

Estándares de Desempeño Docente

Santiago, 05 de Julio de 2006.

Estándares de Desempeño Docente¹

Luis Antonio Reyes Ochoa²

1.- Introducción

Estándares es un concepto relativamente nuevo en el ámbito de la educación, que si bien apareció hace algunos años en el mundo anglosajón, hoy comienza a instalarse progresivamente en la evaluación de los profesores, particularmente en el caso de Chile, a partir de la definición de los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes definidos el año 2000.

Es necesario precisar que el profesor o profesora ya no es únicamente el servidor de un Estado-Nación que educa a unos y deja fuera a otros. Su trabajo se dirige a una sociedad crecientemente diversa y plural, que demanda para todos sus jóvenes un tipo de educación que los prepare, no sólo para su participación ciudadana, sino también para su participación productiva. Las recientes movilizaciones estudiantiles a nivel secundario en Chile han interrogado a la sociedad respecto de la calidad y equidad con que la misma sociedad esta asumiendo esa ineludible tarea. Considerando lo anterior, las funciones del docente se desafían y complejizan a medida que aumenta la cobertura de la educación, como también las necesidades sociales que se plantean al sistema educativo.

Estas nuevas demandas requieren ser consideradas dentro de un enfoque sistémico de la formación inicial de profesores. Se evidencia una profundización en la demanda de rendición de cuentas en la profesión docente, lo cual se refleja en el caso particular de Chile, en la tendencia desde la política pública, de implementar dispositivos de aseguramiento de la calidad del desempeño, “tales como los Estándares para la Formación Inicial Docente, el Marco para la Buena Enseñanza y el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente”³

La aplicación a cabalidad de estándares de desempeño en la formación inicial docente, no puede desentenderse de las condiciones laborales de los docentes, tanto para quienes están en ejercicio como para quienes se forman y miran con atención dicha realidad; se requiere evaluar las oportunidades de formación en servicio; establecer una relación entre un desempeño efectivo y de calidad, con tramos de una carrera docente que no posea como única meta un cargo en la administración; un sistema efectivo de evaluación formativa del desempeño. Una política sistémica debe hacer posible la formulación de metas de desempeño que marquen hitos a lo largo de la carrera profesional, que pueden describirse

¹ Este artículo ha sido desarrollado a partir de la siguiente publicación: Baeza, J., Pérez, M. y Reyes, L. (2006): “Estándares de Desempeño Docente”, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

² Profesor. Magíster en Educación mención Currículo Educacional. Diplomado en Psicología y Educación. Consultor en Gestión Escolar. Actualmente es Coordinador Académico del Departamento de Educación de Universidad Católica Silva Henríquez.

³ Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) Serie Bicentenario.

como criterios de desempeño y que respondan a los objetivos educacionales en su conjunto y, más específicamente, a las demandas de la enseñanza de los currículos.

2.- Los Estándares en Educación

Antes de entrar a revisar brevemente los Estándares de Desempeño, es interesante constatar que en Educación, el término “estándar” significa distintas cosas para diferentes personas. Algunas veces, por una falta de precisión se cree tener estándares cuando lo que en realidad se tiene son estímulos o confusas afirmaciones sobre aspiraciones prácticamente inmensurables. En otras ocasiones, se usan términos como “estándares”, “resultados” y “metas” alternativamente, sin definir ningún significado en particular.

El término estándar tiene tres usos comunes⁴, cada uno con un propósito y significado distinto. Estos son:

- **Estándares de contenido (o estándares curriculares).** Estos estándares describen lo que los profesores debieran enseñar y lo que se espera que los estudiantes aprendan. Ellos proporcionan descripciones claras y específicas de las destrezas y conocimientos que debieran enseñarse a los estudiantes. Todo los involucrados en el proceso debieran tener fácil acceso a un programa con estándares de contenido, de tal modo que las expectativas sean bien comprendidas. Un estándar de contenido debiera, además, ser medible para que los estudiantes puedan demostrar su dominio de destrezas o conocimientos.
- **Estándares de desempeño escolar.** Los estándares de desempeño definen grados de dominio o niveles de logro. Los estándares de desempeño describen qué clase de desempeño representa un logro inadecuado, aceptable, o sobresaliente. Los estándares de desempeño bien diseñados indican tanto la naturaleza de las evidencias (tales como un ensayo, una prueba matemática, un experimento científico, un proyecto, un examen, o una combinación de éstos) requeridas para demostrar que los estudiantes han dominado el material estipulado por los estándares de contenido, como la calidad del desempeño del estudiante (es decir, una especie de sistema de calificaciones)
- **Los Estándares de oportunidad para aprender, o transferencia escolar** definen la disponibilidad de programas, el personal, y otros recursos que la institución proporciona para que los estudiantes puedan ser capaces de satisfacer estándares de contenido y de desempeño desafiantes.

Estos tres tipos de estándares están interrelacionados. No tiene sentido contar con estándares de contenido sin estándares de desempeño. Los estándares de contenido definen qué debe ser enseñado y aprendido; los estándares de desempeño describen cuán bien ha sido aprendido. Sin estándares de contenido y de desempeño, no hay forma de determinar objetivamente si el despliegue de recursos ha sido efectivo.

⁴ PREAL Desarrollo de Estándares nacionales y evaluaciones: tras la meta de mejor educación para todos, Marzo 1999 en www.preal.cl

A esta tipología, es necesario adicionar **una cuarta categoría, el estándar de desempeño docente, que posibilita el estándar de contenido, el cual describe lo que los docentes deben saber y saber hacer; es decir lo que deben aprender y cómo deben desempeñarse.** En efecto, el énfasis está puesto en el aprendizaje y formación del docente. Esta cuarta categoría permite dar cuenta y comprender lo que en Chile se conoce como Estándares para la Formación Inicial Docente⁵.

3. Algunos criterios para la definición de los estándares

Los estándares pueden ser diseñados desde varias opciones, a continuación se presenta un resumen de algunos aspectos a considerar al momento de optar por alguna formulación:

□ Rendimiento o Mapas de Progreso

Un primera opción esta referida a la construcción de estándares basados en rendimiento o en mapas de progresos de rendimiento. Los primeros describen lo que los estudiantes deberían saber y saber hacer en determinados niveles de curso o edades. Representa lo que se espera de todos los estudiantes, por lo tanto, suelen ser mínimos de rendimiento. Mientras que los mapas de progreso de rendimiento, se diseñan contra un mapa de progreso pre-construido y se determinan los niveles esperados como metas o focos para diferentes momentos del año o de la progresión planteada, lo que permite avances diferenciados de los estudiantes de un mismo nivel. Estos representan específicamente las clases de conocimiento, habilidades y actitudes de los estudiantes en niveles particulares del mapa de progreso

La experiencia internacional y algunas investigaciones señalan que el riesgo de los estándares basados en rendimientos es que los mínimos se transformen en máximos, con lo cual posibles desarrollos mayores quedan marginados y que los profesores centren su atención y esfuerzos en obtener estos resultados, por ende, los estudiantes más atrasados marcan el ritmo de la clase y los aventajados se ven postergados. En cambio, si los estándares se diseñan en relación con un mapa de progreso, permite un marco conceptual referencial para establecer ámbitos y focos más que solamente mínimos. Los profesores comprenden el rendimiento de los estudiantes a lo largo de un proceso continuo de aprendizaje, y en consecuencia se da la posibilidad de establecer metas de variados niveles de alcance, en los que los alumnos progresan según sus ritmos.

□ Absolutos o comparativos

En el caso de Absolutos, se establecen las metas de aprendizaje para todos los alumnos por igual sin referencia con el rendimiento de otros alumnos del mismo sector, país o cualquier otro criterio que permita comparar y determinar, mientras que en los Comparativos, se establecen en referencia al rendimiento de otras escuelas, sistemas

⁵ Ministerio de Educación (2000): Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes.

educacionales nacionales o internacionales, resultados anteriores, en fin criterios comparativos que ayudan en la determinación de las metas de aprendizaje esperadas. Dado los contextos internacionales cada vez más se establecen estándares comparados de desempeño, asumiéndose los resultados más altos como absolutos.

□ **A priori o a posteriori**

Los estándares a priori se establecen desde la idealidad, pero sin referencia a resultados reales de los alumnos. Constituyen generalmente lo que una elite política, social o intelectual considera “digno” de saber y saber hacer. En el caso de los a posteriori, se establecen luego de aplicar y obtener resultados concretos de los rendimientos de los estudiantes. Se miden lo que los alumnos saben y después se determinan metas con criterios de pertinencia y realismo. Evidentemente se recomienda contextualizar el rendimiento estudiantil, esto permite tomar decisiones basadas en la evidencia de los resultados obtenidos.

□ **Altos o bajos**

Los estándares excesivamente altos pueden ser frustrantes si nadie los logra y generar autoimágenes y autoconceptos que tienden a subestimar las propias capacidades. Se recomienda un estándar alto, pero alcanzable. Por lo demás, comparativamente lo 'alto' y 'bajo' son términos bastante relativos. Hay mínimos en países que pueden ser los máximos de otros. Los estándares bajos tienen la dificultad de que son fácilmente alcanzables, volviendo mediocre los niveles de rendimiento, ocultando a los estudiantes destacados y falseando la imagen colectiva de los grupos. Es recomendable establecer estándares altos, pero alcanzables y evitar así que el trabajo de los profesores se centre en mínimos que se vuelven máximos. Para tales efectos el considerar los actuales rendimientos es un buen patrón de referencia.

□ **Un estándar o varios**

Definir un estándar permite adecuados procesos de monitoreo y por otra parte contribuye a promover una igualdad social, sin embargo, es injusto plantearlo para todos los alumnos, por cuanto castiga a aquellos que poseen talentos potenciales, rebajando sus resultados. Es cierto que las disparidades sociales generan diferencias de rendimiento que perpetúan desigualdades sociales, pero no es menos cierto, que establecer sólo un estándar contribuye a que los más capacitados no puedan desarrollar todas sus potencialidades. Definir varios estándares permite desarrollos diferenciados y diversos. Es necesario tener cuidado en que su distinción no sea en función de clases sociales, razas, género u otras formas de discriminación. Es recomendable por tanto establecer un conjunto de metas que respeten la diversidad, los ritmos y potencialidades de los estudiantes.

□ **General o específico**

Estándares generales son útiles a niveles macro de orden nacional o declaraciones de principio que luego es necesario operacionalizar y precisar. Aparecen más bien como finalidades. El ser específico permite claridad y precisión que evita la ambigüedad y ayuda a los docentes en el desarrollo de su trabajo, como en realizar mediciones y comparaciones al interior de la Escuela como con otras. Es preferible establecer estándares específicos para el trabajo docente, que a su vez contribuyen a que estudiantes y la comunidad escolar sepan en forma precisa que se espera de ellos.

□ **Foco y número de estándares**

El foco dice relación a lo que centralmente valoramos y en torno a lo cual se espera un determinado desempeño. La claridad del foco ayuda al estudiante a saber sobre que se espera de él un comportamiento u otro. Para el docente se asocia al contenido ya sea conceptual, procedimental o actitudinal fijado como meta, que se expresará en un contexto definido de competencias. El número de los estándares va a depender de las expectativas establecidas, el periodo en el cual espera verificarse que determinará el itinerario y puntos –localizaciones- de monitoreo y finalmente el público objetivo al que está dirigido. De esta forma cumplen con una función de señales acerca del rendimiento del alumno. Se recomienda un foco preciso, consensuado, valorado y que considere la audiencia para efectos de pertinencia, significatividad y realismo. En cuanto a su número, igualmente dependerá de los propósitos establecidos y el itinerario diseñado, es importante tener en cuenta que una excesiva simplificación tiende a descuidar la diversidad como ya se ha planteado, como un exceso de metas tienden a perder y distraer los esfuerzos en localizaciones que se vuelven fines en sí, perdiendo con ello al docente y alumno del foco y competencia esperada.

□ **Niveles por etapa, edad o curso**

El que los estándares de desempeño sean establecidos por etapa, edad o curso va a depender del propósito de los mismos, de la estructura del sistema educacional y de la manera en la cual avanzan los estudiantes a través del sistema educacional. Así por ejemplo, para efectos de medición y seguimiento del sistema educacional, es decir, con fines comparativos y de evaluación del sistema o reformas, se usan en puntos claves de la escolarización establecidos por estudios e investigaciones nacionales e internacionales, proporcionando referencias para interpretar datos del rendimiento estudiantil, que permiten compararse y determinar si las metas trazadas en un itinerario político se están o no alcanzando (cobertura, calidad, equidad). También pueden establecerse con un propósito directo para uso de los docentes, en este caso suele tener sentido determinarlos por cursos o niveles, permitiendo delimitar responsabilidades y metas a alcanzar en términos de enseñanza. Igualmente es posible determinarlos de acuerdo a las etapas de los alumnos, aquí se adoptan posiciones teóricas respecto al desarrollo evolutivo o estadios del sujeto que aprende y generalmente se habla más bien de niveles o ciclos.

Las posiciones anteriores no son contradictorias o excluyentes y dependerán de los fines que se persigan. En Chile por ejemplo, el SIMCE responde a un monitoreo del sistema y las metas fijadas en la Reforma al Sistema Educacional, pero igualmente se dan CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios) por sectores y subsectores de aprendizaje que permiten a los profesores evaluar su desempeño, como también por ciclos que se supone responden más bien a etapas de desarrollo de los alumnos.

4. Recomendaciones para la construcción de estándares

Estas recomendaciones planteadas a continuación obedecen a la experiencia internacional acumulada en esta materia y conviene considerarlas al momento de formular estándares:

- ❑ **Los estándares deben ser realistas de acuerdo con el tiempo disponible para la enseñanza.** Deben permitir las adecuaciones y la toma de decisiones sobre otras experiencias educativas. Deben reflejar los conocimientos y las destrezas fundamentales exclusivamente. No es recomendable listados extensos que vuelven inoperables la evaluación y consuman un excesivo tiempo, descuidando en ello la enseñanza.
- ❑ **Los estándares deben ser rigurosos y tener como marco de referencia estándares internacionales de calidad.** Su meta principal es elevar el rendimiento. Esta rigurosidad no sólo debe darse en términos de lo esperado en cada país sino que deben considerar también los estándares internacionales de calidad.
- ❑ **Los estándares deben incluir niveles múltiples de ejecución.** Es decir deben ser definidos los niveles mínimos de exigencia y los más altos de excelencia.
- ❑ Deben incluir **esquemas o síntesis** para un manejo generalizado, como propuestas o ejemplos de desempeños distinguidos **que permitan identificar las competencias a alcanzar.**
- ❑ **Los estándares deben combinar conocimientos, habilidades y actitudes pero no deben privilegiar unos a expensas de los otros.** Es necesario que todos los elementos estén en igualdad de condiciones.
- ❑ **Los estándares deben ser escritos con una claridad que permita su comprensión a todos los interesados en la educación.** La redacción debe ser comprendida al igual por los alumnos, padres de familia, educadores y miembros de la comunidad. Es conveniente que sean simples, claros y precisos a fin de evitar interpretaciones múltiples.
- ❑ Si bien deben ser precisos y unívocos, de forma tal que permitan la medición, a su vez requieren ser abiertos, para que **permitan la diversidad de estilos pedagógicos y la búsqueda creativa de nuevas formas de enseñanza.**

- **El establecimiento y la definición de los estándares deben ser el resultado de un proceso interactivo de comentarios.** Deben implicar un proceso de retroalimentación y revisión que considere la opinión de los educadores y de toda la sociedad, y que refleje un consenso amplio. Es recomendable involucrar a todos los interesados en la reflexión y construcción de estándares, de esta forma se sienten parte de todos, favorece la corresponsabilidad y compromiso, y se evita el vivenciarlos como ajenos o impuestos.
- Debe haber **coherencia y consistencia entre los estándares de desempeño docente y los estándares del currículo**, es decir, debe haber una integración armónica entre lo que los docentes deben saber y saber hacer y lo que se espera que los alumnos sepan y hagan. Esta coherencia debe extenderse a los materiales didácticos, metodologías y procedimientos de evaluación. Entendiendo que coherencia y consistencia es dinámica y por ende requiere de ajustes permanentes propios del desarrollo profesional y avance del conocimiento.
- Los estándares serán válidos en la medida en que **se adecuen y se verifiquen en los rendimientos o competencias que se esperan lograr.** Las '*rúbricas*' deben ser aceptadas "universalmente" como una expectativa apropiada acerca de los desempeños de estudiantes y maestros, y a través de los informes y monitoreos se podrá establecer si tiene el impacto deseado en la enseñanza y en el aprendizaje. Por ello es recomendable establecer capas de descripción y una suficiente provisión de ejemplos para clarificar el uso de los estándares.

5. Estándares, evaluación y programas de mejoramiento

En un sistema educacional bien integrado, **estándares y evaluación van de la mano**. Los estándares sirven como un recurso indicativo importante para los estudiantes, profesores y universidades en cuanto institución, transmitiendo a cada uno lo que se espera de ellos; mientras que las evaluaciones, proporcionan información acerca de cuán bien se han cumplido las expectativas.

Según Linn y Herman⁶ (1997) la medición basada en estándares tiene las siguientes características:

- **Está ligada estrechamente al currículo:** La primera característica señala la congruencia de la medición con el currículo, en otras palabras el alineamiento que debe darse entre estos elementos del proceso educativo, entendido este (el alineamiento) como la relación congruente que debe existir entre los estándares y los demás elementos del proceso educativo. De esta manera, debe existir congruencia entre los estándares y el currículo, la formación y capacitación docente, los materiales de enseñanza, los libros de texto y la medición del logro y entre todos estos elementos.

⁶ Robert L. Linn y Joan L. Herman: La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL

- **Compara el rendimiento de cada estudiante con las metas de contenido y ejecución previamente establecidas.** La medición basada en estándares es esencialmente medición relacionada con criterios. Se quiere obtener información sobre el logro específico de conocimientos o habilidades por parte de un estudiante, no sobre el estado relativo del rendimiento de un estudiante con respecto a su grupo o a un grupo normativo.
- **Incorpora nuevas formas de medición del logro conocidas como medición del desempeño y medición auténtica.** La medición del desempeño y la medición auténtica deben incorporarse en la medición basada en estándares. Una posible definición de medición del desempeño establece: que es un enfoque de medición en el que los estudiantes deben ejecutar tareas, en vez de, simplemente, proveer respuestas escritas u orales a las preguntas de un examen. El desempeño de los estudiantes se juzga con criterios pre-establecidos, basados en el discernimiento humano. Enfatiza la medición de conocimientos y habilidades complejas y de alto nivel de pensamiento, preferiblemente en un contexto de mundo real en el que se emplean esos conocimientos y habilidades. Emplea una variedad de medios que requieren un tiempo sustancial de parte del estudiante para completarlos. Se dice que la evaluación del desempeño es auténtica cuando las tareas que el estudiante responde tienen como contexto el mundo real. Ciertamente los medios que emplean este tipo de medición permite medir logros de alto nivel de razonamiento y de elaboración.

Dentro de un sistema integrado en pos de la calidad, **los estándares están también relacionados con los programas de mejoramiento.** Evaluación, determinación de estándares y programas de mejoramiento, son etapas de un sólo proceso que permite avanzar a la calidad. Los estándares le dicen a los establecimientos lo que tienen que hacer para su éxito; las evaluaciones les dicen si están progresando en el sentido indicado y los programas de mejoramiento son las acciones que se emprende para transitar entre lo que se tiene como realidad y lo que se espera como ideal.

No basta por lo tanto de estándares que permitan establecer que es lo adecuado, ni tampoco basta con poseer los mecanismos de evaluación que posibiliten determinar la etapa en que se ubica una persona o institución, con relación a dicho estándares. El ciclo se cierra con la posibilidad de generar un programa de mejoramiento, que permita el paso desde lo que se tiene (lo que arroja la evaluación) a lo que se quiere (lo que se considera como producto de calidad).

6. Crítica a los estándares

Desde el momento que se inicia la discusión en el mundo para establecer estándares en educación, algunos expertos del campo educativo y sindicatos de educadores, se han manifestado críticamente acerca de los propósitos y procedimientos de los mismos. Con seguridad, cada de estas críticas podrán ser respondida por quienes son defensores de los estándares, pero lo más probable, es que también existen riesgos genuinos y estos peligros, no pueden ser desechados sin una profunda revisión, deben ser enfrentados directamente, y se deben tomar medidas para minimizarlos. Cuáles son las críticas principales:

- ❑ **Los estándares tienden a centrarse sólo en algunos aspectos, son restrictivos.** Los críticos acusan de que los estándares al tener que basarse –por razones de factibilidad- sólo en algunos aspectos de contenido o de desempeño, según sea el caso, desincentivan a quienes quieren centrar la enseñanza en problemas de la vida real, en forma interdisciplinaria o no disciplinaria, o que quieren organizar su tarea formativa en torno a temáticas y problemas. En este sentido los estándares tienden a centrarse solo en el material relativo a las pruebas consideradas, trivializando lo restante. Situación que se agrava cuando los estándares tienden a construirse en función de aspectos que se consideran mínimos, pero que en la práctica abarcan todo el tiempo de la formación, pasando a ser máximos.
- ❑ **Los estándares poseen un muy bajo nivel de predicción.** Los estándares al evaluar solamente algunos aspectos del proceso formativo (por lo general las inteligencias lingüística y lógico-matemática), desconocen todas las otras inteligencias de los estudiantes que pueden promover el éxito en sus vidas. Como resultado de ello, generalmente fallan en predecir cuán bien un alumno se desempeñará en los niveles postsecundarios o en el puesto de trabajo. Mucho menos permiten hacer inferencias sobre el desempeño del país en su conjunto.
- ❑ **Los estándares son difíciles de mantener actualizados.** Los estándares y sus procedimientos asociados son difíciles de mantener actualizados, lo que dificulta estar al día con relación a lo que la sociedad requiere; máxime en una sociedad en cambio permanente donde el conocimiento avanza en forma muy acelerada, y las exigencias para un desempeño adecuado varían con gran rapidez.
- ❑ **Los estándares no entregan evidencias de avances, sino sólo de mayor capacidad para responder las pruebas.** Las pruebas estandarizadas para medir el avance en la adquisición de los conocimientos o las competencias que harán que los estudiantes sean más competitivos cuando ingresen al mercado laboral y tengan un impacto favorable en el desarrollo científico y económico del país, chocan con las evidencias de que quienes obtiene altos puntajes en las pruebas no necesariamente son los mejores formados y con mayores probabilidades de éxito en sus desempeños.
- ❑ **Los estándares al medir a todos con la misma vara resultan inequitativos y discriminatorios, no ayudan a aumentar la igualdad de oportunidades.** A igualdad de logros esperados, el esfuerzo que deben hacer los sectores más débiles para alcanzarlos es mucho mayor que el que deben hacer los bien dotados, con lo cual los estándares se convierten en una sobre-exigencias para los grupos más débiles, lo que a la larga los llevará a producir mayores fracasos, al facilitar su estigmatización negativa. El establecer altos estándares, desmotiva a los estudiantes de los grupos más vulnerables, confirmando lo que ya se sabe acerca de su modesto desempeño.
- ❑ **Los estándares incentivan un tipo de evaluación mecanizada.** Para facilitar de comparación y rapidez en la obtención de las mediciones, los estándares utilizan de

preferencia la evaluación fácil de procesar en forma computarizada, lo que deja afuera aspectos fundamentales de la formación de una persona, como son las humanidades y la creación artística. Las pruebas estandarizadas reducen el número de dimensiones a considerar y las que abarca las reduce al establecimiento de correlaciones estadísticas de factores asociados al desempeño.

- ❑ **Los estándares tienden a uniformizar, dificultando con ello la diversidad.** La estandarización al exponer a todos al mismo criterio de éxito o calidad, obliga a ceñirse a ellos, sacrificando no sólo la identidad y orientación particular de las instituciones, sino también la singularidad personal. Los estándares facilitan la homogeneidad por sobre la diversidad; más aún, cuando la tendencia es al uso de pruebas estándares internacionales, que no necesariamente recogen las particularidades de una cultura.
- ❑ **Los estándares pueden ser sesgados en función de las opciones del grupo que los controla.** Uno de los aspectos más polémico acerca de los estándares educacionales está en cómo se hacen efectivos y por quiénes; situación que se reviste de una especial preocupación, cuando son controlados por una agencia gubernamental, ya que se podrían imponer valores y opiniones controvertidas.
- ❑ **Los estándares facilitan el traspaso de la responsabilidad pública de la educación a la iniciativa privada.** Los críticos argumentan que la disponibilidad de información, y de pronta respuesta frente a ella, estimula a elegir los centros de formación de alto desempeño y rechazar las que el Estado ofrece, si bien a un menor costo, pero sin capacidad para responder con rápidas mejoras frente a la información que se coloca en el mercado. Cuando sucesivas mediciones con base a estándares, dan cuenta de que instituciones públicas presentan bajos logros, con ello sólo se menoscaba la fe en la educación pública facilitando la privatización de la misma.

Por último, no se puede dejar de reconocer, que detrás de estas críticas está presente no sólo un debate de intereses corporativos, sino también de dos concepciones distintas de profesionalidad docente: la profesionalidad restringida y la profesionalidad ampliada.

La profesionalidad restringida –en Hernández y Sancho (1996)⁷– se entiende como intuitiva, enfocada hacia el aula y basada más en la experiencia que en la teoría. El profesional restringido es sensible al desarrollo de cada estudiante, es ingenioso y hábil administrador de su clase. Este tipo de profesional carece de trabas teóricas en su trabajo, pero tiene concepciones propias que condicionan su práctica y que en algunos casos pueden determinarla e impedir a la larga su propio desarrollo como profesor. Esta forma de profesionalidad se concreta en profesores que se caracterizan por: (a) un elevado nivel de competencia en el aula, (b) concentración en el alumnado o bien en la materia, (c) elevada capacidad para comprender y tratar a los alumnos, (d) gran satisfacción en sus relaciones personales con la clase, (e) evaluación del rendimiento según sus propias percepciones de

⁷ Hernández, F. y Sancho, J.(1996). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

los cambios producidos en el comportamiento y de las realizaciones del alumnado y (f) asistencia regular a cursos de índole práctica.

La profesionalidad ampliada se atribuye al profesor que considera la enseñanza que tiene lugar en su aula en un contexto educativo más amplio, comparando su trabajo con el de otros, evaluándolo sistemáticamente y colaborando con otros profesores. Se interesa por la teoría y por los desarrollos educativos actuales, lee libros y revistas de educación y se preocupa de ampliar su propio desempeño profesional a través de actividades de perfeccionamiento; visualiza la enseñanza como una actividad racional susceptible de ser mejorada sobre la base de la investigación y desarrollo de la investigación sobre la enseñanza. Por tanto, la profesionalidad ampliada del profesor se caracteriza por: (a) considerar su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad, (b) participar de una serie amplia de actividades profesionales; (c) preocuparse por unir teoría la teoría y la práctica y (d) establecer un compromiso con alguna forma de teoría acerca del currículum y algún modo de evaluación. La característica crítica de la profesionalidad ampliada sería la capacidad para un auto desarrollo profesional autónomo mediante el estudio sistemático del propio trabajo, el estudio del trabajo de otros profesores y la comprobación de las ideas mediante procedimientos de investigación en el aula⁸.

7.- Los Estándares de Desempeño vigentes en Chile

Con el establecimiento de Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes, en Chile se instalaron parámetros que señalan el nivel de calidad necesario para lograr un desempeño adecuado a la profesión y posibilitar la evaluación del desempeño docente tanto en sus etapas iniciales como en las avanzadas y suponen un conjunto de facetas, criterios e indicadores, situación que exige, antes de ingresar a su presentación, y con la finalidad de construir un “contexto mental compartido” - que posibilite aprendizajes significativos - detenernos en un vocabulario básico común, por lo que a continuación se propone un glosario mínimo para entender de que se está hablando:

- Los estándares de desempeño son genéricos, o sea, son aplicables a las acciones de enseñanza por profesores y profesoras en distintos niveles y especialidades y entregan una descripción y ejemplifican los conocimientos y capacidades requeridos.
- Los estándares de desempeño docente “especifican no el conjunto de rasgos ideales de un docente, sino los desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales. Sirven tanto para determinar cuan preparado está para ejercer un recién egresado de pedagogía, como para aplicarlos a aquellos educadores que ya se desempeñan en los niveles preescolar, básica, media, diferencial y técnico profesional”⁹

⁸ Para seguir profundizando estas materias, ver: Reyes Ochoa, L. (1999). Creencias sobre práctica docente en la educación básica chilena: El estudio de caso de una profesora. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación mención Currículum Educacional. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

⁹ Ministerio de Educación Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, Santiago de Chile, 2000.

- ❑ Los estándares de desempeño establecen criterios para evaluar el desempeño docente que se espera logren los docentes al terminar su formación inicial. Desde este punto de vista son “patrones o criterios que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y fundamentar las decisiones que deban tomarse”¹⁰.
- ❑ Los estándares, por otra parte “expresan posiciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje”¹¹ derivadas desde una larga tradición pedagógica.
- ❑ Los estándares de desempeño docente, además, están elaborados como “descripciones de formas de desempeño”¹² que siguen el orden lógico de los actos de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula.
- ❑ Por último “los estándares se expresan en términos de lo que sabe y puede hacer quien ingresa al ejercicio docente”¹³. Lo anterior significa, que a la base de un adecuado desempeño docente deben considerarse dos elementos conceptuales, “la base de conocimientos y capacidades requeridas para un buen ejercicio docente y los elementos constitutivos o claves del proceso de Enseñanza –aprendizaje”.¹⁴

Considerando lo antes dicho, los estándares se expresan como criterios que orientan la evaluación del desempeño de cada docente en las cuatro principales áreas de acción, que se denominan facetas y que son las siguientes:

1. Preparación del acto de enseñar,
2. Creación en el aula de un ambiente propicio para el aprendizaje,
3. Enseñanza propiamente tal y
4. Trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella.

“A cada faceta corresponden unos cinco o seis criterios o estándares de calidad de desempeño que pueden verificarse a través de los indicadores que se proponen”¹⁵.

Otros conceptos relevantes con relación a estándares son el concepto de rúbrica y que se entiende como la descripción de niveles de calidad en el desempeño a evaluar. Esto se expresa en reglas de puntuación y el concepto de evidencias y que son los trabajos o

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

¹² Idem.

¹³ Idem

¹⁴ Idem. Es necesario mencionar que existe amplio consenso respecto de los conocimientos básicos requeridos para que un educador (a) principiante desarrollen adecuadamente su docencia y se centran en cinco áreas: Contenido del campo disciplinario, los alumnos a quienes va a educar, aspectos generales o instrumentales considerados importantes para la docencia, el proceso de enseñanza, las formas de organización de la enseñanza y el currículum de los distintos niveles y las bases sociales de la educación y la profesión docente.

¹⁵ Idem.

productos de los practicantes u otras muestras de desempeño que permiten emitir juicios respecto al nivel de calidad alcanzado¹⁶.

A modo de Conclusión

Para sintetizar esta presentación diremos que se entienden los estándares de desempeño como “patrones o criterios que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores y fundamentar las decisiones que deban tomarse”, y que además se pueden identificar en la literatura, Estándares de contenidos (o estándares curriculares), Estándares de Desempeño Escolar y Estándares de oportunidad para aprender.

Pero a su vez también expresan visiones respecto a la enseñanza y el aprendizaje derivadas desde una larga tradición pedagógica, están elaborados como “descripciones de formas de desempeño”¹⁷ que siguen el orden lógico de los actos de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula y finalmente “los estándares se expresan en términos de lo que sabe y puede hacer quien ingresa al ejercicio docente”¹⁸. Lo anterior significa, que a la base de un adecuado ejercicio docente deben considerarse dos elementos conceptuales, “la base de conocimientos y capacidades requeridas para un buen ejercicio docente y los elementos constitutivos o claves del proceso de Enseñanza –aprendizaje”.¹⁹

Desde el punto de vista de la construcción de Estándares de desempeño docente se recomienda que sean realistas de acuerdo con el tiempo disponible para la enseñanza, rigurosos de acuerdo a marcos de referencia internacionales de calidad, que incluyan niveles múltiples de ejecución, que expliciten claramente las competencias alcanzar, que combinen conocimientos, habilidades y actitudes, escritos con claridad de tal manera de permitir la comprensión de todos los interesados en la educación, que permitan la diversidad de estilos pedagógicos y la búsqueda creativa de nuevas formas de enseñanza, su elaboración y definición debe ser resultado de un proceso interactivo de opiniones y comentarios, coherentes y consistentes con los estándares del currículo.

Es necesario señalar que desde el momento que se inicia la discusión en el mundo para establecer estándares en educación, algunos expertos del campo educativo y sindicatos de educadores, se han manifestado críticamente acerca de los propósitos y procedimientos de los mismos, las principales críticas apuntan a que los estándares son restrictivos ya que tienden a centrarse solo en algunos aspectos, que poseen bajo nivel de predicción, que son difíciles de mantener actualizados, que no entregan evidencias de avances sino solo de mayor capacidad para responder las pruebas, que son inequitativos y discriminatorios y no ayudan a aumentar la igualdad de oportunidades, que incentivan un tipo de evaluación mecanizada, que tienden a uniformizar, dificultando la diversidad, entre otras críticas.

¹⁶ , Programa FIDD – MINEDUC: Consulta sobre evaluación de los alumnos del FIDD en función a los estándares de desempeño, Santiago de Chile, Agosto 2002.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem

¹⁹ Idem.

CUADRO RESUMEN DE ESTÁNDARES ²⁰

FACETA A: Preparación para la enseñanza: Organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.

Criterio A-1	El nuevo profesor o profesora demuestra estar familiarizado con los conocimientos y con las experiencias previas de sus alumnos.
Criterio A-2	El nuevo profesor formula metas de aprendizaje claras, apropiadas para todos los alumnos y coherentes con el marco curricular nacional.
Criterio A-3	Demuestra dominio de los contenidos que enseña. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que se proyecta enseñar.
Criterio A-4	Crea o selecciona materiales, métodos y actividades de enseñanza apropiados para los alumnos y coherentes con las metas de la clase.
Criterio A-5	El futuro profesor o profesora crea o selecciona estrategias de Evaluación apropiadas los alumnos y congruentes con las metas de enseñanza.

FACETA B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.

Criterio B-1.	La profesora o profesor propicia un clima de equidad, confianza, libertad y respeto en su interacción con los alumnos y de ellos entre si.
Criterio B-2	El futuro profesor o profesora establece relaciones empáticas con los alumnos.
Criterio B-3	Propone expectativas de aprendizaje desafiantes a los alumnos.
Criterio B-4	Establece y mantiene normas consistentes y consensuadas de disciplina en el aula.
Criterio B-5	El profesor procura que el ambiente físico sea seguro y propicio para el aprendizaje.

FACETA C: Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos

Criterio C-1	El nuevo profesor o profesora procura que las metas y los procedimientos involucrados en el aprendizaje sean claros.
Criterio C-2	Procura que el contenido de la clase sea comprensible para los alumnos.
Criterio C-2	Más allá del conocimiento de hechos o datos, el profesor o profesora estimula a los alumnos a ampliar su forma de pensar.
Criterio C-2	El profesor o profesora verifica el proceso de comprensión de los contenidos por parte de los alumnos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que faciliten el aprendizaje.
Criterio C-2	El profesor utiliza el tiempo disponible para la enseñanza de forma efectiva.

FACETA D: Profesionalismo docente

Criterio D-1	El nuevo profesor o profesora evalúa el grado en que se alcanzaron las metas de aprendizaje.
Criterio D-2	El futuro profesor o profesora auto-evalúa su eficacia en el logro de resultados.
Criterio D-3	Demuestra interés por construir relaciones profesionales con colegas y participa en acciones conjuntas del establecimiento.
Criterio D-4	Asume responsabilidades en la orientación de los alumnos.
Criterio D-5	El futuro maestro se comunica con los padres de familia o apoderados.
Criterio D-6	Demuestra comprender las políticas nacionales de educación y la forma como su escuela contribuye a esas políticas.

²⁰ , Ministerio de Educación Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, Santiago de Chile, 2000.

Referencias Bibliográficas

1. Ministerio de Educación (1998), Reforma en Marcha: Buena Educación para todos.
2. Avalos, Beatrice (2000) El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el caribe, Chile, 23 al 25 de agosto.
3. Baeza, J., Pérez, M. y Reyes, L. (2006): Estándares de Desempeño Docente. Sistematización de Contenidos para su operacionalización. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
4. Ministerio de Educación (2000). Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, Santiago de Chile,
5. Foro mundial sobre Educación de Dakar organizado por UNESCO (2000)
6. Hanushek, Edc A. (1999). What research says about teacher quality. Ponencia presentada al Seminario: Los maestros en América Latina. Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño. San José de Costa Rica, junio, (Banco Mundial y PREAL).
7. Hargreaves, A. (1999). "Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional". En B. Avalos y M. E. Nordenflycht (coord.), La Formación de Profesores perspectivas y experiencias. Santiago: Santillana.
8. Hernández, F, y Sancho, J. (1996) Para enseñar no basta con saber la asignatura. Ediciones Paidós.
9. Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005) Serie Bicentenario
10. Ministerio de Educación (2001). Marco para la Buena Enseñanza.
11. Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997).Manual para la Evaluación del Profesorado. Madrid: La Muralla SA.
12. PREAL Desarrollo de estándares nacionales y evaluaciones: tras la meta de mejor educación para todos. Serie Políticas, Marzo 1999 Año 1/Nº2. En www.preal.cl
13. Primer Diálogo Social sobre Educación para Todos en Chile convocado por Naciones Unidas, UNESCO y el MINEDUC (2001)
14. Ravitch D.: (1996)Estándares Nacionales en Educación (Estado de la práctica). PREAL
15. Ravitch D., (1995) "National Standards in American Education". A Citizen's Guide, Publicado por la Brookings Institution.
16. Linn, R.L. y Herman, J.L.(1997): La evaluación impulsada por estándares: Problemas técnicos y políticos en la medición del progreso de la escuela y los estudiantes. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación. PREAL
17. Reyes, L. (1999):"Creencias sobre practica docente en la educación básica chilena: El estudio de caso de una Profesora. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
18. Torres, R. M. (1996). Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa. En " Perspectivas" N° 99, Septiembre, volumen XXVI, N° 3. UNESCO, Francia.