

MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE CON ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN Y TRABAJO COLABORATIVO

ROSA MARÍA GONZÁLEZ ISASI / CELIA REYES ANAYA
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281 Ciudad Victoria

RESUMEN: En este estudio cualitativo, se exploró la relación entre el trabajo colaborativo y la mejora de los resultados de evaluación de la práctica docente con estándares. Se presenta el análisis de la intervención desarrollada en tres escuelas de educación primaria en las que se evaluó con estándares la práctica docente de tres profesores. Las tres escuelas fueron seleccionadas de las 19 escuelas tamaulipecas de educación básica, que participan en el Proyecto Estándares para la Educación Básica que en fase piloto se desarrolla en 600 escuelas de 31 estados de la República Mexicana, y con el que se pretende establecer la mejora continua de la práctica docente. El criterio de selección de los tres casos fue la puntuación obtenida en la evaluación de clases con estándares docentes: mayor, media y baja. Se contrasta-

ron las puntuaciones promedio obtenidas en dos momentos diferentes contra el trabajo colaborativo desarrollado. Los datos de campo se obtuvieron en los momentos en que los participantes evaluaron en trabajo colaborativo la práctica docente de uno de sus compañeros profesores. En dos casos no hubo cambios notorios en las puntuaciones de la evaluación, pero sí un incremento poco significativo del trabajo colaborativo. En el tercer caso hubo incremento muy notorio en las puntuaciones y en el trabajo colaborativo y no sólo con la participación del grupo de evaluadores, sino que participaron otros integrantes de la escuela.

PALABRAS CLAVE: Evaluación de profesores, perfeccionamiento docente, trabajo en equipo.

Introducción

Profesores y autoridades de 19 escuelas de Tamaulipas, 15 primarias y 4 secundarias, tienen la oportunidad, junto con grupos de otras 600 escuelas mexicanas, de formar parte del Proyecto Estándares para la Educación Básica (OEI, 2008a), que en fase piloto inicia desde noviembre del 2008. El proyecto se desarrolla en tres momentos: el primero al inicio de un ciclo escolar, el segundo a finales de ese mismo ciclo escolar y el tercero a finales del siguiente ciclo escolar. Las escuelas pueden formar equipos que realizan funcio-

nes de docencia, gestión y apoyo técnico pedagógico para evaluar en trabajo colaborativo, la práctica docente de un integrante de esos grupos.

La evaluación se desarrolló con el enfoque participativo ya que permite que los propios profesores participen en forma colaborativa en la evaluación de problemas de su práctica (Cousins y Earl, 1995). Esa evaluación es considerada en el proyecto como punto de partida y llegada en un proceso en que se forman juicios a partir de información recabada, para finalmente tomar decisiones sobre lo que se evalúa (Casanova, 2004). Evaluar la práctica docente es una acción que puede posibilitar la mejora de la educación, ya que como lo demuestran diversos estudios (Brophy y Good, 1986, Loera, 2006) dicha práctica docente marca una diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, de ahí la importancia de tener un acercamiento sistemático a ella.

Así, en el análisis de la práctica docente, los integrantes del equipo fungieron como auto-evaluador, coevaluador y heteroevaluador, a través del diálogo e intercambio de significados, aportaron opiniones y sugerencias que expresaron en un plan de mejora. Se empleó la evaluación comprensiva con estándares, pues por un lado la evaluación comprensiva permite comprender el contexto que se evalúa, al familiarizarse con las preocupaciones de los implicados en la evaluación y los estándares, el reflejar asuntos o acciones centrales, observables y comunes, permite dar cuenta de lo que los docentes realizan; partir de la reflexión, el diálogo y el intercambio entre diversos actores educativos, les posibilita la toma de decisiones (Stake, 2006).

Los estándares se propusieron como referencias sobre el qué y cómo se realizaba la práctica docente, con el fin de organizar los aspectos a partir de los cuales los propios actores observaran, evaluaran el desempeño docente. Además, fueron construidos en un proceso en el que participaron profesionales de la educación e investigadores, a partir del análisis de videograbaciones de clases de educación básica de sus diferentes niveles y materias curriculares (CEE, SIEME y Heurística Educativa, 2008a).

Pregunta de investigación y propósito

¿Cuál es la relación entre los resultados de la evaluación con estándares y el trabajo colaborativo desarrollado al evaluar la práctica docente?

El propósito del estudio fue analizar los resultados de la evaluación de dos momentos, realizada en cada uno de los tres grupos seleccionados; al inicio y al intermedio. La evaluación fue realizada en trabajo colaborativo entre sujetos que desempeñaban roles diferentes en la escuela.

Método

Los tres grupos colaborativos conformados por 10 profesores y responsables de la gestión, que en este documento se describen, fueron seleccionados de entre las 19 escuelas participantes por haber obtenido la más baja, la media y la más alta puntuación en la evaluación de la práctica docente analizada en las categorías: a) planeación, b) gestión del ambiente de clase, c) gestión curricular, d) gestión didáctica y e) evaluación (OEI, 2008b). Los instrumentos en los que se registró la información fueron cuestionarios de evaluación con estándares y registros de discusión de resultados de evaluación. A los participantes se les capacitó inicialmente sobre el proceso a desarrollar. Se utilizó también la grabación en video de clase con el cual se apoyó el docente evaluado para auto-evaluarse.

Las escuelas

El promedio de puntuación en las 19 escuelas participantes de Tamaulipas fue, en el primer momento de 8.61 y en el segundo momento de 8.7. Es decir, sólo 6 centésimas de aumento en el promedio de la puntuación del total de las escuelas participantes (ver tabla 1).

Tabla 1. Valoraciones estatales de las categorías

Categoría	1er. momento	2° momento
Planeación	9.60	9.50
Gestión del ambiente de clase	9.40	9.10
Gestión curricular	8.20	8.40
Gestión didáctica	8.45	7.80
Evaluación	7.40	8.70
Promedio	8.61	8.70

Si bien los resultados estatales muestran que no hubo un significativo impacto del trabajo colaborativo en las puntuaciones promedio de la evaluación de la práctica docente, las descripciones de las discusiones de resultados de las evaluaciones demuestran que hubo un incremento en la búsqueda de la realización de actividades colaborativas entre los miembros de las escuelas para buscar la mejora de la docencia. (CEE, SIEME y Heurística Educativa, 2008b).

El caso uno, con la puntuación global más alta

Es una escuela primaria urbana del turno vespertino de la periferia de Reynosa; ciudad de 526,888 habitantes (INEGI, 2005). En esta escuela estudiaban 152 alumnos organizados en 6 grupos (SET, 2008).

En la evaluación participaron tres integrantes: el director como hetero-evaluador, y dos profesoras de 6° grado como auto-evaluador y co-evaluador respectivamente. La clase que se analizó fue de matemáticas de 6° grado (OEI, 2008b).

El director, por iniciativa propia, desempeñó el rol de moderador en la discusión de resultados de la evaluación. La discusión estuvo centrada en lo positivo y en las fortalezas de la maestra; poco comentaron las debilidades, incluso las justificaron. La profesora auto-evaluada elaboró individualmente un plan de mejora. El promedio de la evaluación fue de 9.42 (ver tabla 2).

Seis meses después, se discutieron en reunión los resultados del primer momento de evaluación. En esa reunión participaron, además del grupo evaluador, dos docentes de 2° y 4° grado.

La docente auto-evaluada expresó sus temores iniciales de ser criticada, pero reconoció que le había ayudado a reflexionar sobre algunos aspectos a mejorar. También señaló que “me sorprendió ver como mis compañeros aprecian algunas fortalezas en mi desempeño que ni yo misma había identificado”.

El seguimiento del plan de mejora lo hizo la docente auto-evaluada. Aún cuando los participantes consideraron buenos los resultados, el director expresó que no los compartieron con otros docentes para “guardar la confiabilidad del proceso llevado a cabo y los resultados obtenidos por respeto al trabajo de la maestra”. Esto, muy probablemente refleje que el trabajo colaborativo no había sido una forma común de realizar las actividades en esta escuela.

En un segundo momento se evaluó una clase de geografía de 6° grado con el director como moderador. Aunque la docente evaluada reconoció que se había sentido más insegura que la etapa anterior, pues ahora había trabajado con los materiales de la RIEB que apenas conocía, todos coincidieron que la clase de la profesora había estado muy bien desarrollada. Los evaluadores le sugirieron a la docente que utilizara tecnología para apoyar la clase. La docente evaluada elaboró el plan de mejora en la que incluyó la propuesta de compartir experiencias con los demás docentes para mejorar su práctica docente. Entre todos los integrantes propusieron desarrollar un curso para preparar materiales electrónicos para contenidos de la RIEB, que sirvieran a todos los docentes.

El promedio final otorgado a la profesora fue de 9.23 (ver tabla 2), 19 centésimas menor que el anterior, lo que podría considerarse como de falta de impacto del trabajo colaborativo. Sin embargo, en esos resultados pudo haber afectado, el hecho de que la profesora no había trabajado con el nuevo programa que plantea la RIEB con el que trabajó en el segundo momento de la evaluación.

Como pudo verse, surgieron propuestas para involucrar en procesos semejantes a todo el personal docente de la escuela, lo que constituye un impacto del trabajo colaborativo desarrollado y la comprensión mutuamente obtenida entre profesores sobre qué tipos de práctica da buenos resultados, lo que provee un conocimiento válido sobre la enseñanza (Erickson, Brandes, Mitchell y Mitchell, 2005).

Tabla 2. Puntuaciones en las evaluaciones del caso 1

Categoría	1er. momento	2° momento
Planeación	8.96	9.77
Gestión del ambiente de clase	9.58	9
Gestión curricular	9.17	9.17
Gestión didáctica	9.38	9.05
Evaluación	10	9.38
Promedio	9.42	9.23

Por otro lado, son acciones que identifican a una comunidad de práctica, como la conciben Wenger, McDermott y Snyder (2002), como un trabajo colaborativo en el que los involucrados, al ayudarse mutuamente, discutir sus necesidades y poner en común ideas y productos, pueden crear herramientas, estándares, diseños y manuales, además de mejorar su práctica. Sin embargo, es una comunidad que requiere mayor atención de sus integrantes; hacen falta más acciones que reflejen un compromiso con la evaluación de la práctica docente, lo que llevaría como consecuencia a un aprendizaje como un componente integral (Leavey y Wenger, 2003).

El caso 2, con la puntuación global media

Es una escuela primaria urbana ubicada en el municipio de González, pequeña población de sur del estado con 40, 946 habitantes (INEGI, 2005). En esta escuela se atendían a 209 alumnos en 8 grupos (SET, 2008).

En el primer momento participaron el director como hetero-evaluador, y dos docentes de 6° grado como auto-evaluador y co-evaluador respectivamente. La clase evaluada fue de matemáticas de 6° grado (OEI, 2008b).

En las discusiones se hizo más énfasis en la justificación de las actividades del profesor que en la valoración de las mismas. El docente autoevaluado elaboró individualmente el plan de mejora. Obtuvo un promedio general de 8.54 (ver tabla 3).

En el segundo momento, seis meses después, 11 integrantes de la escuela analizaron los resultados del primer momento; 8 docentes de grupo, el director de la escuela, un asesor técnico pedagógico (ATP) y el supervisor escolar. El docente auto-evaluado dio seguimiento al trayecto de mejora, pero no describió los aspectos y logros.

La segunda evaluación de la práctica docente, fue del área de español de 5° grado. Se agregó al grupo un hetero-evaluador que fungía como profesor de apoyo técnico pedagógico. Las discusiones se centraron en las valoraciones y se identificaron fortalezas y debilidades. El docente elaboró individualmente su plan de mejora. La puntuación promedio fue de 8.72, esto es, 18 décimas más que en la primera evaluación (ver tabla 3).

Aunque no hubo cambios significativos en la puntuación del profesor, si puede identificarse un incipiente trabajo colaborativo, porque aunque el aprendizaje individual fue central,

se incorporó a otros docentes y autoridades escolares (Leithwood & Louis, 1998; Willem & Scarborough, 2006).

Tabla 3. Puntuaciones en las evaluaciones del caso 2

Categoría	1er. momento	2° momento
Planeación	10	8.59
Gestión del ambiente de clase	9.58	8.75
Gestión curricular	4.72	9.17
Gestión didáctica	9.03	8.50
Evaluación	9.38	9.17
Promedio	8.54	8.72

El caso 3, con la puntuación global baja

Es una escuela primaria rural ubicada en un poblado de 462,157 habitantes del municipio de Matamoros (INEGI, 2005), ubicado al norte del estado. En esta escuela se atendían a 296 alumnos en 9 grupos (SET, 2008). Participaron el director y supervisor como heteroevaluadores, un profesor de grupo como evaluador y el autoevaluado. El interventor fungió como moderador. La clase que evaluada fue la de español de primer grado (OEI, 2008b).

El clima de la conversación fue tranquilo, y la autoevaluada asumió una actitud receptiva, justificando sin argumentos de peso su forma de trabajo. Al final aceptó las puntuaciones que le otorgaron y reconoció algunas carencias en su práctica. La docente elaboró individualmente el plan de mejora. El promedio final de la evaluación fue de 5.90 (ver tabla 4).

En el segundo momento, seis meses después, 8 docentes de grupo y uno de inglés, así como la supervisora escolar y la ATP de la supervisión, participaron en la discusión de los resultados del primer momento. Se comentaron las deficiencias que la autoevaluada reconoció y el seguimiento a su plan de mejora.

En la conversación de la segunda evaluación, se analizó una clase de la asignatura de Geografía de primer grado. Participaron los mismos sujetos que en el primer momento, pero a diferencia de la anterior evaluación, ahora fue la docente evaluada quien fungió como moderadora. El clima del trabajo colaborativo fue muy bueno y se recalcaron los logros que la docente tuvo en los aspectos que había señalado en el plan de mejora.

Se elaboró un nuevo plan de mejora, pero ahora en forma colectiva. Además, se plantearon objetivos comunes para todos los profesores de grupo de la escuela. Se comprometieron a hacer espacio para la conversación en la sesiones de talleres generales que desarrollan cada mes en la escuela. El promedio final de la puntuación de la docente fue de 9.20, un incremento de 3.3 puntos en los resultados globales.

Tabla 4. Puntuaciones en las evaluaciones del caso 3

Categoría	1er. momento	2º momento
Planeación	5.83	10.00
Gestión del ambiente de clase	7.08	8.75
Gestión curricular	6.11	8.75
Gestión didáctica	6.11	9.60
Evaluación	4.38	10.00
Promedio	5.90	9.20

Además del incremento en la puntuación, hubo un cambio significativo en el trabajo colaborativo, demostrado en la participación activa y la apertura a comentarios. Además, la evaluación no se limitó a la docente evaluada, sino que incluyeron experiencias de los participantes, lo que demuestra un compromiso del grupo participante en la evaluación que probablemente haya incidido en el aumento en las puntuaciones obtenidas por el docente. Por otro lado, el plan de mejora elaborado en conjunto, incluyó los campos de la gestión y el currículo, y la participación de los padres de familia. En ello se ve reflejado el efecto del trabajo colaborativo, pues trazaron metas compartidas, como lo plantearon Olson y Craig (2001).

Conclusiones

En los tres casos, se desarrolló trabajo colaborativo y se elaboraron planes de mejora. También en los tres casos, quien elaboró el plan de mejora en el primer momento fue el docente evaluado. Sin embargo, en un segundo momento, en dos de los casos se realizó un plan de trabajo en forma colaborativa, uno de ellos, el caso tres, en el que el profesor evaluado había obtenido una puntuación cercano al 6% y que tuvo una mejora considerable en el promedio de la puntuación de la evaluación, al llegar a un promedio cercano al 9%.

En cuanto al trabajo colaborativo, éste tuvo un incremento en los tres casos, aunque con un notorio incremento en el caso tres, lo que se ve reflejado en los resultados en la puntuación promedio y en la participación en la elaboración colaborativa del trayecto de mejora. También, se observó un mayor trabajo colaborativo con la inclusión de un mayor número de participantes en la actividad de planeación de la mejora de la docencia a través de los estándares que se les propusieron en el proyecto.

Aunque aún persiste la puesta en juego de aprendizajes individuales que se expresan en los trayectos de mejora de los auto-evaluadores, también se presentó la puesta en común de metas compartidas (Olson y Craig (2001). Ello constituye una forma incipiente de trabajo colaborativo entre equipos de diferentes niveles de la organización escolar; de los profesores de grupo y de las autoridades escolares (Leithwood & Louis, 1998; Willem & Scarborough, 2006). Sin embargo, requieren un mayor compromiso de sus integrantes, para conformar un ambiente más propicio para un trabajo colaborativo tendiente a la mejora escolar (Leave y Wenger, 2003).

Así, aunque los datos de campo no permitieron identificar las variables que intervinieron en la mejora de resultados de la evaluación, puede afirmarse que sí hubo incidencia en los resultados que se obtuvieron en esa evaluación, cuando esa evaluación se desarrolló en trabajo colaborativo en el que se expresó un compromiso de los participantes por analizar la práctica docente al poner en el tema de discusión experiencias de su práctica docente. Más aún, cuando trazaron metas compartidas en las que se incluyeron otros campos de la tarea escolar como el de gestión y el currículo.

Referencias

- Brophy, J. & Good, T. L. (1986), Teacher behavior and student achievement. In Handbook of research on teaching, 3rd ed., edited by Merlin C. Wittrock. New York. McMillan, 328-375
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*, Madrid: La Muralla.
- CEE, SIEME y Heurística Educativa. (2008a). *Fundamentos conceptuales y metodológicos de los referentes para la mejora de la educación básica: estándares de contenido y desempeño curricular, de desempeño docente en el aula y de gestión de escuela*. México, D. F.: Autor.
- CEE, SIEME y Heurística Educativa. (2008b). *Referentes para la mejora de la educación básica: Estándares de desempeño docente en el aula*. México, D. F.: Autor.
- Cousins, J. B. & Earl, L. M. (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*; London: Falmer.
- Erickson, G., Brandes, G.M., Mitchell I. y Mitchell, J. (2005). Collaborative teacher learning: findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education*, 21, 787-798.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005). *Conteo de Población y Vivienda 2005*. Recuperado el 1 de agosto de 2010, de: http://www.inegi.org.mx/lib/Olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?#Regreso&c=
- Leave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated Learning. Legitimate Peripherals participation*. United States of America: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. & Louis, K. (1998). Organizational learning in schools: An introduction. In K. Leithwood & K. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools*. Exton, PA: Swets & Zeitlinger.
- Loera, A. (2006). La práctica pedagógica video grabada. México. *Colección Mástextos 12*, Secretaría de Educación Pública- Universidad Pedagógica Nacional.
- Olson, M. & Craig, C. (2001). Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge. The development of narrative authorities through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, 17, 667-684.
- OEI. (2008a). *Estándares de desempeño docente en el aula: Cuadernillo 1. Manual para la aplicación del instrumento*. México: Autor.
- OEI. (2008b). *Cuaderno para el monitoreo de la mejora continua*. México: Autor.
- Secretaría de Educación en Tamaulipas. (2008). *Estadística de Escuelas de Educación Básica*. Documento interno. Ciudad Victoria, Tam. Autor.
- Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona, España: Graó.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. United States of America. Harvard Business School Press.

Willem, A. & Scarborough, H. (2006). Social capital and political bias in knowledge sharing: An exploratory study. *Human Relations*, 59(10), 1343-1370.