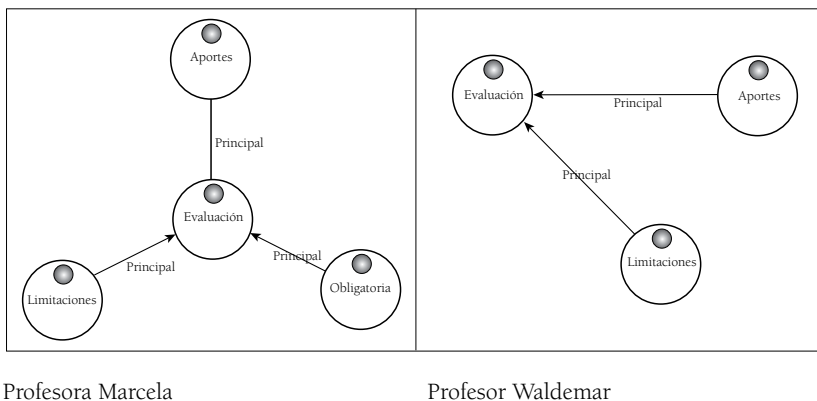
ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. *Apreciaciones sobre la evaluación del desempeño: aportes y limitaciones*

a. La evaluación es obligatoria e identifica a buenos y malos profesores

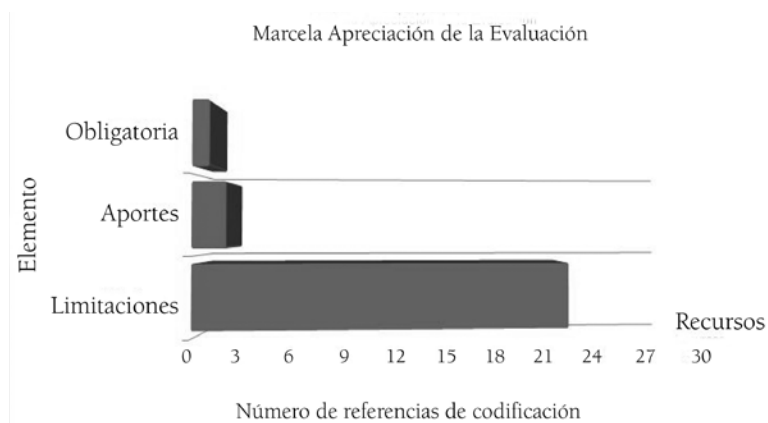
Para Marcela, el significado de la evaluación surge, en primer lugar, de su obligatoriedad y del conocimiento de sus consecuencias: “Es una política que hay que acatar [...] de lo contrario te califican como insatisfactorio y eso influye en el aspecto laboral”. Esta mención de la profesora y su ausencia en Waldemar pueden ser asociadas (como veremos más adelante) a los proyectos profesionales que hoy desarrollan. Por otra parte, hay coincidencia en ambos casos por asociar la evaluación a un conjunto de *Aportes* y *Limitaciones* (figura 2).

FIGURA 2. PRINCIPALES CATEGORÍAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN

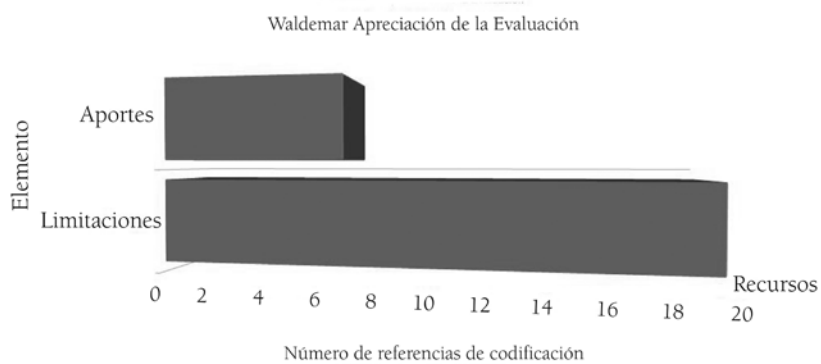


En consideración al valor de las referencias codificadas para las categorías *Aportes* y *Limitaciones*, estas últimas están más presentes en los relatos de los casos. Para ambos profesores es posible estimar que alrededor de 75% de las referencias están contenidas en dicha categoría (gráfico 1).

GRÁFICO 1. DEFINICIÓN, APORTES Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN



Profesora Marcela



Profesor Waldemar

La figura 2 pone también en evidencia el reconocimiento de aportes. Para Marcela estos aportes son el resultado de la construcción de su Portafolio:³ “Te ayuda en saber ordenarte un poco más en lo que tú haces.

³La evaluación de los profesores contempla 4 instrumentos: Portafolio de evidencias y clase grabada, Entrevista con un colega o par evaluador y un informe de la dirección de

También, y de acuerdo a los indicadores, te permiten ver en qué áreas estás bien o en qué áreas estás mal”.

Por su parte, el profesor Waldemar reconoce dos tipos de aportes asociados a las subcategorías de *Reflexión* y la de *Identificación del Buen Profesor*. En la primera de ellas las referencias aluden a que la experiencia de ser evaluado lo ha situado ante el desafío de analizar su trabajo y de asumir el cambio de ciertas actitudes. Señala al respecto: “Yo creo que [la evaluación] lo hace reflexionar [...] y en ese reflexionar se aprende que hay que ser un poco más prudente”.

Sin embargo, para el profesor de Matemáticas esta experiencia no sólo se ha concebido desde una dimensión subjetiva o autocontemplativa. Para él, este proceso ha tenido también su correlato o traducción en oportunidades de mejorar sus resultados. Señala al respecto: “La evaluación es una buena herramienta para mejorar el proceso enseñanza/aprendizaje”.

El aporte de *Identificación del Buen Profesor* debe situarse en el eje temporal antes/después del actual Sistema de Evaluación. Antes de 2004, la inexistencia de acuerdos sobre estrategias, criterios e instrumentos de evaluación facilitaba que se cometieran injusticias por parte de las autoridades educativas. Fueron estas razones, y las referidas a la inoperancia de un previo sistema de calificaciones en la década de 1990, las que fundamentaron el acuerdo de implementación del actual sistema y que, en el caso de Waldemar, permiten entender opiniones como: “Muchas veces habían profesores que nos indicaban con el dedo y nos metían a todos en la misma olla y uno no estaba de acuerdo con sus principios”.

El mayor número de referencias a los aportes de la evaluación y la identificación que éstas alcanzan con los propósitos centrales del sistema, en el caso del profesor Waldemar, constituye un hallazgo interesante ya que permite poner en duda aquellas afirmaciones que sostienen que los profesores con más años de experiencia son los más reacios a adherirse a las innovaciones y a asumir una actitud más crítica sobre las bondades de la evaluación del desempeño (Catalán, 2012; Woods y Jeffrey, 2002).

la escuela junto a una Autoevaluación. Los resultados obtenidos en el Portafolio poseen una ponderación del 60% del total.

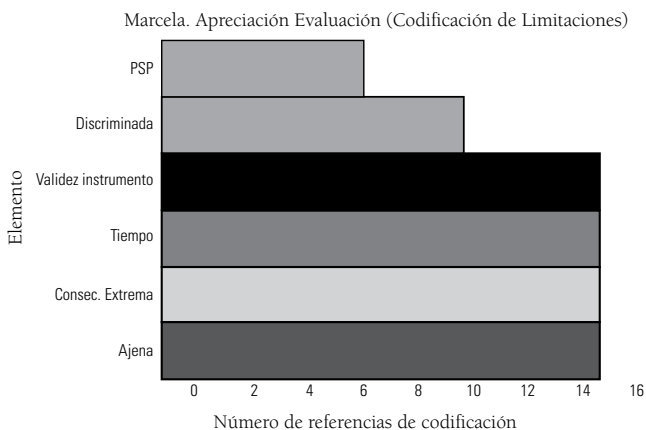
Este resultado puede ser explicado por factores históricos (inexistencia de una tradición evaluativa en el sistema educativo público) y también institucionales (injusticias o abusos que se cometían a nivel de ascensos, contrataciones y despidos, fundamentados en resultados de evaluación de dudosa rigurosidad). Al parecer, la mayor experiencia de Waldemar (a diferencia de Marcela) le ha permitido comparar ambas realidades.

b. La evaluación es ajena y se desarrolla en soledad

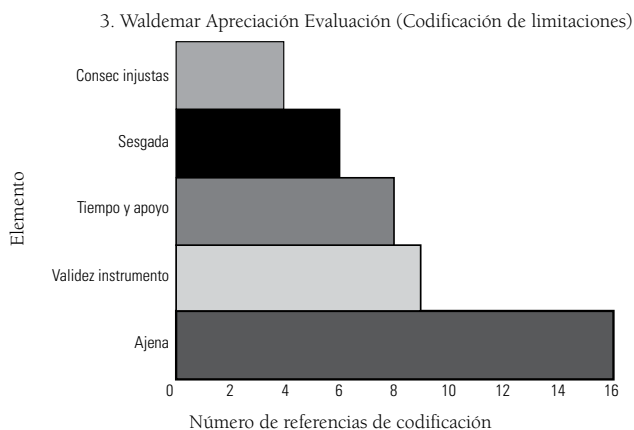
Sin embargo, el reconocimiento de aportes no oculta la existencia de un número mayor de limitaciones o debilidades, asociadas entre otras referencias a las *Consecuencias Injustas o Extremas de sus Resultados*, la *Validez de los Instrumentos*, el *Sesgo en los Análisis*, la falta de *Tiempo* para su desarrollo, su carácter eminentemente individual y la no consideración de las complejidades de la labor pedagógica, esta última expresada bajo la categoría de *Ajena*.

El análisis detallado de estas limitaciones (gráfico 2) resulta interesante por tres motivos. En primer lugar, porque permiten observar, para ambos casos, que reúnen el mayor número de referencias. En segundo lugar, porque concitan un mayor número de coincidencias de categorización y de significados entre ambos profesores y, en tercer lugar, porque éstas pueden ser entendidas dentro de un contexto de identificación de debilidades propias de un modelo o enfoque de evaluación que ya han sido corroboradas a nivel internacional.

GRÁFICO 2. LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN



Profesora Marcela



Profesor Waldemar

La subcategoría *Ajena*, por ejemplo, reúne todas las características señaladas. Alude, principalmente, a la escasa capacidad del Sistema de Evaluación para recoger aquellas adaptaciones y soluciones que llevan

a cabo y que les resultan adecuadas para atender las necesidades de sus estudiantes. En términos de significado, expresa también las dificultades evidenciadas por ambos profesores para sentirse reconocidos en su trabajo o, en su defecto, para contar con el espacio que permita mostrar aquello que efectivamente realizan. Al respecto, Waldemar señala: “Si uno lo mira desde ese punto de vista, el Marco de la Buena Enseñanza muchas veces no refleja lo que pasa en una sala de clase”. Por su parte, Marcela atribuye esta no consideración a las insuficiencias de los instrumentos: “Yo creo que no refleja en su totalidad el desempeño docente, si hay muchas pautas de lo que tú haces y da a conocer lo que tú haces, pero no da a reflejar la totalidad”.

Para Darling-Hammond (2012) esta incapacidad de los actuales sistemas de Evaluación de no reflejar los aspectos que realmente son importantes para identificar una buena enseñanza, es uno de los principales desafíos políticos. La profesora Marcela no oculta su deseo de que esta situación cambie. Señala al respecto: “Para mí, por ejemplo, sería mucho mejor un sistema, no sé, de seguimiento docente de dos meses. Por ejemplo; que exista una persona que vea tu trabajo, tus planificaciones diarias, el cómo tú te relacionas con todos los cursos, no sólo con uno, que vea tus evaluaciones”.

Sin embargo, el deseo de la profesora hace evidentes las limitaciones intrínsecas del modelo, toda vez que, en palabras de Fardella (2012), al estandarizar la práctica pedagógica a formas pre-establecidas, se reducen y simplifican las acciones del profesor a un lenguaje de contrastación sustentado en criterios comunes. El sistema no busca ser comprensivo sino, por el contrario, normativo. Su objetivo es constatar una imagen o realidad previamente configurada a partir de una racionalidad instrumental. No es de extrañar entonces que los profesores sientan también que están siendo evaluados por cosas que en la cotidianidad no hacen o, en un sentido inverso, perciben que muchas de las prácticas que realizan no son consideradas como evidencia de sus aportes. En la trayectoria de los profesores la evaluación asume, por tanto, la connotación de un momento que les obliga a abstraerse o a tomar distancia de sus realidades, un proceso o actividad distante y

distinta a sus labores, que, entre otras obligaciones, implica asignar un tiempo que en la escuela siempre es escaso.⁴

Marcela señala al respecto: “No asignan horas para poder trabajar en eso, por ejemplo, horas de consejo de profesores o algo así. Tienes que cumplirlos igual, no hay espacios para realizar el portafolio dentro de lo que es tu horario de trabajo, lo que debería ser, también, porque están evaluándote lo que tú haces y el colegio debería, de repente, destinar o dar tiempos —dentro de lo posible— a los profesores que se evalúan”.

El proceso de evaluación se experimenta también en soledad, en tiempos robados incluso a la familia. “Todo por fuera y por lo general el horario de la casa es el que sufre”, sentencia el profesor Waldemar. La inexistencia de colaboración en el proceso no sólo guarda relación con la falta de tiempo o con la sobrecarga de actividades del profesor en Chile (Panel de Expertos, 2010), sino más bien con la propia naturaleza de un proceso que identifica el desempeño individual como objeto/núcleo de la evaluación, invisibilizando la incidencia de la cultura colectiva en el aprendizaje y el mejoramiento del trabajo del profesor. Factor de impacto significativo y positivo, según estudios internacionales (Talis, 2009).

En el caso de Chile, la existencia de colaboración durante el proceso está supeditada a iniciativas o funciones indirectas, particulares y espontáneas. Al respecto, Galaz (2013), en un estudio referido a las apreciaciones de los directores de Escuelas, identifica que para ellos la evaluación del desempeño es también un evento que se experimenta de forma solitaria, aunque no se excluye la existencia de docentes que comparten sus experiencias.

c. Las consecuencias de la evaluación son radicales e injustas

Para aquellos profesores que obtienen una evaluación de Destacado y Competente las normas del Sistema de Evaluación establecen la posibilidad de obtener incentivos económicos. En tanto, para aquellos

⁴ La ausencia de asignación de tiempo para la evaluación y la no consideración de las diferencias que se producen por condiciones curriculares y culturales del contexto de trabajo son algunas de las principales críticas que realiza el Sindicato Nacional de Profesores o Colegio de Profesores al Sistema de Evaluación.

que en forma consecutiva o alternada, obtenga un resultado Básico o Insatisfactorio, se contempla la suspensión temporal de la docencia, el diseño y ejecución de un Plan de Superación Profesional (PSP) e incluso el despido. Pero los principios que subyacen a las últimas modificaciones introducidas a las normativas de evaluación a finales de 2011, y que entre otras medidas, reducen los tiempos de re-evaluación y otorgan más facultades a las autoridades educativas locales o comunales para sancionar a los profesores con malos resultados, parecen inclinar la balanza de las consecuencias hacia las sanciones por sobre los incentivos. A la luz de estos cambios, no es de extrañar que los profesores experimenten altos grados de incertidumbre durante el proceso de evaluación, y que la espera de los resultados implique sentimientos de temor. Waldemar señala al respecto: “La evaluación es muy liquidante en algunos sentidos. Por ejemplo, catalogar a un profesor de Insatisfactorio o Básico, creo que te marca demasiado. Por eso creo que se transforma en algo que no te ayuda, sino que te puede destruir”. Marcela es aun más explícita en su temor: “Resultar Básico no es algo muy positivo, cuando en ese tiempo estaba como profesora a contrata se estigmatizaba mucho a los profesores Básicos, de hecho, colegas que obtuvieron un resultado de Básicos en su evaluación no volvieron a ser contratados en la escuela”.

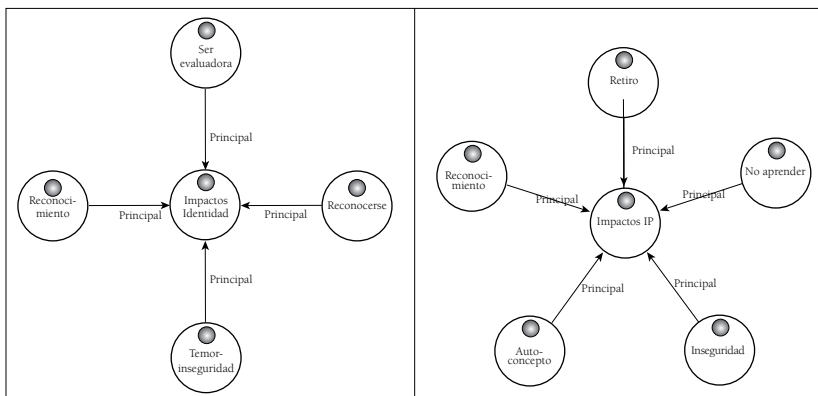
A la radicalidad de sus consecuencias, los profesores agregan una sensación de injusticia, toda vez que la obtención de los beneficios u oportunidades derivados de ser evaluado Destacado o Competente requiere del paso por otras instancias e instrumentos de evaluación. Por ejemplo, es ilustrativo que el Sistema de Evaluación no contemple oportunidades de aprendizaje para los profesores que son evaluados positivamente. Al respecto, Waldemar señala: “Si te va mal en la evaluación se te cae un edificio encima, pero si estás con el convencimiento de que lo que haces lo haces bien, no se te da nada y sigues”.

2. IMPACTOS DE LA EVALUACIÓN EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Dimensiones de impacto

La figura 3 permite observar las categorías centrales que evidencian los impactos de la evaluación en la identidad profesional. También es posible apreciar las semejanzas y las diferencias encontradas en los casos estudiados. Sobre las primeras, cabe identificar que en la etapa que va desde la notificación de que se será evaluado hasta el verse respondiendo a los primeros instrumentos, los profesores experimentan una creciente *Inseguridad*. Esta inseguridad está asociada a factores como la disponibilidad de información, tiempo y apoyos institucionales. En forma posterior, y en el contexto de desarrollo de una clase grabada, la *Inseguridad* da paso al retorno de la confianza. Para Marcela se trató de una etapa para “*Reconocerse*” en sus capacidades y, para Waldemar, de evidenciar un cambio en su “*Autoconcepto*” de profesor.

FIGURA 3. IMPACTOS DE LA EVALUACIÓN EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL



Profesora Marcela

Profesor Waldemar

El “*Reconocimiento*” del trabajo o de las funciones pedagógicas que realizan los colegas, directores y otros actores educativos significativos será una

dimensión de gran impacto, porque tiene relación con la dimensión social de la identidad profesional, específicamente con la forma que los casos estudiados se perciben como integrados e integrantes del equipo de profesores de su escuela.

Otra dimensión de impacto de la evaluación se da en el nivel de los proyectos profesionales que construyen ambos profesores. Las evidencias permiten constatar cómo los resultados de la evaluación pueden incidir en la construcción y dirección que tales proyectos asumen. En el caso de Marcela, la experiencia de evaluación le ha motivado a postularse como *Evaluadora par* y, así, formar parte del cuerpo de evaluadores del Sistema de Evaluación. En el caso de Waldemar lo reafirmarán en su decisión de *Retiro*. Por último, se identifica una dimensión de *No aprender* que, a diferencia de las restantes, es más bien de “nulo impacto” en tanto que alude al no cumplimiento del principio formativo de la evaluación.

- a. El primer impacto de la evaluación ocurre en el nivel de la percepción de eficacia

Tanto Waldemar como Marcela señalan que el primer efecto experimentado como resultado de la evaluación es la inseguridad. Las razones de esta inseguridad, sin embargo, difieren. Para Marcela este sentimiento es consecuencia de la suma de dos factores; por una parte de su falta de experiencia y, por otra, del desconocimiento del Sistema de Evaluación. Señala al respecto: “No sé si me sentía lista para eso, creo que nadie se siente listo, por primera vez, para una situación que desconoce totalmente” .

En el caso de Waldemar, la obligatoriedad y las consecuencias radicales de la obtención de un resultado negativo son las razones que han afectado su confianza: “Es obligatorio y si uno no se presenta puede contraer problemas en lo laboral. Entonces para evitarse inconvenientes, es mejor dar la evaluación y esperar los resultados [...]. Si un gran porcentaje de profesores sale mal evaluados dirán que no servimos para nada, aunque servimos para algo”.

La débil apreciación resultante de las habilidades o capacidades poseídas por ambos profesores no sólo puede afectar el compromiso o

la motivación para involucrarse en nuevos desafíos profesionales, sino también el logro de sus metas más inmediatas. Al respecto, investigaciones realizadas en torno a los efectos que experimentan los profesores en la evaluación de sus desempeños permiten evidenciar que una de las primeras dimensiones de impacto es su percepción de autoeficacia. Ésta puede ser definida como la convicción acerca de las propias habilidades (Talis, 2009). Su importancia radica, según Gibson y Dembo (1984), en que influyen la persistencia cuando las cosas no van bien; así también, la resistencia frente a los reveses. Sin embargo, la autoeficacia no es sólo resultado exclusivo de un proceso subjetivo. Según Ávalos (2011), factores objetivos tales como el número y la complejidad de las tareas asociadas, junto con la escasez de tiempo y la ausencia de apoyos permanentes, alimentan la incertidumbre e incrementan la inseguridad. La paradoja en estas articulaciones es evidente: las condiciones organizacionales son importantes, pero también lo es el sentirse confiado para realizar bien las tareas.

Como hemos señalado con anterioridad, la percepción de autoeficacia constituye además una dimensión clave en el despliegue y fortalecimiento de la identidad profesional: una positiva autopercepción permite movilizar recursos (cognitivos, afectivos y conductuales) que motivan a posicionarse activa y protagónicamente justo ante las precarias condiciones de trabajo.

b. La evaluación ofrece espacios para reconocerse e identificarse

A pesar de tratarse de un proceso que se percibe ajeno a las funciones del trabajo cotidiano, no todos los impactos parecen adquirir una connotación negativa. Para Marcela, por ejemplo, la evaluación le ha ofrecido la posibilidad de verse a sí misma respondiendo satisfactoriamente a los desafíos que plantean los instrumentos de evaluación, incluso a veces para su propia sorpresa. Señala al respecto: “Creo que la clase grabada fue lo que más me gustó porque me permitió ver lo que más me gusta de mí que es interactuar y que los estudiantes sean participativos, que den a conocer sus opiniones [...]. La clase grabada fue de los instrumentos que más me gustó, reflejó de mejor forma lo que hago”.

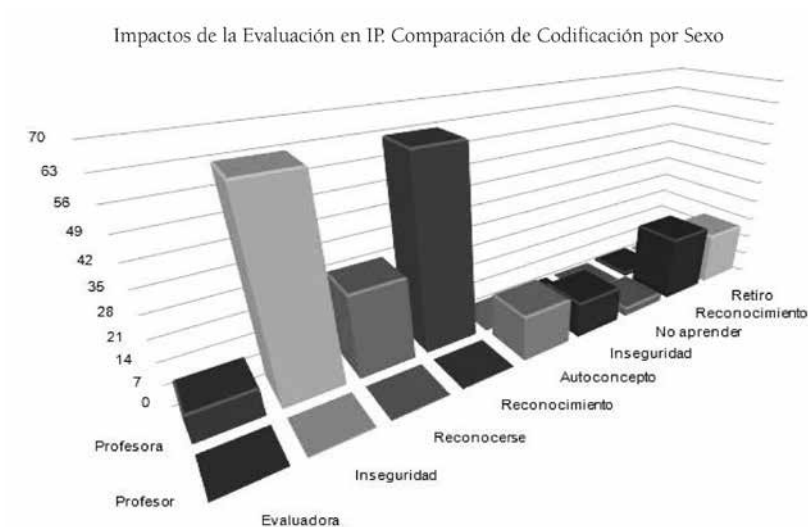
El profesor Waldemar ha reconocido también este impacto. Las exigencias (tiempo, planificación, materiales, ensayos, etcétera) para preparar y grabar una clase (un contenido obligatorio del Portafolio) lo han colocado asimismo ante la posibilidad de observar-se y constatar-se, para su satisfacción, como alguien que puede obtener buenos resultados. Esta positiva experiencia ha mejorado su *Autoconcepto* y le ha permitido ganar en seguridad y estima: “Me sentía más seguro, aunque estaba con el nerviosismo propio de la filmación, pero sabía lo que estaba haciendo y lo estaba haciendo bien [...] me gustó la parte de la filmación, nunca pensé que mis alumnos iban a corresponder al desafío que teníamos de la filmación”.

c. El reconocimiento profesional: principal dimensión de impacto

La escuela es un espacio de socialización y construcción de relaciones sociales. El reconocimiento social otorgado y obtenido es, por tanto, una dimensión fundamental de la construcción y fortalecimiento de la identidad profesional de los profesores, pues alimenta la confianza, la seguridad y afianza la identificación y pertenencia al colectivo.

Para Marcela y Waldemar la existencia/ausencia de este reconocimiento se convertirá en la principal dimensión de impacto de la evaluación de sus desempeños. En el gráfico 3 es posible apreciar cómo esta categoría reúne el mayor número de referencias. También es posible apreciar cómo estas referencias superan en Marcela ampliamente a las de Waldemar.

GRÁFICO 3. IMPACTOS DE LA EVALUACIÓN EN LA IDENTIDAD PROFESIONAL



Esta última diferencia puede ser explicada por el hecho de que en Marcela el reconocimiento se ha traducido en concretas muestras de aprecio y demandas de apoyo profesional. Según ella, hoy le solicitan ayuda: “Ver portafolios de los colegas, ayudarles. Me dicen: ¿Marcela que palabra puedo utilizar acá? Entonces yo lo leo y les digo, porque según ellos yo tengo harta capacidad”.

Esto le ha permitido a la profesora experimentar un nuevo estatus o posicionamiento dentro de la escuela. Señala al respecto: “El reconocimiento de los colegas es bueno porque te permite ayudar a otras personas. Todos estaban contentos, el director también y él te llama y te expresa su tranquilidad y felicidad”. Pero, a diferencia de Marcela, Waldemar no siente que haya sido suficientemente reconocido por sus pares. Para él, esto es una consecuencia del clima de trabajo y las propias debilidades de la gestión en la escuela. Señala: “La evaluación no satisface, creo que ellos no descubren lo que el profesor hace bien de su trabajo”.

Investigaciones llevadas a cabo evidencian estas relaciones y muestran cómo los profesores experimentan niveles altos o bajos de autoeficacia

después de haber recibido, o no, un reconocimiento público como resultado de su evaluación (Talis, 2009).

d. Evaluación del desempeño y proyectos profesionales

Los proyectos profesionales pueden ser considerados como textos reveladores de la identidad profesional que se tiene y desea proyectarse. Específicamente, permiten relevar las finalidades o deseos de cambio que para Sí mismos, para otros y/o con otros, se han trazado los profesores (Barbier, 1991; Kaddouri, 2002). En el caso de los profesores en estudio, las alusiones a los proyectos profesionales surgen como un ámbito de impacto significativo (gráfico 3), aunque los relatos dan cuenta de proyectos con finalidades distintas.

Marcela se ha propuesto postular e integrar el grupo de profesionales (evaluadores pares) que trabajan para el Sistema de Evaluación. Señala al respecto: “Fue mi iniciativa, me tiene muy motivada el proceso de ser Evaluadora Par [...] para mi es importante porque para ese proceso postulan muchas personas que tal vez tienen más experiencia que yo”.

No es posible atribuir esta decisión exclusivamente a los positivos resultados de la evaluación de su desempeño, pero sí deducir que esta decisión ha sido al menos fortalecida a la luz del reconocimiento social y del nuevo estatus. Sería pertinente preguntarse, además, qué habría pasado con este proyecto si la experiencia y el resultado de la evaluación no hubiesen sido tan satisfactorios.

En el caso de Waldemar, la evaluación y sus impactos actúan más bien como un proceso catalizador de una decisión de retiro previamente tomada: “Cuando me inicié en el servicio sabía que a los treinta años iba a jubilar o retirarme, ya tengo casi cuarenta años de servicio”. Y agrega: “No miro más adelante, hoy sólo trato de que mis alumnos puedan, ojalá, tener unos títulos y puedan salir a la vida bien preparados, contra eso lucho, contra que ellos sean capaces de el círculo de la pobreza ojalá eliminarlo”. Con más de treinta y cinco años de experiencia y una creciente sensación de cansancio e inamovilidad en su escuela, Waldemar ha reafirmado su decisión: “Cuando uno termina la jornada sí influye, porque termina más cansado, más ago-

tado [...] ya ha pasado mucho tiempo y tenemos que dejar que llegue gente joven”.

e. Los Planes de Superación Profesional no aportan

La Evaluación del Desempeño es definida en Chile como un sistema de carácter formativo, orientado fundamentalmente a mejorar la labor pedagógica y a promover el desarrollo profesional de los profesores. Sin embargo, las oportunidades de formación están estipuladas en la Normativa Oficial de Evaluación sólo para el caso de los profesores que obtengan un resultado de Básicos e Insatisfactorios. Estos profesores, se señala, deberán realizar un Plan de Superación Profesional que contemple acciones de formación diseñadas y dirigidas a favorecer la superación de sus debilidades. Estas acciones aluden a tutorías o asesorías de profesionales idóneos, cursos, talleres o seminarios organizados, lecturas recomendadas, observaciones de clases hechas por docentes destacados u otros profesionales calificados.

Como puede apreciarse en el gráfico 3 los impactos o aportes que en términos de aprendizaje identifican los profesores como resultado de su participación en la Evaluación del Desempeño son inexistentes. Y si bien no han participado directamente de estos planes, sus opiniones en cuanto a los alcances formativos generales y el conocimiento de la participación de sus colegas ofrecen evidencias de la opinión o de la percepción colectiva desarrollada. Por ejemplo, al referirse a los aportes formativos de la evaluación, Marcela señala que no es de extrañar que en su escuela prevalezca la opinión de que los PSP “no eran muy buenos, por lo que ellos mismos decían”, y agrega: “En el caso de los [profesores] Competentes tampoco hay un seguimiento que permita ver las cosas en que fallaste, en que estuviste mal”. Waldemar desarrolla una opinión más crítica al señalar que la evaluación ha estado muy lejos de aportarle mejoras a su desempeño: “Se hacen unos cursillos al final del año como para nivelar, pero en realidad no sirven de mucho”.

Serán estas limitaciones las que motivarán a Marcela a proponer cambios que amplíen y fortalezcan los aportes formativos de la evaluación: “Sin duda debería madurarse más o replantearse un poco, que

sea algo que también te ayude realmente a superar las debilidades, que retroalimente y que te refuerce. Que [la evaluación] no sea sólo el resultado, sino que sea más allá de eso”.

CONCLUSIONES

El diseño de una política y un Sistema de Evaluación del Desempeño de los profesores puede ser considerado como un hito de la política educativa en Chile. A una década de implementación, ya más del 80% de los profesores ha sido evaluado. Los resultados obtenidos han alimentado las más acaloradas discusiones y fundamentado un conjunto de modificaciones que, entre otras finalidades, se han dirigido a aumentar las exigencias y a radicalizar las consecuencias para los profesores.

La investigación aquí presentada puede ser considerada como pionera en Chile, no sólo porque toma distancia metodológica y de propósitos respecto de aquellos estudios que orbitan en el campo de gravedad del actual Sistema, sino además porque su análisis, desde la identidad profesional, había permanecido como una dimensión no abordada por las autoridades. Esto a pesar de que más de veinte años de estudio han dado suficientes evidencias de su incidencia en la forma en que los profesores conducen su profesionalidad y se articulan con las innovaciones.

Sobre las interrogantes y los objetivos planteados, nuestra primera conclusión es que los resultados no sólo permiten constatar que la Evaluación del Desempeño Docente impacta en la identidad profesional de los profesores estudiados, sino que además, las dimensiones del impacto y el sentido que éstos asumen varían en función de la etapa de la evaluación y las condiciones (subjetivas, colectivas y objetivas) en que se desarrolla. De esta forma, en una primera etapa, la evaluación impacta negativamente en la seguridad personal y afecta el sentido o percepción de autoeficacia, la sensación de control y el autoconcepto. Esta inseguridad es alimentada por el desconocimiento de las tareas involucradas y por la apreciación desfavorable que se tiene de la existencia de apoyos por parte de la escuela y de los colegas. Pero hemos visto también que esta inseguridad inicial da paso a la confianza y la recuperación de la se-

guridad de Sí. Sobre todo cuando se alude a la clase grabada y al apoyo que se obtiene por parte de los alumnos.

Una segunda conclusión se refiere a identificar que, en términos cuantitativos, el mayor impacto es consecuencia del resultado obtenido de la evaluación, y fundamentalmente en el nivel del reconocimiento social y profesional. Finalmente, hemos podido constatar la incidencia de la evaluación en los proyectos profesionales de los profesores estudiados y el nulo aporte que, en términos de formación y mejoramiento, se le reconoce al Sistema y, específicamente, a los PSP. Además, cabe preguntarse por los principios que orientan las acciones y las decisiones de una iniciativa como los PSP, ya que involucran a un número reducido de profesores y que las actividades de formación parecen no considerar los acuerdos y recomendaciones existentes sobre estrategias efectivas de desarrollo profesional. Este último hallazgo resulta inquietante, y debe ser objeto de evaluación por parte de las autoridades, toda vez que estaría apartando al Sistema de Evaluación de sus principios formativos y convirtiéndola, más bien, en un instrumento de identificación y sanción.

Cabe señalar que los resultados y los análisis del presente estudio pueden ser circunscritos sólo a los casos estudiados, aunque dicha limitación de generalización ha sido pertinentemente contrarrestada con las ganancias en profundidad. Al respecto, las autoridades educativas deben advertir la relevancia de las dimensiones subjetivas e intersubjetivas para el diseño de las políticas educativas y futuras modificaciones del Sistema de Evaluación.

Queda pendiente el profundizar en las implicancias identitarias de la gestión escolar y constatar si los resultados de apreciación de los impactos de evaluación pueden variar una vez controladas las cuatro categorías de resultados de evaluación que pueden obtener los profesores. Así también, cabe investigar sobre la incidencia o el efecto que se desprende de aquello que ha sido denominado como sentimiento de identidad y las características e incidencias particulares que asume cuando su construcción es asumida y entendida desde una perspectiva del ser y del hacer de las profesoras.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVALOS, Béatrice, “El liderazgo docente en comunidades de práctica”, en *Educación*, vol. 47 (2), pp. 237-252.
- AKKERMAN, S.F. y P.C. MEIJER (2011), “A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity”, en *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), pp. 308-319.
- BARBER, M. y M. MOURSHED (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Documento 41. Chile: PREAL.
- BEAUCHAMP, C. (2009), “Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education”, en *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), pp. 175-189.
- BEIJAARD, D. et al. (2004), “Reconsidering Research on Teachers’ Professional Identity”, en *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), pp. 107-128.
- BOLÍVAR, A. (dir.) (1999), *Ciclo de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BONIFAZ, R. (2012), “Origen de la evaluación docente y su conexión con las políticas públicas”, en J. Manzi, R. González e Y. Sun (eds), *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 13-34.
- CATALÁN, J. y M. GONZÁLEZ (2009), “Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo”, en *PSYKHE*, 18 (2), pp. 97-112.
- COLDRON, J. y R. SMITH (1999), “Active Location in Teachers’ Construction of their Professional Identities”, en *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), pp. 711-726.
- CZOP, L. (2008), “Professional Identity of a Reading Teacher: Responding to High-stakes Testing Pressures”, en *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14 (3), pp. 239-252.
- DARLING-HAMMOND, L. (2012), “Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz”,

- en *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49 (2), pp.1-20.
- DAY, C. et al. (2005), "Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment", en *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), pp. 563-577.
- FARDELLA, C. (2012), "Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile", en *Revista de Psicología*, vol. 21, núm. 1, junio, pp. 209-227.
- FULLAN, M. (2002), *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GALAZ, A. (2011), "El profesor y su identidad profesional. ¿Obstáculos o facilitadores del cambio educativo?", en *Estudios Pedagógicos*, núm. 37, 2. pp. 89-107.
- (2013), "Directores y evaluación del desempeño de profesores: configuración de condiciones para su articulación con las identidades profesionales", en J. Arriaga, A. Galaz y D. Castillo, *Nuevos escenarios y desafíos para los sistemas educativos de América Latina*. Monterrey: ECE, pp. 158-173.
- GIBSON, S y M.H. DEMBO (1984), "Teacher, efficacy: A construct validation", en *Journal of Educational Psychology*, núm. 76(4), pp. 569-582.
- HUBERMAN, Michael et al. (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris y Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- KETELAAR, E., D. BEIJAARD, H.P.A. BOSUIZEN y P.J. DEN BROK (2012), "Teachers' Positioning Towards an Educational Innovation in the Light of Ownership, Sense-Making and Agency", en *Teaching and Teacher Education*, 28 (2), pp. 273-282.
- MURILLO, J. (2006), *Evaluación y carrera docente: una panorámica de América y Europa*. Santiago: UNESCO.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from Talis (Teaching and Learning International Survey)*.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad (2010), *Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago: UNESCO.
- ROBERTS, B. (2012), *Biographical Research in the UK*. Newsletter Research Committee 38, International Sociological Association, UNESCO.

- STAKE, R. (1995), *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- WOODS, P. y B. JEFFREY (2002), “The Reconstruction of Primary Teachers’ Identities”, en *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), pp. 89-106.

Fecha de recepción: 20 de junio de 2013
Fecha de aceptación: 14 de enero de 2015