

# Políticas de estandarización del trabajo docente en contexto de pandemia

Dr. Vicente Sisto

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

## Antecedentes

Nuestro país ha consolidado un sistema educacional basado en la rendición de cuentas configurándose desde un rol de *Estado Evaluador*. No obstante, a partir de la evidencia nacional e internacional, este tipo de políticas - mediante el uso de pruebas estandarizadas y el foco en el logro de resultados- han sido cuestionadas tanto por sus efectos negativos como por ser incapaz de mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes.

La presión por los resultados condiciona el quehacer pedagógico, reduciéndolo a aquellos aspectos medibles en las pruebas e instrumentos, además de impactar negativamente en el bienestar de las y los docentes produciendo altos niveles de estrés.

El contexto de pandemia que estamos viviendo ha instalado el debate público respecto al sentido, la pertinencia y la viabilidad de implementar los sistemas de evaluación considerados en nuestra normativa.

## Síntesis

- Las políticas educativas basadas en sistemas de rendición de cuentas, estándares y resultados de aprendizaje no son pertinentes en contexto de vulnerabilidad, y no favorecen el desarrollo de una educación inclusiva orientada a generar aprendizajes y justicia social. En situaciones de crisis o emergencia, como la pandemia que hoy estamos viviendo, estos efectos se intensifican.
- No están las condiciones para un trabajo docente en función de la norma promovida por los estándares de evaluación. Las necesidades y desafíos educativos, así como el quehacer del MINEDUC, actualmente debiera estar centrado en el bienestar socioemocional.
- La incertidumbre respecto a la implementación de las políticas de evaluación impacta en el ya delicado estado de profesores y profesoras, por lo cual es urgente tramitar el proyecto de ley en cuestión.

## Proyecto de Ley

El presente documento se enmarca en la invitación al Dr. Vicente Sisto a participar de la Comisión de Educación y Cultura del Senado para comentar el contenido del Boletín N° 13.554-04, del Proyecto de Ley que suspende la aplicación de la Evaluación Docente y de las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), correspondientes al año 2020, debido a la pandemia de Covid-19.

## **La estandarización como barrera para la inclusión educativa**

Las políticas educativas basadas en sistemas de rendición de cuentas, en función de estándares de desempeño y resultados de aprendizaje medidas por test estandarizados no son pertinentes en contexto de vulnerabilidad, y no favorecen el desarrollo de una educación inclusiva orientada a generar aprendizajes y justicia social.

La investigación empírica internacional ha demostrado consistentemente que el énfasis en políticas de evaluación y rendición de cuentas basada en estándares dirigida tanto a escuelas como profesores no ha favorecido el fortalecimiento de la educación especialmente para los sectores más vulnerables:

Por un lado, estas políticas tienden a concentrar el trabajo de la escuela en el rendimiento en test y evaluaciones estandarizadas. Esto que potencialmente podría mejorar la enseñanza en áreas claves del currículum, tiende, por el contrario, a reducir el proceso educativo a entrenamiento para los test y evaluaciones, centrando gran parte de los esfuerzos de profesores y la administración en esta tarea (Polesel et al., 2013; Statistik, 2014; Supovitz, 2009).

Por otra parte, los modelos de desarrollo de carrera basado en cumplimiento de estándares de desempeño individuales, desconocen las características del trabajo docente en ámbitos vulnerables, debilitando la colegialidad, el desempeño conjunto así como la capacidad de acción y respuesta a entornos de alta complejidad, promoviendo comportamientos orientados a satisfacer estándares más que en función del proceso pedagógico como práctica local (Carter, Klenowski y Chalmers 2016; Little & Bartlett, 2010, entre otros).

Esto ha traído efectos adversos para la escuela, los estudiantes y para el trabajo docente: deserción escolar; debilitamiento de los lazos sociales y comunitarios al interior de la escuela entre los distintos actores; aumento de la conflictividad al interior de la escuela, explicable por la presión de la rendición de cuentas y sus consecuencias;

estrés y aumento del malestar; pérdida de sentido del trabajo, entre mucho otros (Garver & Garver, 2019; Holloway & Brass, 2018; Jennings, 2010; Little & Bartlett, 2010; Ozga, 2009; Ranson, 2003). Estas consecuencias se pueden ver especialmente en aquellos lugares de mayor vulnerabilidad, contextos que supuestamente debiesen ser el foco de la política.

La evaluación del impacto de políticas sustentadas en los principios de estandarización y rendición de cuentas, como No Child Left Behind en Estados Unidos, no sólo no han generado los efectos positivos esperados de mejoramiento de resultados y de oportunidades educativas. Por el contrario, ha generado mayor deserción estudiantil y una progresiva destrucción de la educación pública, ilustrada por el cierre de escuelas y la desarticulación de las comunidades educativas (Little & Bartlett, 2010).

Autores como Hall, Gunter, y Serpieri (2015) y Wrigley (2006), entre otros, han mostrado resultados semejantes de políticas similares, en este caso en Inglaterra. En efecto, la rendición de cuentas con altas consecuencias parece poner una presión que sólo moviliza mejoramientos de resultados en test estandarizados a corto plazo, sin embargo, a largo plazo genera una serie de resultados indeseados tanto a nivel de comunidades escolares, como a nivel de integración social, que estas políticas difícilmente asumen.

Recientemente, Carter, Klenowski y Chalmers (2016), explorando los costos y beneficios del National Assessment Programme, Literacy and Numeracy (NAPLAN) en Australia, coinciden en dar cuenta que este tipo de políticas tiende a transformar la práctica pedagógica en un mero entrenamiento de los estudiantes para responder a los test, en detrimento de los procesos formativos más profundos y de una adecuada progresión curricular. Así mismo esto tiene un costo en los procesos de gestión educativa, dado el protagonismo que adquiere tanto la preparación para los test, como la misma administración de estos. Con ello se reduce el educar, al entrenar para los test. Los beneficios, según los autores, son prácticamente inexistentes:

“is disappointing that policy makers have failed to give more weight to the concerns of schools and teachers about that testing and the usefulness of the resulting data” (Carter et al., 2016; p. 12).

## **Políticas de aseguramiento de la calidad y estandarización del trabajo docente en Chile**

En el caso de nuestro país, las políticas educativas las últimas décadas han estado marcadas en la consolidación de un Estado Evaluador (Falabella, 2018), a través de una serie de normativas, leyes y la creación de la nueva arquitectura: el Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad (en adelante, SAC).

En este sentido, las políticas de aseguramiento de la calidad asociados a la Subvención Escolar Preferencial o el SAC han demostrado que a largo plazo no generan mejoras de prácticas y desempeños. Se incorporan prácticas de corto plazo orientadas a resultados, desviando gran parte del trabajo a la preparación del SIMCE, más que al mejoramiento educativo como tal (De la Vega-Rodríguez y Picazo, 2016). Se reemplaza la lógica del aprender por la de lograr resultados (Villalobos y Quaresma, 2015), lo que impacta en cómo la escuela vive el proceso: es percibida como un mecanismo de confirmación/desconfirmación externa que orienta una búsqueda “sin sentido” por resultados (Quaresma y Orellana, 2016).

Por su parte, diversos estudios dan cuenta que en las Políticas de Regulación de Desempeño Docente según Estándares (Evaluación Docente/Carrera Docente) existe una falta de correspondencia entre estándares de desempeño que guían evaluación docente y carrera docente y prácticas requeridas en contextos de alta vulnerabilidad (Assaél & Cornejo, 2019; Cornejo et al., 2015; Ramírez, Baleriola & Sisto, 2019; Sisto 2011, 2012 y 2019).

El proyecto Fondecyt 1090739 entrevistó a sesenta (60) profesores calificados como destacados por el Sistema de Evaluación Docente (con la más alta calificación) que se desempeñaban en escuelas de alta vulnerabilidad. Los resultados mostraron que –unánimemente– las/os

participares describieron los estándares de evaluación como artificiales, pues no se correspondían con la acción cotidiana que consideraban necesaria de ser realizada día a día, individual y conjuntamente. Su calificación era descrita como fruto de un trabajo orientado a responder a los instrumentos de evaluación y no a lo que se requiere día a día en contexto de vulnerabilidad (Sisto, 2012).

La investigación empírica realizada a través de los proyectos Fondecyt 1090739, 1121112 y 1191015, actualmente en curso, han confirmado que el trabajo docente que moviliza procesos de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad se caracteriza por desplegarse como una práctica situada, de carácter relacional, realizada en espacios locales, como el aula, potenciada por la colegialidad que se verifica en una toma de decisiones participativa orientada a la justicia social y construida conjuntamente. Sin embargo, los análisis realizados a los instrumentos de evaluación, particularmente al portafolio -instrumento de mayor ponderación a la hora de evaluar y encasillar al profesor en la Carrera Docente- muestran que éste tiende a prescribir una concepción del trabajo docente como ejecución individual de carácter instruccional, subordinando los elementos colaborativos a la ejecución individual, y la práctica pedagógica situada, al trabajo instruccional (Ramírez, Baleriola & Sisto, 2019).

Como podemos apreciar, la investigación empírica nacional e internacional que estudia el desempeño de políticas educativas en el espacio local de la escuela es enfática en concluir que los sistemas de rendición de cuentas de altas consecuencias, orientados al cumplimiento de estándares de desempeño y resultados en pruebas estandarizadas dañan los procesos educativos, especialmente en los sectores de más alta vulnerabilidad. Los desorienta hacia el cumplimiento de lo requerido por los instrumentos, desviando la atención de lo que debería ser un despliegue pedagógico situado, orientado a conectar con el otro, facilitando procesos de andamiaje propios de una educación inclusiva que favorece el aprendizaje.

En situaciones de crisis o emergencia, como la pandemia que hoy estamos viviendo, realza los efectos negativos de



este tipo de políticas. Nuestros resultados de investigación siguiendo los procesos educativos post terremoto y tsunami en la VI, VII y VIII región, durante el 2010 y 2011, así como lo sucedido luego del incendio de Valparaíso del año 2014, lo confirma.

## **Evaluación y estandarización en tiempos de pandemia**

En primera instancia, la autoridad educacional tomó medidas que parecían adecuadas en este contexto: por ej. el 17 de julio el Secretario General de la Agencia de Calidad de la Educación, Daniel Rodríguez, comunicaba el carácter muestral y voluntario respecto a la aplicación de la Prueba SIMCE en los establecimientos educativos. Esto ha sido coherente con el anuncio del Ministro de Educación respecto de la necesidad de flexibilizar los sistemas evaluativos, como es el caso de la Evaluación Docente.

Sin embargo, este proceso de flexibilización –con la posibilidad que docentes soliciten no participar del proceso de evaluación este año- supone que los docentes deban hacer la solicitud a sus sostenedores, delegando a este actor el pronunciamiento final en torno a cada requerimiento. Por nuestras investigaciones en curso, así como el contacto cercano que tenemos con diversos colectivos docentes, sabemos que hay sostenedores que no las están aceptando. Por tanto, nos parece que el presente proyecto de ley va en la dirección correcta.

Ni el SIMCE ni la evaluación docente son pertinentes en este contexto de pandemia y futura post pandemia: no están dadas las condiciones para un trabajo docente en función de la norma promovida por los estándares de evaluación, además que las necesidades y desafíos educativos actualmente se desplazan de lo instruccional hacia otros objetivos relevantes como el bienestar socioemocional como forma de enfrentar las duras consecuencias de todos y todas quienes conforman las comunidades educativas.

Por otra parte, la señal que da el proyecto es adecuada: el profesor o profesora que quiera evaluarse podrá hacer las gestiones para que ello ocurra; al suspenderse también la

carrera docente (Ley N° 20.903) se incluye a profesores del sistema municipal, servicios locales de educación y el sistema particular-subvencionado; se suspende el conjunto de instrumentos, la Autoevaluación, Evaluación de un par, Informe de Terceros y Portafolio (Ley N° 19.070), así como Portafolio (a cargo del CPEIP) y prueba de conocimientos disciplinares (Agencia de Calidad de la Educación), contenidos en la Ley N° 20.903.

Por lo tanto, es necesario que se apruebe este proyecto y que sea pronto, es necesario acelerar el trámite.

## **Acelerar el trámite**

En esta pandemia las y los docentes han debido transformar su quehacer pedagógico, adaptándolo a las condiciones particulares de cada comunidad educativa, sorteando las dificultades propias de la crisis sanitaria.

Los resultados preliminares del *Estudio docentes y COVID-19: Enseñanza a distancia en contextos de crisis sanitaria* (CIAE, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, EduGlobal), aplicado a más de 2.212 docentes a lo largo de Chile, dan cuenta de la siguiente realidad:

- 97,6% está haciendo docencia a distancia. El 62,7% cree que NO es injusto que se exija enseñar de forma no presencial (sólo el 14% dice que sí es injusto).
- Sus mayores preocupaciones son el bienestar emocional de sus alumnos, los problemas económicos de sus familias y el aprendizaje de sus alumnos.
- Lo que menos les importa son: su seguridad laboral, sus problemas financieros y su salud personal.

Estos datos dan cuenta del compromiso de las y los profesores con sus estudiantes y comunidades educativas en tiempos de pandemia, siendo coincidentes con resultados previos. Estos muestran cómo la ética de servicio al otro orientada a la justicia social es un potente movilizador de las identidades laborales de los docentes y de sus formas de acción, incluso a costa de la auto intensificación del trabajo (Fardella, Sisto, Morales, Rivera,

Soto, 2016; Sisto 2012 y 2019). Adicionalmente la encuesta presenta otros resultados relevantes:

- 62% señala que en su establecimiento escolar los colegas docentes están respondiendo de manera bastante o muy pertinente.
- 66,4% considera que sus colegas (docentes de su establecimiento escolar) tienen bastante o mucha disposición de ayudar a los docentes.
- 47,1% considera que sus colegas (docentes de su establecimiento escolar) son bastante o mucha fuente de apoyo emocional, constituyéndose en una de las principales fuentes de apoyo emocional.
- 58,8% señala que en su establecimiento escolar el director/a está respondiendo de manera bastante o muy pertinente.

Esto da cuenta de la colegialidad en el cómo están enfrentado como Escuela los desafíos de la pandemia.

Paralelamente, a través de un seguimiento cualitativo en curso que estamos realizando como Centro a partir de entrevistas y materiales que los mismos docentes han compartido, hemos evidenciado que el compromiso asumido por profesores y profesoras ha sido desplegado en malas condiciones técnicas. En la mayor parte de los establecimientos públicos, las familias solo cuentan con conexión garantizada en los teléfonos móviles. Frente a esto las y los profesores, individual y colectivamente, han generado formas creativas para desarrollar una docencia lo más inclusiva posible, utilizando plataformas como Instagram, Facebook, WhatsApp, entre otras, y generando actividades pertinentes al contexto. Esto, tal como lo describen, sin gran apoyo desde los niveles centrales, pero sí de parte de sus colegas y comunidades educativas.

El proceso de adaptación, transformación e innovación de la actividad pedagógica en el marco del covid19 sin duda ha afectado el bienestar socioemocional de docentes y toda la comunidad educativa. Así, por ejemplo, el 46,5% de los docentes encuestados se siente bastante o casi totalmente estresado (CIAE, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, EduGlobal). Esto producto de la sobrecarga de trabajo, la alta preocupación sobre sus

estudiantes y en donde la incertidumbre respecto a cómo se llevarán a cabo las políticas de evaluación ciertamente no ayudan.

## Conclusiones

La crisis sanitaria que estamos viviendo ha intensificado los efectos negativos de las políticas de rendición de cuentas, estandarización y logro de resultados en el sistema educativo, especialmente en los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Las medidas y los anuncios realizados por el Ministerio de Educación en torno al sistema de evaluaciones han sido insuficientes para generar un clima de apoyo y bienestar en las comunidades educativas, especialmente en las y los docentes.

En este sentido este proyecto de ley va en la dirección correcta, buscando quitar esta tensión para las escuelas y que puedan consolidarse como espacios de bienestar y contención para los actores educativos.

Considerando el delicado estado en el que hoy están las y los docentes, la tramitación de este proyecto de ley es necesaria y urgente.

## Referencias

**Assaél, J., & Cornejo, R. (2019).** Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and Accountability Policies in Chile. In *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession* (pp. 245-257). Springer, Singapore.

**Carter, M. G., Klenowski, V., & Chalmers, C. (2016).** Who pays for standardised testing? A cost-benefit study of mandated testing in three Queensland secondary schools. *Journal of Education Policy*, 31(3), 330-342.

**Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ... & Lagos, J. I. (2015).** Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.

**de la Vega Rodríguez, L. F., & Picazo Verdejo, M. I. (2016).** Accountability of the Quality and Equity of an Educational Policy: the Case of Preferential School Subsidy for Vulnerable Children in Chile. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (65), 193-224.

**Falabella, A. (2018).** La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973 a 2011). En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. (pp. 163-187). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

**Fardella, C.; Sisto, V.; Morales, K.; Rivera, G.; Soto, R. (2016).** Identidades Laborales y Ética del Trabajo Público en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Psyche* 25(2), 1-11.

**Garver, R. (2019).** Evaluative relationships: teacher accountability and professional culture. *Journal of Education Policy*, 1-25.

**Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015).** Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507.

**Holloway, J., & Brass, J. (2018).** Making accountable teachers: The terrors and pleasures of performativity. *Journal of Education Policy*, 33(3), 361-382.

**Jennings, J. L., & Bearak, J. M. (2014).** "Teaching to the test" in the NCLB era: How test predictability affects our understanding of student performance. *Educational Researcher*, 43(8), 381-389.

**Jennings, J. L. (2010).** School choice or schools' choice? Managing in an era of accountability. *Sociology of Education*, 83(3), 227-247.

**Little, J. W. & Bartlett, L. (2010).** The teacher workforce and problems of educational equity. *Review of Research in Education*, 34(1), 285-328.

**Ozga, J. (2009).** Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.

**Polesel, J., Rice, S., & Dulfer, N. (2014).** The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of education policy*, 29(5), 640-657.

**Quaresma, M. y Orellana V. (2016).** El Accountability y su impacto en la labor docente: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem Fronteiras*, 16 (2), 316 - 338.

**Ramírez, L., Baleriola, E., y Sisto, V. (2019).** Pedagogía en la era de la rendición de cuentas: análisis del Portafolio docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 40: 1-20.

**Ranson, S. (2008).** The changing governance of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201-219.

**Sisto, V. (2011).** Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31 (59), 178-192.

**Sisto, V. (2012).** Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psyke*, 21 (2), 35-46.

**Sisto, V. (2019).** Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58): 1-15.

**Supovitz, J. (2009).** ¿Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 211-227.

**Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015).** Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.

**Wrigley, T. (2006).** Schools and poverty: Questioning the effectiveness and improvement paradigms. *Improving schools*, 9(3), 273-290.



## Acerca del Autor

Dr. Vicente Sisto



Investigador Principal línea "Políticas y prácticas de gestión para la inclusión".  
Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctor en Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Académico de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde además es director del Programa de Doctorado en Psicología.

### Centro Eduinclusiva

Somos un Centro de Investigación que permite la convergencia de distintas disciplinas y que tiene como principal propósito trabajar para que Chile tenga una educación inclusiva y de calidad. Hacemos investigación de avanzada en el tema, formamos capital humano especialista y aportamos al mejoramiento de las políticas y las prácticas que potencian la educación inclusiva.

### Serie Policy Briefs

El Área de Incidencia en Política Pública del Centro Eduinclusiva hemos desarrollado una serie de Policy Briefs - denominados "**Propuestas para Políticas Educativas**"- los cuales tienen por objetivo aportar al debate público y a los distintos actores sociales en pos de la transformación del sistema educativo hacia la inclusión y la calidad.



Av. El Bosque 1290, Viña del Mar  
Campus Sausalito PUCV  
ciecomunicaciones@pucv.cl  
32 - 237 2575