

Este texto muestra resultados de la investigación titulada Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la educación en Colombia, realizada por el grupo Equipo Caribe y su semillero de investigación con estudiantes de pregrado en la Universidad del Atlántico. Esta investigación se realizó desde varios departamentos de la Costa Caribe colombiana, especialmente en el Departamento del Atlántico y su capital, el Distrito de Barranquilla, pero también recabó información en el municipio de Montería en el Departamento de Córdoba, en lo relacionado con la evaluación de desempeños y las más recientes formas de la evaluación de desempeños y competencias. En el contexto del sistema educativo del país, la Región Caribe se presenta relegada en los resultados de las pruebas sobre la calidad de la educación. Barranquilla es la ciudad más importante en la región y ha sufrido ese rezago, sin embargo, la democracia local ha permitido una alternancia que ha conducido al incremento de la inversión social, especialmente en servicios públicos, salud y educación. Según Plan de Desarrollo Distrital 2016-2019, se toman decisiones por los gobernantes locales con el propósito de mejorar la inversión en la infraestructura educativa, aumentar la cobertura y buscar la calidad de la educación. (Plan de Desarrollo Distrital 2016-2019).

Teniendo en cuenta que los estatutos que reglan la profesión, han causado serias tensiones, al establecer contradictorias políticas salariales, de formación y de permanencia y ascenso en los escalafones. Ofrece propuestas a interrogantes sobre ¿cómo la evaluación participa en la calidad de la educación? ¿Cómo se han desarrollado los procedimientos en la evaluación? ¿Cuáles han sido las principales tensiones entre las audiencias que participan? ¿Cómo se relaciona la evaluación del desempeño docente con el desarrollo profesional y personal del profesorado?

Escanee el código QR para conocer
más títulos publicados por el Sello
Editorial Universidad del Atlántico



ISBN 978-958-5525-54-2



9 789585 525542 >

**Esnares J. Maussa Díaz
María E. Palomino Solera**

Logros y tensiones en la evaluación docente

Logros y tensiones en la evaluación docente

**Esnares José Maussa Díaz
María Edith Palomino Solera**

Logros y tensiones

en la evaluación
docente

**Esnares José Maussa Díaz
María Edith Palomino Solera**

Logros y tensiones

en la evaluación
docente

**Esnares José Maussa Díaz
María Edith Palomino Solera**

Catalogación en la publicación. Universidad del Atlántico. Departamento de Bibliotecas
Maussa Diaz, Esnares.

Logros y tensiones en la evaluación docente / Esnares Maussa Diaz, María Edith Palomino Solera
Barranquilla: Sello Editorial Universidad del Atlántico, 2018. 336 páginas. 17 X 24 Centímetros. Ilustraciones. Incluye bibliografía.

ISBN 978-958-5525-54-2 (Libro descargable PDF)

1. Evaluación de maestros – metodología 2. Evaluación docente 3. Calidad de la educación 4. Evaluación educativa I. Esnares Maussa Diaz. II. María Edith Palomino Solera.

CDD: 371.144 M18

Logros y tensiones en la evaluación docente

Autoría: Esnares Maussa Diaz • María Edith Palomino Solera

Universidad del Atlántico, 2018

Edición:

Sello Editorial Universidad del Atlántico
Km 7 Vía Puerto Colombia (Atlántico)
www.uniatlantico.edu.co
publicaciones@mail.uniatlantico.edu.co

Producción Editorial:

Calidad Gráfica S.A.
Av. Circunvalar Calle 110 No. 6QSN-522
PBX: 336 8000
info@calidadgrafica.com.co
Barranquilla, Colombia

Publicación Electrónica

Nota legal: Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros medios conocidos o por conocerse) sin autorización previa y por escrito de los titulares de los derechos patrimoniales. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual. La responsabilidad del contenido de este texto corresponde a sus autores.

Depósito legal según Ley 44 de 1993, Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, Decreto 2150 de 1995 y Decreto 358 de 2000.

Cómo citar este libro:

Maussa Diaz, E., & Palomino Solera, M. E. (2018). *Logros y tensiones en la evaluación docente*. Barranquilla: Editorial Universidad del Atlántico.

Contenido

Introducción.....	7
Capítulo 1	
La evaluación de los docentes.....	17
Capítulo 2	
Evaluación del desempeño para el desarrollo profesional y personal de los docentes.....	125
Capítulo 3	
Tensiones en la evaluación docente	243
Capítulo 4	
Nuevos roles para la evaluación	281
A manera de epílogo	299
Referencias Bibliográficas	313
Anexos.....	331

INTRODUCCIÓN

La evaluación docente genera nuevos roles, competencias y desempeños en los docentes, promueve nuevas demandas y desafíos, visibilizando la necesidad de estructurar un pensamiento reflexivo sobre las prácticas y creando responsabilidad en el aprendizajes en los estudiantes. Por ello, los maestros se hacen cada vez más participes de la necesidad de evaluar la totalidad de los procesos en la escuela, y por tanto se hacen concientes de la evaluación de sus competencias, sus desempeños, los procedimientos y alcances para el mejoramiento de la calidad de la educación y de la propia docencia. El presente texto actualiza el debate sobre teorías y prácticas en la evaluación de los docentes, considerando relevante conocer lo que sucede, hacer metaevaluación de la docencia; así como los aportes reales que en el ámbito personal e institucional generan las evaluaciones, considerando las responsabilidades y consecuencias del proceso en el ejercicio profesional y resaltando los principales logros y tensiones que se presentan.

Las políticas gubernamentales centradas en mejorar las competencias de los docentes, son prioritarias ante la urgencia de mejorar la calidad educativa, para ello debe estimularse la investigación científica de las realidades educativas. Los resultados de los estudiantes en las pruebas

internacionales son motivo de preocupación, ya que demuestran las deficiencias ante el logro de las herramientas necesarias para integrarse de manera productiva al ciclo de la globalización neoliberal. Aunque la calidad de la educación debe ir más allá de esas pruebas estandarizadas, que no debe hacerse sinónimo de calidad de la educación, los resultados del rendimiento escolar estandarizado, son un indicador del estado del sistema de educación.

Es necesario mejorar la calidad de la educación para niños y jóvenes, reduciendo de manera significativa, el conjunto de inequidades presentes, contrario a lo que debe suceder en la educación para garantizar iguales oportunidades, el sistema educativo sigue reproduciendo inequidades que se desprenden del estrato socioeconómico de la familia, del lugar de nacimiento o la naturaleza de la institución educativa a la que se asiste. Se requiere de un cambio en las concepciones sociales sobre la profesión docente, una educación basada en los mejores modelos pedagógicos, en las mejores prácticas, que permita incentivar a los mejores bachilleres para el ingreso a la docencia. Los Proyectos Educativos Institucionales deben posesionarse y ser revalorados en la búsqueda de mayor participación de la comunidad educativa, ellos deben establecer formas de evaluar los desempeños de los estamentos.

Son visibles las contradicciones en los informes sobre la evaluación del desempeño de los docentes en los consorciados locales y nacionales, con el argumento de la confidencialidad de la evaluación, se repele a los investigado-

res, y se padece el temor de hacer pública la información. Se construyen procesos centralizados de sistematización de la información, los modelos utilizados, las prácticas de los evaluadores y los instrumentos diseñados.

Este texto muestra resultados de la investigación titulada Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la educación en Colombia, realizada por el grupo Equipo Caribe y su semillero de investigación con estudiantes de pregrado en la Universidad del Atlántico. Esta investigación se realizó desde varios departamentos de la Costa Caribe colombiana, especialmente en el Departamento del Atlántico y su capital, el Distrito de Barranquilla, pero también recabó información en el municipio de Montería en el Departamento de Córdoba, en lo relacionado con la evaluación de desempeños y las más recientes formas de la evaluación de desempeños y competencias. En el contexto del sistema educativo del país, la Región Caribe se presenta relegada en los resultados de las pruebas sobre la calidad de la educación. Barranquilla es la ciudad más importante en la región y ha sufrido ese rezago, sin embargo, la democracia local ha permitido una alternancia que ha conducido al incremento de la inversión social, especialmente en servicios públicos, salud y educación. Según Plan de Desarrollo Distrital 2016-2019, se toman decisiones por los gobernantes locales con el propósito de mejorar la inversión en la infraestructura educativa, aumentar la cobertura y buscar la calidad de la educación. (Plan de Desarrollo Distrital 2016-2019)

Se busca dar sentido y comprender las intenciones, transacciones, deficiencias, logros y tensiones en la evaluación docente, la cual es inherente a los modernos sistemas educativos, fue formalizada en distintos momentos de la historia de la educación colombiana desde el siglo XIX, motivando la creación de agremiaciones docentes a principios del siglo XX. La evaluación de los docentes se hizo expresa en el Decreto 2277 de 1979 y también en la Ley 115 de 1994, con las que se creó el Sistema Nacional de Evaluación. Sin embargo, regularla y aplicarla ha conducido a diversos conflictos, no sólo laborales, sino conceptuales y de intereses entre los sectores intervinientes. Se concretó su realización mediante el Decreto 1278 del año 2002, fraccionando el gremio docente e imponiéndola de manera unilateral por el gobierno.

La evaluación de los docentes ha sido bastante discutida por sus organizaciones sindicales en los distintos países de América Latina. Se registraron masivas protestas de los docentes en Perú, Colombia y México en 2017, a manera de resistencia y desacuerdo por la realización de evaluaciones. Los docentes son fundamentales para universalizar la educación y realizarla con calidad, prioridades a las que se dedican esfuerzos desde los Estados y organizaciones multiestatales.

Las políticas asociadas a la evaluación han estado directamente relacionadas con los cambios políticos y económicos dados en la sociedad globalizada, también denominada sociedad del conocimiento, o del capitalismo cog-

nitivo, por la dirección tomada en la búsqueda de un tipo de calidad educativa asociada a los sectores en el poder. Organismos como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional, han venido actuando como punta de lanza del proyecto globalizador, imponiendo políticas de endeudamiento de Estados, abaratamiento de mano de obra, saqueo de recursos naturales, entre otras. Así, en la década de los noventa procuraron homogenizar un orden internacional para la transformación de los procesos de producción desde la aplicación de la revolución tecnológica y del conocimiento, siendo la educación y las escuelas el escenario principal de construcción del nuevo orden económico; puede notarse cómo estos organismos internacionales sustituyeron a la UNESCO en la planificación de políticas educativas.

Los discursos utilizados alrededor de la calidad de la educación han cuestionado la relación de dependencia entre los contenidos educativos y las necesidades del sistema productivo. Los conceptos sistemas educativos, sistemas de evaluación, eficacia, eficiencia, pertinencia, han sido la forma como los procesos y teorías propias de la producción se incorporaron a las prácticas educativas y a los discursos de la escuela, imponiéndose sin beneficio de inventario, incluso ante la eventualidad de sus perjuicios. Al igual que la calidad, la cobertura educativa se readecua como teoría. La consigna de educación para todos de la revolución francesa y de los protestantes alemanes, nunca fue trascendental para los estamentos gobernantes, ahora en medio de la avalancha cognitiva y tecnológica, la nece-

sidad de una mano de obra calificada para el capital deslocalizado pone en el centro la universalización de conocimientos básicos y se procura la ampliación de la cobertura educativa alrededor de las necesidades del mercado mundializado.

Es en este contexto en donde se organizan los sistemas educativos en América Latina, cumpliendo su presunto papel de fuente de materia prima y mano de obra de los capitales internacionales. Hay que evitar la ingenuidad con que muchos piensan la función de los sistemas de educación, y específicamente, los discursos sobre reforma y evaluación curricular y docente asociados con el logro de competencias y de educación de calidad. Muy por el contrario, debe entenderse que la despedagogización de la educación y la desprofesionalización de la docencia ha sido un fenómeno intrínseco de la globalización de la economía y de la reconceptualización de la educación como servicio sujeto a las políticas del mercado, contradicciones que se sostienen en los sistemas educativos actuales.

Desde los supuestos institucionales del poder, la equidad social, la reducción de la brecha digital y la búsqueda de la calidad de la educación, dirigen la intencionalidad de los cambios en los sistemas educativos de la sociedad del conocimiento. En este contexto se ha fomentado la educación privada, en donde la calidad está asociada con pagos de matrículas y pensiones, de esta manera, los más pobres y excluidos reciben educación de pésima calidad; así, la educación es proporcional a los recursos que se invier-

ten. Asimismo, se impulsa la educación por competencias, en donde unos adquieren competencias para gerenciar y otros adquieren competencias para obedecer. Cumpliendo las “recomendaciones” se logra la calidad de la educación asociada a logros de aprendizaje, priorizando los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas internas y externas, y con este criterio se evalúa el desempeño de los docentes.

En la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, organizada por los ministros de educación de los países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), conjuntamente con la Internacional de la Educación conformada por sindicatos de docentes de 166 países, se ha abordado la evaluación a los docentes. Tres aspectos ocupan la agenda, ¿cómo se define la calidad del maestro?, ¿cuáles son los criterios establecidos y quién los fija?, ¿qué estándares son fijados y por quiénes?, ¿cómo se evalúa la calidad del maestro?, ¿qué sistemas están en práctica y cómo se llevan a cabo las evaluaciones?; y también, ¿cómo contribuye la evaluación de los docentes a la mejora escolar y a la autoeficacia del docente? y ¿qué impacto tiene la evaluación del docente en la enseñanza y el aprendizaje?. Un documento importante de las discusiones ha sido *“Uso y Abuso de la Evaluación del Maestro”* (Figazzolo, 2013). Así, se pone en evidencia la magnitud de la controversia y la permanente búsqueda de soluciones en el contexto internacional.

Es necesario que la evaluación se mire como una oportunidad formativa que permite construir una evaluación con los docentes, más que una evaluación impuesta a y para los docentes, es importante comprender que la sociedad y los mismos docentes tienen derecho a conocer y sentirse informados sobre lo que sucede en la evaluación, cómo se desarrollan los procesos y cuáles son los impactos y logros fundamentales (Maussa, 2015).

Los informes sobre la evaluación del desempeño de los docentes son contradictorios, los funcionarios prefieren argumentar la confidencialidad de la evaluación, a pesar de que sistemáticamente se aumenta el número de docentes evaluados y se construyen procesos locales de sistematización para los reportes de la evaluación anual del desempeño y la planificación de la capacitación docente. Los modelos utilizados, las prácticas evaluativas y los instrumentos diseñados, han sido desbordados en la práctica, se siente la necesidad de contextualizar dicha evaluación, llevándola a factores más realistas de los desempeños. Los procedimientos de la evaluación docente son legitimadores de los resultados y de la planificación de políticas educativas requeridas al establecer criterios de calidad en el sector, la evaluación incide en el mejoramiento de las competencias docentes, las cuales, a través de ella, influyen en el buen funcionamiento del sistema educativo.

El contenido de este texto en su Capítulo uno hace referencia a las prácticas evaluadoras a los docentes, se analizan diversos tipos y modelos de realización, así como

los antecedentes históricos y legales. En el Capítulo dos se consigna el análisis sobre la relación que se establece entre evaluación del desempeño docente y la calidad de la educación, así como las políticas educativas para la formación profesional y personal de los docentes del servicio público, se confirma también el carácter polisémico dado al concepto *calidad en la educación* y la tendencia a identificarlo con evaluaciones objetivas externas. Igualmente, en este capítulo se hace referencia a los planes de mejoramiento y su relación con los resultados de la evaluación del desempeño. El Capítulo tres se refiere al conjunto de tensiones, políticas, académicas y éticas que se suceden entre los intervinientes en la evaluación del desempeño docente. Y por último, en el Capítulo cuatro, se expresan un conjunto de recomendaciones como nuevos roles en la evaluación.

CAPÍTULO 1

La evaluación de los docentes

Diversa información sobre la relación entre el desarrollo social y la educación en latinoamérica demuestran un serio atraso y una pronunciada asimetría en la calidad de la educación. Con los propósitos de desarrollo, distintos países han realizado esfuerzos considerables para aumentar los años de la educación obligatoria, incrementar la cobertura, mejorar la infraestructura, diseñar nuevos currículos y formar a los docentes, sin embargo, persisten problemas en la calidad de la educación que afectan en mayor medida a los individuos o colectivos más vulnerables (UNESCO, 2016).

En Colombia, los resultados de las evaluaciones nacionales sobre el aprendizaje de los estudiantes, manifiestan la existencia de problemas de calidad y diferencias profundas entre las diversas regiones, las instituciones públicas y privadas y diversas instituciones del sector público con similares características. Estudios sobre la efectividad docente demuestran amplia correlación entre las buenas prácticas de los docentes y el mejoramiento de los sistemas educativos en cuanto a la calidad de la educación impartida. En tal sentido, los sistemas educativos latinoamericanos encaminan esfuerzos de mejoramiento en la calidad de la

educación, identificando la variable desempeño profesional del maestro como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar (Valdés, 2000). por lo que es decisivo valorar la evaluación docente haciendo referencia empírica de las categorías de estudio, asumiéndola como espacio de indagación, para observar las prácticas evaluativas, las percepciones de los docentes, los modelos utilizados, las carpetas de evidencias, la sistematización de informes de dicha evaluación y demás procedimientos e instrumentos utilizados tanto por rectores de las Instituciones Educativas como por la Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional para llevarla a cabo.

Las políticas de ingreso y permanencia en el ejercicio de la profesión docente repercuten en la calidad de la educación que se imparte. En la actualidad se busca acercar el sistema educativo a los cambios socio-económicos y culturales, desde las diversas versiones de la globalización. Se busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes, los resultados en pruebas nacionales e internacionales, la atracción de distintos profesionales no licenciados al ejercicio de la docencia y la evaluación del desempeño y las competencias de los docentes.

Teniendo en cuenta la vigencia de dos Estatutos Docentes en Colombia, uno para quienes ingresaron a partir del año 2002 y otro para quienes ingresaron con anterioridad, en esta investigación se analiza la evaluación periódica de los docente, considerando que ella determina la permanencia

de los docentes en la carrera docente, que tiene consecuencias como proceso de evaluación y que repercute considerablemente en los resultados educativos.

Actualmente se realizan cuatro tipos de evaluaciones a los maestros, evaluación para el ingreso, evaluación del periodo de prueba de un año, evaluación ordinaria del desempeño y evaluación de competencias para el ascenso en el escalafón; éstas son fuente para la investigación educativa evaluativa y para la planificación de mejoras en el sistema educativo. Evaluar a los docentes es una actividad a la cual se le ha dedicado tiempo y recursos en distintos contextos, pero, debido a la diversidad de aspectos intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no es concluyente la relación entre las acciones de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes (Mateo et al. 1996; Valdés, 2000; Niño, 2010).

Es relevante conocer lo que sucede en la evaluación de los docentes, valorarla desde la perspectiva de los docentes, considerando los aportes que en el ámbito personal e institucional genera la práctica evaluativa en la búsqueda de calidad de los procesos de formación y de enseñanza, y mejorar la percepción de los docentes frente a las responsabilidades y consecuencias del proceso evaluativo.

Un aspecto de conflictividad ha sido la separación que se hace al evaluar las competencias y los desempeños, por un lado se evalúan los desempeños y por otro las competencias, considerándose una trampa al proceso de decisiones frente a las prácticas docentes. Así, un docente evidencia

tener sistemáticamente un excelente desempeño, pero no pasa la prueba de competencias, definitiva de su ascenso en las categorías del escalafón salarial.

Otro aspecto de discusión es el papel que el Estado otorga al sistema educativo y el precario estímulo a quienes participan de él. La institución escolar sigue siendo la principal responsable de la construcción, reconstrucción y permanencia de la cultura y el aprendizaje de los saberes necesarios para la formación de las nuevas generaciones; a pesar de que cada vez más comparte esa responsabilidad con otras instituciones sociales, especialmente aquellas que facilitan la utilización de tecnologías de acceso a la información y las comunicaciones en la cotidianidad de las personas, la escuela se mantiene como epicentro para la formación y la socialización, revelando tendencias en disputas desde el poder y el contrapoder. En la hegemonía que constituye y controla los poderes, se concibe la educación como instrucción de mano de obra requerida para el mundo laboral de la industria y la empresa global; por su parte, la formación profesional y especializada queda reducida a élites del poder, que introducen la función relevante de lo evaluativo como forma de control sobre las acciones de los individuos y las organizaciones (Niño, 2010).

El mejoramiento permanente de las prácticas educativas como consecuencia de la evaluación, es una consecuencia en donde los docentes tienen una trascendente participación y el estímulo a su labor es condición necesaria para los cambios en el sistema, en tal sentido las prácticas

evaluativas se incorporan como requisito de mejora. Todo sistema educativo puede mejorar si regula su correspondencia con el contexto y los niveles de desarrollo individual y social que propicia, puesto que existe relación entre la calidad de la educación que se imparte y el nivel de desarrollo social que se tiene y el que se procura en una sociedad determinada. La evaluación del desempeño docente, so pena de ser rechazada por desviaciones en su finalidad, busca mejorar la práctica profesional, la calidad de la educación y la condición profesional y personal.

Los maestros deben asumir su compromiso y responsabilidad para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos. Para ello es necesaria la evaluación de los diversos procesos del sistema educativo, en particular, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la evaluación del desempeño docente tiene un papel importante para responder al interrogante de cómo las políticas evaluativas impactan el mejoramiento de las prácticas docentes y con ello el mejoramiento de la calidad de la educación. La evaluación como proceso integral en la formación profesional promueve nuevas demandas y desafíos, genera la necesidad de abordar la formación basada en las competencias propias de los actuales docentes, así como la necesidad de promover el pensamiento reflexivo, creativo y la responsabilidad por el logro del aprendizaje de los estudiantes.

Las políticas de Estado, en materia evaluativa, responden a la calidad y cobertura que necesita la sociedad. El crecimiento poblacional y las demandas de correspondencia

entre la educación y el desarrollo hacen necesaria una adecuada relación entre calidad y universalidad, en lo cual están incorporadas la pertinencia y equidad educativa. En tal sentido, el sector educativo es uno de los ejes primordiales en la profundización de la democracia y el desarrollo integral de la sociedad.

Los conceptos sobre evaluación del desempeño docente provienen de las teorías de calidad, eficacia y eficiencia introducidas en las reformas a los sistemas educativos durante los años ochenta. Se refieren a la actuación responsable de los docentes como parte esencial en la formación y el aprendizaje de los estudiantes, asociándose a los distintos factores que constituyen la calidad del proceso educativo. Es en la década de los noventa cuando la evaluación del desempeño docente toma fuerza en América Latina (Valdés, 2000) y la investigación ha estado más cercana a los conceptos de eficacia escolar, relacionando las prácticas de los docentes y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes con la calidad de las instituciones.

En Colombia la investigación y las publicaciones sobre esta evaluación han sido poco prolijas, luego de intentos fallidos en décadas pasadas, se referencia su surgimiento a partir de criterios de desempeño, desde la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación contenido en la Ley General de Educación o ley 115 de 1994, aprobada con el consenso de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en el contexto de reformas educativas, y donde la evaluación de los docentes quedó inmersa

en la evaluación institucional realizada en forma global por la comunidad educativa a través del Consejo Directivo y de acuerdo con cada Proyecto Educativo Institucional. En la práctica la evaluación quedaba diluida sobre aspectos generales y no precisaba desempeños o responsabilidades concretas de las falencias derivadas de las prácticas de los intervinientes en el proceso formativo.

A pesar de que el gremio magisterial en Colombia, a través del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE), ha venido fomentando el debate y la reflexión sobre la evaluación docente, existen muy pocas publicaciones como resultados de investigaciones. En su mayoría son artículos de opinión basados en lecturas de diversos contextos, dirigidos a la defensa gremialista y sin implicaciones en las realidades político administrativas del sistema educativo.

Las teorías y modelos sobre la evaluación del desempeño docente dan cuenta del aporte de Montenegro (2003), quien fundamenta teóricamente metodologías y fines de la evaluación y propone modelos e instrumentos para la evaluación del desempeño docente, defendiendo la hipótesis de que “el desempeño docente constituye el principal factor de calidad del servicio educativo” (p.7), al igual que la relación entre la cualificación de los docentes y la calidad educativa.

El Grupo *Evaluando_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación*, de la Universidad Pedagógica Nacional, investiga sobre la evaluación curricular y la evaluación de los

docentes desde el año 2003, “más allá de la rendición de cuentas”, permitiendo la generación de una comunidad académica que estudia constantemente este campo con el interés de comprender y transformar la evaluación y sus relaciones con la comunidad escolar (Niño, 2010).

Estas investigaciones, desde modelos cualitativos, estudian y analizan las políticas de evaluación de docentes y de los procesos curriculares, identificando sentidos y prácticas asumidas por los docentes. Sus resultados promueven la necesidad de dejar a un lado la perspectiva instrumentalista estandarizada que promueve lógicas de confrontación, mediante una evaluación para el control y la sanción, y avanzar a una evaluación para la formación y la calidad desde los contextos institucionales. Buscaron comprender las prácticas evaluativas de las cuales eran sujetos los profesores y la trayectoria seguida en sus enfoques y modelos, examinando las posibilidades desde puntos de vista crítico-formativos que fomentan participación, equidad y autonomía en los sujetos de la evaluación y analizando las intencionalidades políticas y éticas de la política pública para la evaluación docente (Niño, 2010).

Un estudio realizado por Pilonieta (2006) sobre la *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente*, advierte sobre la diversidad de enfoques y la importancia de la formación de los nuevos docentes para el logro de una educación de calidad, haciendo un recorrido histórico por los procesos de conceptualización de la práctica pedagógica y la docencia y la formación profesional efec-

tiva que requiere. Los hallazgos identificaron tres factores de competencias básicos para la conducción de procesos de formación: planear, orientar y evaluar, a partir de los cuales se desarrollan las habilidades docentes. Propone, así mismo, un modelo y un instrumento para la observación y la evaluación de competencias básicas de los docentes para generar una cultura de la evaluación y superar los permanentes problemas que esta ha tenido en la educación. Esto, especialmente promoviendo la evaluación de los docentes para mejorar significativamente las prácticas educativas y responder por la formación de ciudadanos acordes con las nuevas realidades socio-políticas y económicas. Pero también para promover una cultura de la excelencia, con más exigencias, con más rigor, con expectativas más altas sobre alumnos y sus logros. Por eso se está induciendo a todas las comunidades escolares a fijarse metas sobre asistencia, repitencia, abandono, aprendizajes insuficientes, mejoramiento de los resultados (Stegmann, p.4).

La percepción de la actuación de los docentes varía de acuerdo con cambios culturales, axiológicos y científico-tecnológicos en función de lo que cada sociedad, de acuerdo con sus condiciones de existencia, considera como ideal educativo, es decir, lo que ha de ser la mejor educación para sus jóvenes generaciones. Por ello, con frecuencia cambian las formas de evaluar las prácticas y los saberes intrínsecos de la educación y de los docentes.

Existe cierto grado de consenso entre quienes participan en procesos educativos al momento de considerar que las actuaciones de los docentes y la forma como desarrollan sus prácticas, son fundamentales para la fortaleza y excelencia del sistema. Un buen accionar pedagógico del docente es determinante en el rendimiento de los estudiantes, estableciéndose la relación de que a mejor docente, mejor aprendizaje, lo cual determina, en buena medida, la calidad de la educación que se imparte.

La educación se analiza desde distintos sectores e intereses y están presentes ciertas tensiones. Se pretende que a través del sistema educativo se eliminen o se perpetúen prácticas excluyentes, se concreten tendencias homogeneizadoras de discursos o el fortalecimiento de la democracia y la alteridad, y se concreten niveles de satisfacción, desarrollo y equidad social. Estas tensiones ponen de manifiesto mayores responsabilidades de los docentes en el mejoramiento de la educación y de sus propias condiciones.

ALGUNOS ASPECTOS HISTÓRICOS

En la búsqueda de mejorar la calidad de la educación, en los diversos países de América Latina ha tomado fuerza la creación de Sistemas de Evaluación del Desempeño Docente. Según Valdés (2000), en el último decenio del siglo XX los sistemas educativos latinoamericanos privilegiaron los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación, y en este empeño se ha identificado la variable desempeño profesional del docente como

muy influyente y determinante para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar.

Desde esa década el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha venido impulsando la evaluación del desempeño de los docentes; éstos a su vez, a través de sus agremiaciones, han promovido una activa resistencia a la evaluación, sustentándola en la poca claridad de sus fines, consecuencias y métodos, en los altos niveles de corrupción del Estado y en la debilidad de la democracia. Esta contradicción puede manifestarse al hacer un recorrido histórico de la evaluación del desempeño de los docentes con normatividades que no ganan el consenso, la labor fiscalizadora de las prácticas de los docentes en el aula por parte de las autoridades educativas y las respuestas contestatarias de las agremiaciones de los docentes.

Desde mediados del siglo XIX, en plena construcción del Estado colombiano y concreción del ideal del período de la Ilustración que buscaba una escuela para todos, el ejercicio de la labor docente estaba bajo la tutoría de la pedagogía católica, caracterizada por la ejemplaridad comportamental y religiosa de quienes ejercían el cargo de instructor público. Esa ejemplaridad imbuida de las ideologías y discriminaciones propias del momento, exigen del docente “leer, escribir y contar, algunos requisitos igualmente destacables, como los de ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno” (Martínez, et al. 1989, p.37), así mismo, se cuenta como indispensable, ser virtuoso, más que un erudito.

El maestro ejemplar fungía como conductor de los estudiantes hacia el conocimiento y la rectitud. El jerarca católico se abrogaba la escogencia de los maestros, examinando los perfiles y las habilidades, juramentando, entrevistando testigos y aprobando el nombramiento. Refiriéndose al papel vigilante de los párrocos, Álvarez (1996, p.69) afirma que en ese contexto “como nuevo guardador de la moral, el cura debía supervisar al maestro; este se erigió como parte de la autoridad que le asignó sus funciones y le condicionó sus valores, él observaba su conducta y era consultado para decidir sobre su nombramiento”.

En la Colombia de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, liberales radicales y conservadores clericales hicieron de la escuela el escenario predilecto de sus luchas, acusaciones de impiedad y ateísmo contra los liberales, incluidos también los docentes liberales que no compartían la inspección de los obispos a los textos escolares y que promovían delimitar las órbitas de lo civil y lo religioso para construir una laicidad en lo educativo; estos docentes, por lo general, fueron señalados como satánicos y pervertidos. “Los gobiernos radicales impulsaron una reforma a la instrucción guiada por principios anticlericales” (Álvarez, 1996, p. 143).

En 1936, el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo aprobó la realización de un examen a los maestros (CEID-FECODE, 2000), obteniendo como respuesta una creciente organización gremial que marcó el inicio de la construcción de sindicatos regionales, los cuales lograron

reversar la decisión. Se propuso una organización que liderara las reivindicaciones de los docentes, la búsqueda de unificación y mejoramiento de las relaciones laborales y salariales y el mejoramiento de la educación en general, así, se organizaron sindicatos regionales en distintos departamentos del país. Una huelga en 1966, conocida como “la marcha del hambre”, buscaba la profesionalización de la carrera docente, cesar la discriminación salarial entre docentes de primaria y secundaria y otro grupo de consignas reivindicacionistas. En este contexto surge la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), que lograría aglutinar a las agremiaciones regionales y locales y unificar las luchas reivindicativas a nivel nacional.

En la década de los setenta del siglo pasado, los maestros reclamaron por la jornada laboral, la unificación de los salarios y confrontaron las medidas tomadas por el presidente de la república Misael Pastrana Borrero y su ministro de educación Luis Carlos Galán, quien aprobó un estatuto docente en 1972 en el que se incluyó una categorización de los docentes y la pérdida de estabilidad laboral. Por otra parte, el Decreto 128 del 16 de febrero de 1977, expedido en el gobierno de López Michelsen reglamentó un Comité de Evaluación que sancionaría a los docentes que fuesen considerados carentes de formación moral o consagración profesional, o que tuviesen “defectos físicos notorios que imposibiliten su misión, como voz bitonal o nasal, tartamudez, deficiencias graves de visión o audición, tuberculosis, lepra, sífilis, demencias, neurosis o psicosis de cualquier índole” (Presidencia de Colombia, 1977). La respuesta de

los docentes y la coordinación que lograra la Federación Colombiana de Educadores -FECODE- pudo derogar estas medidas, y posteriormente, en 1979, acuerda con el gobierno la aprobación del Decreto 2277 o Estatuto Docente, donde se concretó la evaluación de la educación, y por tanto, la de los docentes en el contexto de la evaluación institucional que se realizaría cada final del año escolar y que evaluaría los aspectos del funcionamiento de las instituciones, incluyendo la evaluación de los maestros.

La década de los ochenta, trajo consigo notables cambios políticos en el contexto internacional, a la par de revoluciones científico-tecnológicas que demarcaron nuevos modelos de interacción socio-económicas. Se desarrolla la globalización económica de los mercados y se imponen en la escuela significados comunicacionales, tecnológicos e informativos distintos. En tal sentido, operan cambios en la conceptualización de la enseñanza, se descentran los contenidos y la labor de los docentes en la transmisión de esos contenidos y se enfatiza en la formación por competencias, lo cual requiere un tipo de docente conforme al nuevo tipo de relaciones socio-productivas. La demostración de tales competencias mediante un adecuado desempeño, será un aspecto clave de la exigencia evaluativa.

La Constitución Política de Colombia de 1991, estableció un nuevo marco legal en muchos aspectos en la vida de los colombianos. Determinó políticas que impulsaron la educación como derecho fundamental de la persona y como servicio público con función social, el acceso al co-

nocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Esto dejó al Estado la responsabilidad de la inspección y la vigilancia de la educación, así como la preservación de su calidad para la formación moral, intelectual y física de los educandos. Lo anterior, entonces requiere que la enseñanza esté a cargo de personas con idoneidad ética y pedagógica. La normatividad sobre la distribución de competencias y responsabilidades descentralizó en las entidades territoriales la organización de la educación y los criterios de pertinencia, calidad, cobertura y gratuidad.

La Ley General de Educación, conciliada entre los docentes de la Federación Colombiana de Educadores -FECODE- y el Ministerio de Educación Nacional, reglamentaría los artículos constitucionales. Allí se establece la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación con el propósito de velar por la calidad y el cumplimiento de los fines de la educación diseñando y aplicando procedimientos de evaluación de calidad, del desempeño profesional de los docentes y de los aprendizajes de los estudiantes. Además, en las instituciones educativas ha de llevarse a cabo, al finalizar cada año lectivo, una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física que procure el mejoramiento de la calidad educativa.

Es deber del Estado, la atención en forma permanente de los factores de mejoramiento de la educación; especialmente, aquellos que procuran la cualificación de los edu-

cadores, su promoción, los recursos y métodos educativos, la innovación educativa, la orientación educativa y profesional, y la inspección y evaluación del proceso educativo. Más adelante, la Ley General de Educación propone que los docentes deben presentar un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad y en su actualización pedagógica, y que el educador que no obtuviese el puntaje requerido, tendría otra oportunidad para presentarlo. Si luego de presentado un segundo examen en el transcurso de un año el docente no obtenía el puntaje exigido, incurriría en causal de ineficiencia profesional y debía ser sancionado de conformidad con el estatuto docente. También se regula la evaluación institucional anual de todo el personal docente y directivo, de la infraestructura, proponiendo reconocimientos para las instituciones que obtuviesen rangos de excelencia en dicha evaluación.

Al incorporar cambios en las políticas educativas, sobre convenios de desempeño para el otorgamiento de créditos flexibles de la nación a los entes territoriales, se inició la reglamentación de la evaluación de los docentes, buscando mejorar la calidad de la educación. Los docentes del sector oficial serían evaluados cada dos años a través de una prueba académico-pedagógica realizada por el Ministerio de Educación Nacional y una evaluación de desempeño realizada por el superior inmediato con efectos sobre la permanencia en el servicio educativo, retirando a aquellos que obtuviesen puntajes inferiores a dos desviaciones estándar por debajo de la media. Como consecuencia de esto

serían retirados el 1.5 % de los docentes de planta (Ley 508 de 1999 o Plan Nacional de Desarrollo 1999-2002).

Esta propuesta desató un movimiento nacional de los docentes, quienes al no compartir lo que denominaron evaluación sancionatoria declararon la desobediencia civil. La mencionada desviación estándar significaba que al menos 4.500 docentes saldrían cada dos años del sistema educativo responsabilizados por la poca calidad de la educación, mientras que el Ministerio de Educación no aportaba nada a su formación profesional o personal, y mucho menos garantizaba que quienes los remplazaran fuesen mejores, lo cual ponía en evidencia la falta de unos fines claros en la política de evaluación.

A partir del año 2002 se produjeron nuevas normas y mecanismos generales para el ingreso y permanencia en la carrera docente, no se derogaron las disposiciones del Decreto 2277 de 1977, quedando vigentes dos estatutos docentes. Los rectores de las instituciones educativas públicas debían realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo. Al caracterizar la evaluación de los docentes y establecer sus fines, se ratifica su carácter permanente, así como la verificación que los docentes y directivos demuestren altos niveles de idoneidad y eficiencia para la permanencia en el cargo, ascensos en el escalafón y reubicaciones en los niveles salariales.

Se reglamentan: la evaluación para el ingreso; evaluación del periodo de prueba; evaluación ordinaria periódica

dica de desempeño anual y evaluación de competencias. La primera es para ingresar al servicio educativo estatal mediante un concurso de méritos, en el que se evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de los aspirantes para desempeñarse como educadores. Una segunda evaluación, la que corresponde al período de prueba, se realiza a los docentes que ingresaron al servicio educativo estatal después de cuatro meses de servicio para efectos de inscripción en el escalafón de la carrera docente. La tercera evaluación anual del desempeño docente se realiza por el rector de la institución educativa al terminar el año lectivo de acuerdo con unos parámetros fijados por las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional. Se concibe el ejercicio de la carrera docente ligado a la evaluación permanente. Una cuarta evaluación se realiza a los docentes que se inscriban voluntariamente a la evaluación de competencias, la cual es obligatorio pasar para efectos de ascensos en el escalafón salarial.

Sobre la evaluación de los docentes en América Latina se referencian los estudios hechos por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe -PREAL- y la Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO, en los cuales sobresale un estudio comparado entre 50 países de América y Europa que muestra cómo abrieron paso a los Sistemas Nacionales de Evaluación para impulsar las políticas educativas inmersas en el modelo globalizador. Se demuestra la pertinencia del tema y el debate que suscita,

las opiniones contradictorias en las cuales se considera importante la evaluación del desempeño docente para la formación continua y el ejercicio docente, pero se alerta sobre una exanimación controladora inapropiada para los sistemas educativos.

Según Valdés (2000), consultor de la PREALC, su ponencia en el Primer Encuentro Iberoamericano sobre la Evaluación del Desempeño Docente es una de las más referenciadas sobre el tema. Expone su visión de la evaluación para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración en el sistema educativo cubano, proponiendo intercambiar experiencias y reflexionar sobre los diversos modelos de evaluación realizada en los países de América Latina, al ser claro y necesario que la evaluación docente tenga propósitos definidos. La observación sistemática y continuada del desempeño y los procesos para confrontar informaciones provenientes de los actores, fuentes e instrumentos de la evaluación son elementos de estos propósitos.

Sobre la evaluación de los docentes en América Latina, Vaillant (2008) expresa los avances que determina cada uno de los modelos de desempeño y las particularidades legales y contextuales de cada uno de los países que la implementan. Reconoce, asimismo, que los maestros están en el centro del “problema educativo”, pero también son el factor estratégico de la solución. Los hallazgos identifican un entorno profesional con dificultades para retener a los mejores maestros, puesto que son escasos los estímu-

los para que la profesión docente sea vista como primera opción de carrera. Muchos maestros están mal preparados y son insuficientes los esfuerzos para la formación masiva de los docentes en servicio, en tal sentido, la gestión institucional y la evaluación de los docentes no han actuado con suficiente impacto en la mejora de la calidad educativa.

Román y Murillo (2008, p.3) hacen un interesante recorrido por los marcos legales que orientan la evaluación del desempeño profesional en los diversos países de América Latina. Así parte de sus conclusiones nos dicen que:

La evaluación asusta, y todos somos en parte culpables de que ello ocurra, nos hemos acostumbrado a usarla para destacar los elementos que no funcionan, lo negativo de los productos, resultados o prácticas, y nos hemos olvidado de que lo más importante de la evaluación es reforzar el apoyo, destacar lo positivo, comunicar nuestras altas expectativas sobre su trabajo, potenciar su compromiso.

En Perú, Fernández-Arata (2008), investigó sobre desempeño docente y su relación con orientación a la meta, las estrategias de aprendizaje y la autoeficacia. El estudio se realizó con maestros de primaria en Lima y muestra los argumentos que se esgrimen para negar la evaluación del desempeño docente. Utilizó el Cuestionario de Orientación a la Meta del Profesor -PALS-. Los resultados muestran que la profesión docente se encuentra desvalorizada en el país, con una formación y capacitación muy lejanas de los estándares internacionales y con un gremio magisterial totalmente politizado.

Estas deficiencias y limitaciones muestran que los problemas están relacionados no sólo con los aspectos técnicos, pedagógicos y personales de la formación docente y cuya responsabilidad corresponde al Ministerio de Educación, sino también revelan la existencia de problemas más profundos a nivel político, económico, social y cultural. La orientación a la meta de aprendizaje se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, la autoeficacia percibida y el desempeño docente. De manera contraria a lo que teóricamente se plantea, la meta de rendimiento se relaciona positivamente con el uso de estrategias de aprendizaje, y no con la autoeficacia percibida ni con el desempeño docente.

En Venezuela, en las escuelas nacionales dirigidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, el ingreso, permanencia, ascenso, promoción y evaluación del desempeño de los docentes se encuentran regidos por la Ley Orgánica de Educación, que procura la evaluación en correspondencia con criterios y métodos integrales de un sistema de contraloría social, se institucionalizaron los Consejos de Evaluación Escolar, Zonal y Nacional, los cuales se encargan de las diversas fases de la evaluación. Se busca establecer un sistema de evaluación del desempeño docente en correspondencia con la realidad del país, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en el marco del Proyecto Nacional Simón Bolívar. Tienen acceso a la carrera docente los profesionales de la docencia, es decir, aquellos que posean el título correspondiente otorgado por instituciones de educación universitaria para

formar docentes. Se asume la evaluación como parte del proceso educativo y se cataloga como democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Aprecia las diferencias individuales y valora el desempeño del educador y la educadora y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso (Ley Orgánica de la Educación, 2009). Las escuelas estatales se rigen por el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, donde se contempla el concurso de credenciales como el mecanismo para el ingreso al sistema. Para la calificación y ascenso entre categorías, la Tabla de Valoración de Méritos prevé la utilización de un sistema para evaluarlos, lo mismo que la valoración de la actuación docente para otorgarles un certificado anual de eficiencia.

Delgado (2009) analizó la reflexión que realizan los docentes sobre su desempeño y la relación dialéctica con la calidad institucional y la calidad profesional de los docentes, los factores atribuibles al sistema y a los docentes en la constitución de una cultura organizacional y profesional. Estudió las exigencias sobre roles y deberes institucionales, la falta de unificación de criterios evaluativos y escaso análisis, discusión y reflexión de los docentes sobre su propio desempeño. Este trabajo investigativo se realizó bajo la modalidad de trabajo de campo y una perspectiva cualitativa desde el paradigma interpretativo. Propone un modelo orgánico de evaluación para el personal académico universitario, bajo la perspectiva de mosaico fluido y una representación de la relación de los sistemas y los niveles

jerárquicos, fases, controles y procedimientos. El modelo fue construido a partir de seis subsistemas: evaluación integral y permanente del personal académico, desarrollo profesional, evaluación del desempeño organizacional, trabajo integrado, información universitaria y análisis de la realidad social e institucional.

Chile es uno de los países con mayores desarrollos en el Sistema de Evaluación Docente, conocido como *Docentes Más*. Fue concebido en el *Marco para la Buena Enseñanza* como un instrumento de estándares de las prácticas docentes acordado entre el Ministerio de Educación, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores de Chile sobre el conjunto de tareas y responsabilidades que un docente debe desarrollar en el aula, la escuela y la comunidad y para contribuir en forma significativa al aprendizaje de sus estudiantes a la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y las responsabilidades propias de la profesión docente. En su mayoría los docentes no son empleados del Estado, quien financia la demanda a través del denominado Sistema Vouchers (*Marco para la Buena Enseñanza*, 2003). El Reglamento para la Evaluación Docente establece los procedimientos y la ponderación, que por lo general conducen a una apreciación del resultado final de la evaluación como: Destacado, Competente, Básico o Insatisfactorio. Se aplica un sistema de incentivos consistente en un premio en dinero a todos los docentes seleccionados por su excelente desempeño (Mizala y Romaguera, 1999).

En Cuba, se identifican periodos concretos en la evaluación de los docentes. Según Valdés (2000), encontramos cuatro etapas en el análisis de la conducción del sistema educativo cubano que se caracterizan por definir el cómo, el por qué, el quién y el para qué de la evaluación de los docentes, así como por establecer con claridad técnicas e instrumentos que dieran información del desempeño de los docentes. El Sistema de Evaluación está vinculado con las remuneraciones de los docentes y tiene tres niveles: un docente con evaluación MB (Muy Bien) tiene derecho a pasar al nivel salarial siguiente; si la evaluación es B (Bien), permanece en el nivel salarial; si la evaluación es R (Regular), desciende al nivel salarial anterior; y si la evaluación es M (Mal), es retirado del aula durante un año, tiempo en el cual debe volver a formación pedagógica.

En El Salvador la carrera docente define la evaluación del ejercicio de la docencia. Se establece que el ejercicio de la carrera docente es evaluado en forma permanente con el fin de conocer méritos, detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en la docencia; comprende los aspectos atinentes a la preparación profesional, la aplicación al trabajo y la aptitud del docente. La evaluación es responsabilidad de unidades técnicas del Ministerio de Educación a fin de asegurar la formación docente, así como la aplicación de métodos idóneos para su profesionalización. Declara como único propósito de la evaluación docente, la búsqueda de un rendimiento más efectivo de los educadores, para lo cual, la evaluación estará proyectada para detectar áreas de-

ficitarias que reclamen capacitación y, como consecuencia, estará encaminada a implementar los métodos y estrategias que contribuyan al mejoramiento del desempeño docente. Las evaluaciones del ejercicio de la docencia se realizan periódicamente según sean las necesidades detectadas; los resultados se comunican al educador (Ley de la Carrera Docente, 1996).

En Argentina, la evaluación del desempeño docente es realizada por el Director y por el Supervisor educativo, según una carpeta personal de las evidencias de la actuación profesional. En ella se registra la calificación y la información para determinarla. La calificación anual aprecia las condiciones y aptitudes del docente. Los docentes o directivos que obtengan por dos (2) veces consecutivas una calificación *deficiente* se enfrentan a la posibilidad de ser despedidos. El sistema formal es frecuentemente cuestionado por carecer de fines claros y porque en la práctica no se realiza la evaluación. Las autoridades educativas tienen el compromiso con la capacitación de los docentes, organizando cursos de perfeccionamiento, certámenes, instituyendo becas, promoviendo la creación de bibliotecas pedagógicas y la difusión de bibliografía general y especializada.

En Perú, la carrera pública magisterial regula el ingreso y permanencia, la evaluación del desempeño como permanente, integral, obligatoria puede ser ordinariamente cada tres años y extraordinaria para quienes desapruében, estudia los logros obtenidos por los docentes en función a su tarea pedagógica, el grado de cumplimiento de las

funciones y responsabilidades del profesor, dominio curricular, propuestas de innovación pedagógica y la autoevaluación. La Ley de Reforma Magisterial (2016), señala obligatoria la evaluación del desempeño y tres tipos de evaluaciones se realizarán en los próximos dos años, para quienes quieran mejorar su escala salarial. Se discute si el proceso de la evaluación debe considerar los antecedentes profesionales, desempeño laboral y méritos.

En México, el sistema asocia evaluación, promoción y permanencia dentro de la carrera magisterial. Tiene en cuenta como factores: la antigüedad del docente, el grado académico, la preparación profesional, la acreditación de cursos de actualización y superación profesional, el desempeño profesional y el aprendizaje escolar. La Secretaría de Educación contrató a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para hacer algunas recomendaciones relacionadas con la educación y con la evaluación docente; allí se concluye que México debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes, así como la necesidad de un sistema de evaluación docente basado en estándares que busque impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados del aprendizaje, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector (Subsecretaría de Educación Media Superior de México, 2010). Luego de encendidas polémicas, la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), determina que la evaluación del desempeño es la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Ase-

soría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica.

En Honduras, la evaluación del desempeño docente tiene como propósito determinar la eficacia y eficiencia del docente en el cumplimiento de sus funciones, según el cargo que desempeñe, como un mecanismo constante para retroalimentar el proceso educativo. Se tiene una estructura participativa de los docentes en la evaluación para efectos de movilidad laboral, régimen de reconocimientos y ejercicios de otros derechos; se realiza la llamada evaluación general, dada como la suma de los resultados de la calificación institucional y la evaluación del desempeño en servicio. Esto busca el intercambio y la complementación de información evaluativa entre la estructura participativa y la institucional. En cada centro educativo se llevará un expediente del docente en el que se incluirán los resultados de la evaluación. Este expediente del docente es confidencial, ante alguna permuta definitiva o traslado, el expediente se remitirá al nuevo centro educativo (Ley del Estatuto del Docente Hondureño, 1997).

Este recorrido por la reglamentación de la evaluación del desempeño docente en Latinoamérica muestra la diversidad de modelos y conceptos para la evaluación, donde es posible advertir cómo los maestros son expuestos como responsables del aprendizaje de los estudiantes y se les otorgan nuevas tareas y responsabilidades, acordes con intereses y contextos diversos. Es común caracterizar como permanente la evaluación, en el mismo sentido en

que se presentan diversidad de fines para su utilización. Las dificultades se presentan entre los docentes y quienes realizan la evaluación, por los efectos que conlleva en la promoción de escalafones salariales. También es común declarar la búsqueda de la calidad de la educación como propósito fundamental y mantener en el sistema a los mejores docentes.

Los investigadores concluyen afirmando que la evaluación debe tener una finalidad clara, estrategias, criterios de valor, consecuencias y garantías. Es necesaria una diversidad de fuentes de información y la definición de los aspectos deontológicos de la evaluación del profesorado. Los docentes creen que es necesaria su evaluación y opinan que debe estar guiada por objetivos formativos, mientras que mantienen una opinión neutra con respecto a los objetivos de control e incentivos. El hecho de ser evaluado es rechazado por los órganos colegiados del centro, padres e inspectores, aunque se acepta con reparos la evaluación por el entorno más inmediato y expertos externos. Consideran como consecuencias positivas de la evaluación docente la promoción, el tiempo y las ayudas para la formación. Es fundamental la confidencialidad de los resultados de la evaluación y otras cuestiones deontológicas que se constituyen en principios de la evaluación. A partir de los resultados de la encuesta sobre la evaluación del profesorado, se plantean una serie de propuestas para la reflexión acerca del rol profesional del docente, actualmente indefinido, y acerca de los sistemas de control del

profesorado, hacia los cuales existe rechazo, y por último, acerca de las condiciones del modelo evaluador.

En este contexto se reorganizan los sistemas educativos en América Latina, en la búsqueda de mejorar la calidad, una mayor equidad social, la reducción de la brecha digital y conseguir cobertura total. Asimismo, se busca que los resultados de los estudiantes, sus logros de aprendizaje y competencias estandarizadas sean demostrados en pruebas nacionales e internacionales.

De las leyes de educación presentes y vigentes en cada uno de los países, se deduce cómo en América Latina se conforman y organizan estos sistemas de evaluación, constituyéndose organismos especializados: en México, la Dirección General de Evaluación (DGE) de la Secretaría de la Educación de la Presidencia (SEP); en Argentina, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC); en Chile, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE); en Bolivia, el Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL); en Ecuador, el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Aprendo); en Honduras, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SINECE); y en Cuba, el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE). En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) dirige el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN

La evaluación encontró en la educación un escenario privilegiado, el término evaluación conduce a un recorrido universal, lingüístico, geográfico e histórico. Proviene del latín *valere*, que significa emitir juicios o apreciar. Pasa desde el siglo XIV al francés como *évaluer*; a partir del siglo XVII como *valer*, *valuar*; y desde principios del siglo XIX se asume como *avaluación*, *evaluar* (Milman y Darling-Hammond, 1997).

Existen diversos paradigmas y modelos de evaluación según la respuesta que se tenga del ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿por qué? y ¿para qué? de la evaluación. Es necesario tener un concepto de lo que es la evaluación en la educación, los aspectos que la caracterizan y las diferenciaciones que en su realización se presentan. Atendiendo a la finalidad, puede ser formativa o sumativa; encontramos evaluación diagnóstica y evaluación continua; también puede verse desde perspectivas instrumentalistas y cuantitativas, y formas holísticas y cualitativas (Scriven, 1967).

La evaluación implica la recogida de datos y la utilización de dicha información para emitir juicios de valor. Según Scriven (1967) la evaluación es una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas con el fin de justificar: los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de metas.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993, p.338), plantean que:

La evaluación se presenta cuando los sujetos, objetos o procesos reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

La educación ha tenido importancia creciente en las sociedades modernas, la creciente densidad poblacional y la complejidad social en las ciudades han constituido complicados sistemas educacionales, donde evaluar los procesos se hace indispensable.

La evaluación se considerará como el conjunto de actividades que conllevan a la sistematización de información con el propósito de mejorar los eventos y dinámicas educativas. Todo sistema de evaluación trae consigo la oportunidad de recuperación y de mejora, sin olvidar que esta se ubica en la mirada de quien tiene la información. Como dijera Grundy (1998), la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que procesos y prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el “bien” de los participantes.

Según Parlett y Hamilton (1972, en Pérez 1993, p.29), un sistema de evaluación o estimación sobre los alcances del sistema educativo se define como:

Un conjunto de supuestos pedagógicos, un plan de estudios o programa de contenidos y un cuerpo detallado de técnicas

y equipos. Un sistema de instrucción es un producto teórico, un modelo abstracto que al aplicarse sufre importantes modificaciones en virtud del medio, los alumnos y el profesor.

Alcanzar logros y propiciar el desarrollo será posible y tendrá sentido si se toman en cuenta las condiciones concretas de aplicación, su contextualización y las transformaciones que posibilitan la evaluación. Todas estas teorizaciones de la realidad de los sistemas educativos adquieren validez si actúan en el mejoramiento de la calidad de vida en los respectivos contextos.

La evaluación se ha convertido en una actividad de uso común en las distintas actividades humanas, siendo uno de los aspectos centrales del sistema educativo. En la medida que los gobernantes, los padres, los estudiantes, los docentes y la sociedad pretenden que la educación sea un factor del desarrollo humano y social, buscan cada vez mejorar su calidad y la evalúan. La evaluación no puede ser vista como una actividad aislada, pues dejó de serlo para convertirse en una industria profesionalizada, con congresos, revistas propias, premios, organizaciones y estándares (Dopico, 2000).

La evaluación llegó y se quedó dentro de la educación, convirtiéndose ella misma en actividad educativa; considera el rendimiento en la formación de los estudiantes, y la transmisión de los conocimientos, la cultura y la información de acuerdo con los cambios socio-políticos. Sin embargo, comprender la finalidad de la evaluación, la forma como ha evolucionado, su uso y la diversidad de elementos que

compromete es importante para comprender los desarrollos del proceso evaluativo mismo. Al estar ligada a desarrollos conceptuales del ser humano y a las dinámicas sociales de poder, la evaluación adquiere una connotación socio histórica. Rizo (2005) plantea que ese carácter social permite ver la evaluación como un campo de poder que rebasa la simple dimensión técnica y que permanece ple-tórico de intencionalidades. Obliga a pensar, por ejemplo, cómo desde la evaluación de las instituciones educativas se intentan legitimar políticas y justificar las desviaciones del Estado para cumplir con su compromiso con la educación como derecho humano. Esto puede confirmarse en las políticas de privatización de la educación, para lo cual se promueven formas encubiertas como diferenciación, jerarquización y competencia entre las instituciones educativas bajo el enfoque del libre mercado.

Con frecuencia en el plano escolar se ha pensado la evaluación como calificar, promocionar, titular, medir o diagnosticar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Estos conceptos están relacionados con perspectivas medicionistas y cuantitativas sobre lo que es evaluar en educación, diferenciadas de otras perspectivas comprensivas y cualitativas. Entender la evaluación de los aprendizajes y de la formación como medición o como calificación es reducirla a la estimación, a un carácter aproximado, es también maximizar su carga subjetiva. El proceso para recopilar y procesar información tampoco puede reducirse a los instrumentos y las técnicas.

La evaluación debe entenderse como un proceso a través del cual se emiten juicios sobre alguna o varias características de un estudiante, de un grupo de estudiantes o un ambiente educativo, objetivos educativos, materiales, profesores, programas, entre otros. Estos juicios relevantes sobre el proceso, analizan y valoran características y condiciones en función de parámetros referenciados. Inicialmente tenía en cuenta únicamente el rendimiento académico de los estudiantes según los objetivos educativos, luego se extendió a otros ámbitos de la educación como: programas educativos, destrezas, materiales curriculares, práctica docente, instituciones escolares, al sistema educativo en su conjunto y a la misma evaluación.

La carta de naturaleza al término evaluación en el campo educativo, es proceso por el cual se determina el grado en el que se alcanzan los objetivos propuestos, la evaluación gira entorno a objetivos preestablecidos y con un carácter de medición, en la historia de la evaluación implicó un gran paso de una etapa que empezó con el método orientado hacia los objetivos de Tyler (1949, en Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Otro precursor del concepto y de la generación de modelos de evaluación es Scriven (1967), quien introduce los conceptos de *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*, columnas básicas para la proliferación de diversos modelos evaluativos. Stufflebeam (1999) concibe la evaluación educativa como el elemento fundamental para el perfeccionamiento del objeto evaluado.

La evaluación ha tenido desarrollos conceptuales y de aplicación en diversos campos que conllevaron al perfeccionamiento de los sistemas educativos y a la construcción de modelos basados en las prácticas evaluativas según propósitos e instrumentos. En la evaluación docente se asumen muchas de estas teorías y prácticas, realizándose aportes para la perfección de la labor docente y la institución escolar.

Pueden determinarse diversas etapas para caracterizar la evaluación, desde los conceptos de medición educativa hasta la actual investigación evaluativa en educación, siendo varias las clasificaciones de modelos evaluativos, se discrepa si merecen esta categoría al estar basados en diferentes aspectos, desde la evolución histórica de la teoría evaluativa hasta la clasificación de propósitos.

Stufflebeam y Shinkfield (1995) indican que la evaluación es el estudio sistemático y planificado, dirigido con finalidad de ayudar al cliente a juzgar o perfeccionar un valor o mérito de algún objeto. Stufflebeam y Shinkfield (1987, citado por Escudero, 2003) establecen una caracterización de seis épocas en la evaluación: a) época de la reforma (1800-1900), b) época de la eficiencia y del «testing» (1900-1930), c) época de Tyler (1930-1945), d) época de la inocencia (1946-1956), e) época de la expansión (1957-1972) y f) época de la profesionalización (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

Estos modelos de evaluación se asumen como proceso de búsqueda de información para la valoración y la toma de

decisiones centradas en un aspecto en particular que no se generaliza a otras situaciones. Los primeros momentos están basados en el positivismo y su concreción de objetivos preestablecidos y afán de objetividad, los cuales generaron mucha desconfianza en la evaluación, en ellos la evaluación otorga valor agregado al permitir acciones para modificar una situación existente en una deseable. Los modelos surgidos posteriormente se caracterizan por la participación, la mirada alternativa y el constructivismo como paradigma dominante. Por lo anterior se asume la evaluación como:

Un acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de características de la realidad a valorar y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio emitido. (García y Pérez, 1989, p.23)

Los modelos de evaluación cualitativa se desarrollan bajo condiciones naturales o de campo, y entre sus características se encuentran que la evaluación es necesariamente contextualizada, presupone una tendencia holística que se preocupa más por la descripción y la interpretación que por la medición y la predicción, más por los procesos que por los resultados. Para ellos, dos conceptos facilitan la comprensión de la evaluación *sistema de instrucción y medio de aprendizaje*. El sistema de instrucción como conjunto de teorías pedagógicas, planes de estudios y técnicas y equipos que se evalúan en el contexto determinado, el medio de aprendizaje como contexto psico-social donde se

desarrollan los procesos, plantean como principales formas de recoger la información a la observación y la entrevista (Parlett y Hamilton, 1972, en Pérez, 1993). Ellos denominan a su modelo como *Evaluación iluminativa* proponiendo una perspectiva cualitativa de amplio escenario en el que funcionan los programas educativos. Su preocupación fundamental es por la descripción y la interpretación, más que la valoración, la predicción o la medida. Este es un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado hacia el servicio, que contribuye al mejoramiento de los procesos educativos y al desarrollo filosófico y teórico de la evaluación educativa (Stake, 2005). Surgen también los modelos mixtos, entre los que se inscribe el de Scriven (Stufflebean y Shinkfield, 1995). Lo fundamental es llegar a proponer juicios de valor justificables más que medir o determinar si las metas han sido alcanzadas. A continuación se expone el conjunto de modelos que históricamente se han sucedido en la evaluación, considerando los paradigmas cuantitativos, cualitativos y mixtos, y los métodos desarrollados por los distintos teóricos de las denominadas generaciones de la evaluación.

Los métodos validados asumen técnicas cualitativas y cuantitativas han sido utilizadas para las diversas necesidades evaluativas y tomando algunas especificidades, dichos modelos han sido utilizados en la evaluación del desempeño docente. En el contexto colombiano, por la diversidad de intereses no hay consenso para la utilización de un modelo, así que se utilizan aspectos de diversos modelos por lo que las bases teóricas que sustentan la

reglamentación de la evaluación educativa la constituyen en un híbrido de modelos y del paradigma mixto que las integra. De otra parte, los docentes coinciden en que una cosa es la teoría planteada en el decreto y en los manuales con los criterios de la evaluación, y otra, la práctica, donde rigen las teorías conductistas y calificadoras.

Sostiene Ander Egg (2000) que al ser aplicada, sistemática, planificada y dirigida, la evaluación se encamina a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable datos e información suficiente y relevante en la cual apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa, comprobando la extensión y el grado en que esos logros se han dado, de forma tal que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados. Es importante comprender entonces cómo actúan estos tipos de evaluación y cómo se complementan al evaluar a los docentes, cuándo los procesos colectivos deben ser enfatizados y cuándo se deben resaltar las disposiciones individuales.

LA EVALUACIÓN DE LOS DOCENTES

Como actividad inherente a la educación, la evaluación es permanente en la vida de las escuelas. Con frecuencia se emiten juicios sobre los distintos aspectos del proceso educativo, valoraciones que permiten tomar las decisiones pertinentes para mejorar los procesos. Los sistemas

educativos han propiciado una *cultura evaluativa* donde se evalúa el progreso de los aprendizajes, el sistema educativo, la institución en su conjunto, los estudiantes, los docentes y los directivos docentes. En la medida en que las últimas reformas educativas son evaluadas, se determina mayor influencia de la labor de los docentes y las acciones que ellos desarrollan, los saberes que sistematizan y en general su desempeño; ha venido tomando fuerza la idea que el docente juega un papel preponderante en la generación de calidad de la educación (Montenegro, 2003).

La evaluación de los docentes representa un aspecto del proceso educativo, y por lo general, propone la disyunción entre medir los aprendizajes de los estudiantes o tener en cuenta las acciones del proceso. También existen diferencias entre considerar al docente como responsable del rendimiento académico, como adquisición de aprendizajes de los estudiantes sobre los conocimientos disciplinares que imparte, o considerar al sistema institucional, es decir, la escuela y el sistema educativo como responsables en su conjunto.

En las sociedades contemporáneas la responsabilidad de la educación no es exclusiva de la escuela. El docente se pierde entre la dimensión moral y su condición de persona histórica, mientras que otros escenarios se disputan la condición educadora. Esto, especialmente por los medios masivos de comunicación que son escenario de formación y adquisición de saberes; las tecnologías individualizadas y la Internet son escenarios de masificación de los compor-

tamientos de los sujetos. Pérez et al. (1995, p.298), plantean que:

Una correcta evaluación del profesorado proporcionará un diagnóstico sobre estos y otros aspectos sobre la adecuación del profesor a las tareas que se le asignan y que se les van a asignar, permitiendo además mediante el oportuno asesoramiento, conseguir mejorar la acción docente y orientar más adecuadamente los sistemas de acceso y promoción interna.

La evidencia empírica da cuenta de la necesidad de escuchar la voz de los docentes al decidir las políticas educativas y ello incluye la política evaluativa, al ganarse la confianza de los docentes, la evaluación proporciona información valiosa y circunstancias que dan origen a sistemas evaluativos más eficaces, justos y confiables. De esta manera, la evaluación es un proceso para ganar la confianza de los docentes, haciendo que los involucrados actúen de acuerdo con sus propósitos, de lo contrario, no producirá efectos para garantizar la búsqueda de la autoeficacia en el docente. Los cuales deben sentir que pueden ser honestos acerca de sus necesidades profesionales, buscando el impacto positivo de la evaluación, para ser vista como un proceso que apoya su trabajo cotidiano.

La profesión docente puede verse desde diversas percepciones, y de ello dependen las respuestas a preguntas sobre el qué, cómo y para qué evaluar. Hay quienes consideran al docente como “trabajador de la educación” o como “obrero del Estado” relegado al cumplimiento de funciones. También puede considerarse como “educador”,

“modelo” y “ejemplo” a imitar para las nuevas generaciones. La educación y la docencia se analizan epistémicamente desde perspectivas diversas. En una *perspectiva sistémica* se interrelacionan los actos que garantizan resultados en la medida que se imita un prototipo. Desde una *perspectiva compleja* representa el tejido que permite avances y retrocesos interdependientes y contextualizados. En una visión *positivista* se privilegian fracciones de realidades, situaciones educativas independientes, como el desempeño docente. No es posible hallar una misma definición para desempeño desde las perspectivas positivista, socio-crítica y naturalista.

La evaluación docente está conectada indefectiblemente al concepto de carrera profesional, las responsabilidades propias del quehacer del docente y los incentivos procurados. Al no verse de inmediato los resultados de la escuela con relación al éxito o al fracaso de los estudiantes, como en otras profesiones, la responsabilidad suele soslayarse o dirigirse a otras instancias. En tal sentido, se comprende lo expresado por Drucker (2004), siendo el conocimiento el recurso central de la sociedad, la escuela es responsable de los estudiantes perezosos o desaplicados. Según este autor, sólo hay escuelas que rinden, escuelas que no rinden y escuelas responsables.

La investigación sobre la evaluación docente, desde la perspectiva del desempeño, es una práctica a la cual se ha dedicado buena cantidad de recurso económico, tiempo y trabajo, llegándose a la conclusión de que es necesaria la

prudencia a la hora de mostrar resultados generalizables y ante la dificultad de relacionarla en forma directa con los aprendizajes de los estudiantes (Mateo et al. 1996; Valdés, 2000; Niño, 2010).

Existe un entramado de relaciones en la evaluación del desempeño docente que va desde la formación profesional hasta las condiciones reales del medio laboral, pasando por las acciones pedagógicas, las políticas educativas y los estándares para el desempeño. Las teorías sobre lo que debe saber y puede hacer un docente contrastan con lo que ha sido en la práctica la evaluación del desempeño.

Para Fuchs (1997), un sistema de evaluación de desempeño en general es el conjunto de mecanismos que permite definir el grado en que las personas contribuyen al logro de los estándares requeridos para el cargo o puesto que ocupan en la organización, así como para los objetivos de la empresa. Facilita las acciones necesarias para su desarrollo profesional y personal, así como para aumentar su aporte futuro. Ralph Tyler (1948, en Casanova y Giroux, 1999) define la evaluación del desempeño como el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos. Mondy y Noé (1997) sostienen que la evaluación de desempeño es un sistema formal de revisión y evaluación periódica del desempeño de un individuo o de un equipo de trabajo. Los sistemas de administración modernos se preocupan por evaluar los desempeños con diversos fines, pero siempre pretendiendo la mejora de la organización en función de la productividad.

Se comprende entonces que es muy diferente *cumplimiento* y *compromiso*. Ser cumplido implica dar lo necesario, lo que se nos pide; ser comprometidos, por su parte, implica imponer pasión y sobrepasar los límites aparentes o reales, permitirse desarrollar las capacidades y potencialidades para implicarse fuertemente en los fines institucionales. Esto conlleva a actuar no sólo para el cumplimiento, sino para la satisfacción propia.

El Estado colombiano ha organizado la evaluación de los desempeños según el Acuerdo 17 de enero 22 de 2008 de la Comisión Nacional del Servicio Civil -CNSC-. Su artículo primero se refiere al concepto y objeto de evaluación de desempeño como el proceso mediante el cual se verifican, valoran y califican las realizaciones de una persona en el marco de las funciones y responsabilidades de su desempeño laboral de acuerdo con las condiciones previas establecidas en la etapa de fijación de compromisos laborales, su aporte al logro de las metas institucionales y la generación del valor agregado que deben entregar las instituciones.

A continuación, con el propósito de comprender la variedad conceptual, se presentan algunas definiciones desde la perspectiva de la evaluación del desempeño docente:

- Grundy (1998) plantea que una evaluación docente determinada por el interés técnico tiene el propósito de medir el éxito o el fracaso del estudiante, sin tener en cuenta otras realidades inmersas en el proceso educativo.

- Valdés (2000) sostiene que la evaluación de desempeño de un profesor es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.
- En Colombia, el Ministerio de Educación considera la evaluación anual de desempeño laboral del docente como la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados a través de su gestión. Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos a mejorar mediante la valoración de competencias funcionales y comportamentales.

Se define el desempeño docente como el conjunto de actuaciones del docente en su labor educativa, propias de sus funciones relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes, que influyen directamente en la calidad de los procesos institucionales. El buen desempeño laboral de un docente constituye una demostración de que se poseen las competencias, las cuales se manifiestan en resultados y actuaciones intencionales relacionadas con las responsabilidades profesionales y que a su vez derivan del propósito del cargo dentro de la institución y aportan al cum-

plimiento de los objetivos misionales y organizacionales definidos en el Proyecto Educativo Institucional.

El docente es quien dirige la actividad educativa, no desde la imposición y el dogmatismo, sino desde los saberes pedagógicos y los saberes propios de la disciplina que enseña. La evaluación del docente puede considerarse desde una forma de reflexionar su propia práctica, una forma de perfeccionamiento y tendencia a niveles superiores de desarrollo personal y profesional.

PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE

Los sistemas educativos deben indicar con claridad para qué realizan la evaluación de los docentes. Sus propósitos están asociados a los fines de la educación misma y a la permanente búsqueda de mejoramiento en los procesos y en los resultados. Diagnosticar los problemas educativos e institucionales y superarlos, mejora la calidad de la educación y es en este sentido donde adquiere importancia la evaluación de los docentes.

Sabemos que en toda acción evaluativa existe un tipo de interés (Grundy, 1998); si el evaluado percibe propósitos desvirtuados en su evaluación, es muy posible que desvirtúe sus propósitos actuando hacia aspectos no tan fundamentales, desatendiendo la integralidad del proceso y procurando mostrar que lo hace bien, más que haciéndolo bien. Se espera que el propósito de evaluar el desempeño docente sea fomentar el compromiso personal y la calidad

educativa, así como estimular la responsabilidad profesional y personal en el aprendizaje de los estudiantes.

Una síntesis de los propósitos y consecuencias fundamentales de la evaluación docente es realizada por Mateo et al. (1996), en la cual el desarrollo profesional de los docentes, el control de su cumplimiento profesional, el reconocimiento social de su labor, la incentivación personal (económica, horarios, permisos), las ayudas a determinados proyectos y actividades, la promoción profesional (carrera docente), la selección de cargos y responsabilidades docentes, la mejora de la calidad de la enseñanza (mejora del centro y del sistema educativo), la exigencia de responsabilidades (rendición de cuentas), la autocrítica del profesorado, el establecimiento de sanciones y la selección de profesores constituyen aspectos comunes del para qué realizar evaluación a los docentes.

Las sociedades modernas escolarizaron la educación, y a través de la pedagogía la planifican, sistematizan, universalizan y contextualizan pretendiendo una buena formación de sus miembros. La sociedad globalizada establece formas de coordinar y observar el cumplimiento de los derechos humanos, procurando garantías de cobertura y calidad en la educación definida como derecho fundamental. Cada grupo social establece de manera democrática los fines en su educación, cada nación establece y contextualiza los propósitos para los cuales educa a sus ciudadanos, en ese sentido los fines de la educación son puestos en escena por los docentes en las aulas.

El fenómeno de la globalización económica y cultural ha permitido la búsqueda de estándares internacionales y de un concepto globalizado de calidad de la educación, definiciones y prácticas que van más allá de las fronteras nacionales en constante tensión con los contextos. Cerda y León (1999, p.40) dicen que:

Toda evaluación para que pueda facilitar la comprensión de la actividad profesional necesita estar contextualizada, o sea que el objeto de la evaluación no puede ser desarraigado de su medio natural, es decir donde vive trabaja y enseña. Los maestros están insertos en la organización escolar que a su vez está inmersa en un sistema educativo que condiciona su labor profesional.

Ante contextos diversos no se puede pensar que los fines y propósitos de la educación son homogéneos, sin embargo, encontramos muchas veces que en las evaluaciones se utilizan los mismos procedimientos para propósitos muy diversos. Son evidentes los intereses de poder alrededor del control de la educación, en donde ha primado la búsqueda de estándares que exigen universalidad, pertinencia y contextualización cultural, axiológica y científico-tecnológica en el panorama internacional. Finalidades como la permanencia o exclusión del sistema o el ascenso en escalafones salariales, pueden desvirtuar la evaluación del desempeño de los docentes. Si la evaluación está aislada de otros factores asociados, como el tiempo de permanencia en la institución, mecanismos de promoción, adecuada planta física, dotación, entre otros aspectos, está irremediablemente asociada a mecanismos de control no deseables.

Estimular el buen desempeño del docente, su desarrollo profesional y personal, así como la actualización de las competencias, implica asumir la docencia no sólo como una vocación cuya responsabilidad y ética son intrínsecas, sino también, como una profesión cuyos estímulos e incentivos, propios del ejercicio profesional en la sociedad salarial, se establecen en escalafones y escalas de méritos salariales diversos para los cuales se usa la evaluación.

Igualmente, se han venido planteando como propósitos de la evaluación de los docentes influir en la mejora continua del rendimiento de los profesores desde su puesto de trabajo, controlar y conducir el movimiento de los profesores entre un puesto profesional y otro, entre una situación administrativa y otra, y legitimar el procedimiento de control del propio sistema, proporcionando un sentimiento de justicia y equidad en la gestión de los derechos y deberes de los implicados (Natriello, 1990, en Millman y Darlig-Hammond, 1997).

Teniendo en cuenta la correspondencia que la finalidad de la evaluación del desempeño mantiene con los métodos e instrumentos utilizados para su realización, es pertinente comprender que para ofrecer la información confiable a las instituciones, para que se consoliden y reorienten planes y programas que conlleven al mejoramiento de la educación y al crecimiento profesional y personal de los docentes, es conveniente que la información que se obtiene mediante esos instrumentos sea utilizada para los fines definidos y no desvirtuarla tomándola para fines no planificados que

propicien controversias en los integrantes del proceso educativo. Al decir de Darling-Hammond (1986, p.531):

La literatura sobre las escuelas eficaces nos proporciona una idea de lo que es posible. Esta ha descubierto que una dirección escolar en la que participan los profesores, que esté basada en la planificación realizada en colaboración, en la solución de problemas de una forma colegiada, y en el intercambio intelectual permanente puede producir enormes beneficios en términos del aprendizaje de los alumnos y del grado de satisfacción del profesorado y su consiguiente retención. Aunque los profesores en estos contextos pueden o no estar implicados en la revisión del trabajo de sus colegas para propósitos de evaluación formal, no dejan de poner en práctica una forma de evaluación cuando identifican problemas, se observan unos a otros, comparten ideas y se preguntan: ¿Cómo lo estamos haciendo?

Para el caso que nos ocupa, la evaluación del desempeño docente, se establecen como propósitos mejorar la calidad de la educación, impulsando mejoras en los resultados de las pruebas internacionales a las que se someten los estudiantes, y modernizar los procesos directivos y de ingreso y permanencia de los docentes. Los instrumentos de evaluación ganan espacios de confiabilidad y existe una creciente tendencia a realizar planes de mejoramiento individuales, institucionales y en las entidades territoriales basados en los resultados de la evaluación de desempeño. Sin embargo, es declarada por los docentes la falta de reconocimiento de las teorías sobre los propósitos del

evaluar y el alejamiento de esas teorías con las prácticas que se realizan.

Se recalca en los documentos oficiales que la evaluación docente en Colombia tiene como propósitos mejorar la calidad del sistema educativo, cumplir apropiadamente con los fines de la educación e identificar las necesidades de formación de los docentes. Debe tenerse en cuenta que estos fines están relacionados con la función social de la evaluación y con sus usos, que van más allá de la situación de enseñanza y aprendizaje y que tienen que ver con cuestiones tales como la promoción, la acreditación, la certificación y la información (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Al preguntar a los docentes sobre la claridad en los propósitos de la valoración del desempeño académico y comportamental de las funciones docentes, tienen en la formación la respuesta contundente, se procura que los docentes superen las dificultades que presentan en su trabajo de enseñanza con los estudiantes, asumiendo compromisos desde un plan de mejoramiento de sus debilidades. Existe una acción directa de la evaluación, al menos en un plano conceptual, con los propósitos del sistema educativo. Es necesario garantizar que no se perviertan los fines de la evaluación, definiendo con coherencia el sistema de evaluación docente y clarificando las tareas que delimitan los procedimientos.

En el Distrito de Barranquilla, al igual que en Municipios del departamento de Córdoba, objeto de la investigación,

el Decreto 1278 de 2002 empieza a aplicarse, según directrices locales con protocolos provisionales. Los rectores en cada institución dispusieron las fechas y procedimientos para la evaluación, puede comprobarse que “no se enviaron los reportes consolidados sobre resultados a la Secretaría de Educación” (Martha, Coordinadora Académica de institución educativa), y en general, se deduce poca planeación. El gobierno nacional expidió en octubre de 2007 el Decreto 3782, reglamentando la evaluación anual del desempeño docente, siendo a partir de 2009 cuando el Ministerio de Educación Nacional estableció un protocolo único nacional para la realización de la evaluación, y que en 2010, con algunas transformaciones, fue sistematizado en red nacional. El Decreto 2715 de 2009, reglamenta la evaluación de las competencias docentes, definiéndolo como un conjunto de característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo, las cuales permiten la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: Competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas y, competencias de eficacia personal. La evaluación de las competencias está asociada a el ascenso en los escalafones salariales.

Las cifras sobre los avances en las evaluaciones, los resultados obtenidos por los docentes en las distintas categorías, demuestran que cada año ha aumentado el número de docentes evaluados en las instituciones, aumentando

con ello el número de reportes ante la Secretaría de Educación. Dichos reportes permiten la sistematización y la construcción de los planes de mejoramiento, personales e institucionales, y los planes municipales de desarrollo docente. Puede determinarse un periodo, hasta 2008, caracterizado por el poco control de los funcionarios de las Secretarías de Educación sobre la práctica de la evaluación del desempeño. A partir de entonces, el Ministerio de Educación facilitó la sistematización de la evaluación a nivel nacional, posibilitando la construcción del primer Plan de Formación y Cualificación Permanente de Docentes.

En el caso de Barranquilla, el incremento del número de docentes evaluados desde el 2008 y las categorías de valoración que han recibido, en donde predomina la categoría *Sobresaliente*, la cual se encuentra entre 100 y 90 puntos de la escala cuantitativa. En 2008 se reportaron 291 protocolos, de los cuales el 70.4 % fue valorado como *Sobresaliente*, es decir, entre 100 y 90 puntos, y 29.6 % fue valorado como *Satisfactorio*, es decir, entre 89 y 60 puntos; ningún docente fue valorado como *No Satisfactorio*. En 2009 se reportaron 620 protocolos, de los cuales el 80.9 % fue valorado como *Sobresaliente*, 19.1 % fue valorado como *Satisfactorio* y ningún docente fue valorado como *No Satisfactorio*. En 2010 se reportaron 579 protocolos, de los cuales el 73.4 % fue valorado como *Sobresaliente* y el 26.4 % fue valorado como *Satisfactorio*; un docente fue reportado como *No Satisfactorio*. En el año 2014 se reportaron 1.028 protocolos de evaluación, de los cuales el 81.6 % fue valorado como *Sobresaliente* y 19.3 % fue valorado como

Satisfactorio, y ningún docente fue valorado como *No Satisfactorio*. Desde 2015, la sistematización continuada del protocolo ha permitido información directa de la evaluación reportada al Ministerio de Educación

Como puede deducirse, la mayoría de los docentes han sido valorados como *Sobresalientes* en su desempeño, es decir, han obteniendo valoraciones por encima de los 89 puntos. Esto es muy importante para la confianza de los docentes en la evaluación y en políticas evaluativas con propósitos de formación y mejoramiento. Asimismo, permite desmitificar la intencionalidad malévola de la evaluación y de sus propósitos al interior del sistema educativo.

Entre los docentes existen puntos de vista contradictorios sobre la conceptualización de los fines de la evaluación que se realiza. Pueden diferenciarse tres grupos, a saber: están los docentes que argumentan la existencia de propósitos formativos en la evaluación, están también los que no aceptan su existencia y, por último, están quienes consideran que si bien los propósitos formativos son declarativos, no se dan en el plano real. Es importante mencionar que, con el fin de conservar el anonimato, los nombres de los docentes, de los coordinadores institucionales y de las instituciones educativas fueron cambiados.

El primer grupo argumenta que si la evaluación conlleva a la actualización docente, innovar estrategias didácticas, proponer actividades diversas, tener liderazgo, la aplicación de los conocimientos pedagógicos y amplia participación comunitaria, se constatan los propósitos formativos.

Mejorar los aspectos constituyentes de la labor docente, así como los resultados en el aprendizaje de los estudiantes y el logro de los propósitos institucionales, son aspectos que deberían darse sin la necesidad de evaluación alguna, pero las condiciones socio-educativas se han dirigido a la obligatoriedad evaluativa. Así pueden interpretarse afirmaciones como “me veo más comprometido al ser evaluado que al no serlo, porque uno debe mostrar más capacidades: desafortunadamente el ser humano es así, tiene que estar siendo observado, necesita ser evaluado para rendir muchísimo más” (Manuel). Para algunos docentes, la evaluación es un mecanismo que los hace esforzarse para mejorar su práctica y se ven obligados con ello a responder bajo la presión por parte del jefe inmediato, es algo que sobrepasa la simple obligatoriedad, constituyéndose en necesario para alcanzar la mejora.

Los docentes registran con distintos instrumentos su labor durante todo el año lectivo, al concretar la planificación, los procedimientos y las actividades de aula, la forma en que asume los propósitos institucionales, personales y educativos en general, adquiere un sentido de sus responsabilidades, actuaciones formativas y administrativas que le permiten identificar ascendentemente sus propias necesidades y las de sus estudiantes. Por tanto, debe hacerlo en forma flexible para que sus evidencias incidan en los resultados de la evaluación y demuestren compromiso personal y no sólo el lleno de requisitos.

Puesto que tiene como finalidad mejorar, se considera que la evaluación es una acción constante y de variados aspectos de la vida en las escuelas. Evaluar el desempeño de los docentes implica un compromiso con los procesos administrativos, académicos y volitivos. Si el docente perfecciona sus saberes y sus prácticas, mejora su trabajo en el ámbito escolar, mejora la calidad de la educación, y así, se hace evidente una relación positiva como consecuencia de la evaluación del desempeño. Esta mejora se produce mediante la retroalimentación cuando la información ha sido suministrada por la evaluación, que es diseñada para actuar a través de planes de mejoramiento una vez son detectadas fallas en el proceso y consignadas en dichos planes. Para Llarena (1991), la evaluación es una estrategia académica que permite identificar y atender en forma pertinente los problemas asociados al desempeño académico y profesional de los docentes con la finalidad de verificar, retroalimentar y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El liderazgo del evaluador y el compromiso de los docentes resuelven necesidades de formación requeridas para el logro de los propósitos institucionales y para la consecución de los fines de la educación. Estos planes enriquecen el quehacer teórico-práctico, mejoran la capacidad de acción frente a los retos de la escuela bajo el principio de que lo que se evalúa, debe mejorar; en tal sentido, la evaluación actúa como palanca motivadora de la formación docente “acá todos están ingresando o terminando una

maestría o especialización; la evaluación te exige preparación en postgrados, estar en constante formación” (Stiven).

Un segundo grupo está conformado por quienes cuestionan la existencia de propósitos formativos en la evaluación del desempeño docente, afirmando que no existen si se percibe la evaluación como una amenaza, de fácil distorsión. Desde que fue impuesta por el gobierno nacional, no se presenta sistematización de resultados, y mucho menos una retroalimentación, no existen programas de formación o capacitación de alto nivel que involucren a quienes los requieran, ni siquiera está claro el trato dado a los instrumentos de recolección de la información, como el portafolio de evidencias y el protocolo de evaluación. Carranza (1992) plantea que los resultados, en lugar de estar al servicio del profesor para retroalimentarlo, se los usa más como medios coercitivos.

Por el contrario, la evaluación representa un instrumento frustrante que impone autofinanciar la formación a los docentes, a sabiendas de que no hay condiciones salariales ni garantías de adecuado retorno. El proceso formativo lo asume cada docente en particular, en búsqueda de una capacitación continua y superación personal y profesional para garantizar buenas prácticas educativas y permitir jugarse, a la suerte, el ascenso en el escalafón salarial. De esta manera, la evaluación actúa más como sancionatoria que como formativa.

La evaluación de la docencia si bien enriquece el proceso de mejora de la calidad de la formación, no cuenta con su-

ficientes políticas institucionales para lograr una orientación al mejoramiento, predominando en ella una perspectiva de control. Tal y como la afirma Rueda (2010, p.346):

Hay un claro abuso de la evaluación ubicada en los focos de control y relacionada con estímulos económicos. En este sentido se alerta sobre prácticas evaluativas que “parecen o se presentan” como de mejoramiento, pero su fin es otro. De hecho, se observa una proliferación de prácticas de evaluación “encubiertas” relacionadas con políticas de incentivos salariales.

A través de las evaluaciones se procura mejorar la calidad de la educación mediante un sistema de control de la labor docente en sus distintas actuaciones: en el salón de clases, en la institución y en su práctica profesional. Como resultado de la evaluación de desempeño, se plantean una serie de recomendaciones sobre aspectos a mejorar por parte del evaluador o de las secretarías de educación que representan al Estado. Sin embargo, los docentes se quejan de no recibir incentivo alguno, manifestándose en expresiones como “si algo no se hace bien, se reciben recomendaciones y se planifica la forma de superarlas, pero si las cosas se hacen bien no se recibe ningún estímulo” (Mariela).

Se realiza una evaluación vertical donde a pesar de utilizar diversos tipos de informaciones, sólo es válida la valoración del rector o el coordinador, quienes fungen como evaluadores definitivos. De esta manera, entonces, resulta suficiente a los efectos de la evaluación, la “percepción” del rector, muchas veces apoyado en sus convicciones como

administrador y no en los propósitos explícitos de la evaluación. No es importante la opinión de los estudiantes ni la de los padres de familia o la de un par académico externo o interno.

Los docentes manifestaron no haber recibido información formal y detallada sobre las debilidades y fortalezas encontradas en sus evaluaciones, puesto que no se percibe rigurosidad durante el proceso de realización, mucho menos mantienen apoyo sistemático o capacitación de carácter académico y pedagógico, ni siquiera se materializan aspectos que quedan contemplados en los planes de mejoramiento institucional. La evaluación del desempeño, por lo general, se torna formal o netamente protocolaria, y se desvían sus propósitos al constituir la en herramienta de presión al docente para que realice determinadas actividades o deje de realizar otras, poniendo en entredicho su permanencia y estabilidad laboral.

No puede considerarse formativo aquello que se basa en la desigualdad, puesto que mientras unos docentes tienen el compromiso de dar cuenta de su labor y presentar evidencias, otros grupos profesionales no lo hacen y ello se traduce en un nivel de exigencia desproporcionado y desigual en contra de un sector de docentes. Si tenemos en cuenta frecuentes expresiones de docentes del sector público, para los cuales:

la evaluación que se realiza debe ser considerada un irrespeto con los docentes a quienes se evalúa anualmente, mientras que a los jueces, a los médicos, las enfermeras y otros profe-

sionales trabajadores públicos, nunca se les evalúa, por ello debe crearse las condiciones necesarias para que esa evaluación desaparezca (Maritza).

La evaluación, tal como se practica actualmente, se acerca a los propósitos de rendición de cuentas y control. En los protocolos de evaluación se encuentran aspectos que difícilmente son medibles y verificables, quedándose por fuera aspectos valiosos no cuantificables, de tal manera que en la subjetividad propia de toda evaluación, al resaltar propósitos sancionatorios, no puede asumirse como formativa. Se busca entender la crítica y el reclamo de los docentes frente a los desviados intentos evaluativos al considerar que la mayoría de las veces los resultados de este proceso suelen ser usados con propósitos que hacen que la evaluación se convierta más en un atentado a la estabilidad laboral que en una ayuda para mejorar su acción didáctica (Ahumada, 1992).

Un tercer grupo de docentes considera que existen “en el papel” propósitos formativos formales y declarados, pero no en la realidad. Así son muchas las falencias que pueden encontrarse en la evaluación que se le aplica a una parte de los docentes. Si asumimos lo planteado en la normatividad y las guías de evaluación, se advierte una evaluación docente bondadosa y benéfica para el sistema educativo, que, no obstante, propone entre líneas otros propósitos, como la privatización de la educación pública y la amenazadora inestabilidad laboral docente. El carácter formativo se pierde cuando difiere su finalidad, y como se expresa:

Se utiliza como medio para la presión, sumisión y chantaje de algunos jefes inmediatos, cuando su uso debería ser para mejorar las deficiencias. Es sano cuando las personas que evalúan se proponen aportar para superar problemas, pero hay que estar cuidadoso con aquellos evaluadores que no lo hacen sanamente (Martín).

Seguidamente, se presentan algunas figuras que muestran los resultados de la encuesta aplicada a los docentes. La sigla EDD hace referencia a la Evaluación del Desempeño Docente, las barras representan el porcentaje (%) de respuestas.

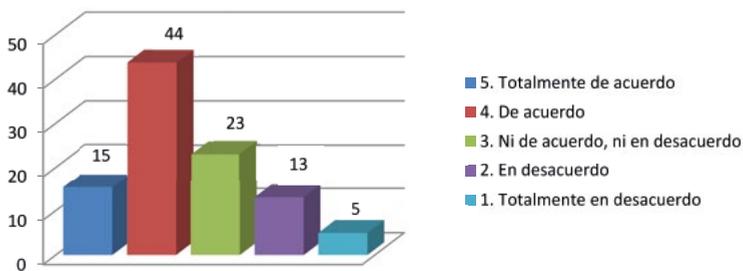


Figura 1

¿Existen fines claros en la EDD que se realiza en Colombia?

• Fuente: Autores

La Figura 1 nos muestra una proporcionalidad en las percepciones de los docentes participantes sobre la existencia de unos fines claros en la evaluación del desempeño docente. Las apreciaciones muestran la diferencia entre quienes ven en la evaluación del desempeño docente unos propósitos formativos y quienes no perciben ninguno; se manifiesta, igualmente una diferenciación entre lo que dice la normatividad y lo que se realiza en la práctica.

Es mayoritario el grupo de docentes que concuerda con la existencia de un propósito formativo en la evaluación del desempeño docente, sin embargo, en las argumentaciones y las posiciones pueden diferenciarse los tres sectores mencionados: quienes consideran que la evaluación del desempeño tiene finalidad formativa, quienes consideran que no la tiene y quienes consideran esa caracterización como netamente formal pero que no se da en la práctica; de esta manera, se muestra falta de claridad en los fines y propósitos que tiene la evaluación del desempeño, la cual es considerada como benéfica para el proceso de mejora. Sin embargo, al mismo tiempo la evaluación es considerada como una forma de control y fuente de manipulación y jerarquización. No es beneficioso que los docentes duden de la claridad de los propósitos con que se realiza la evaluación de su desempeño, esto es un síntoma de la desconfianza con que ella se mira.

No se hizo evidente que los rectores y coordinadores tuvieran capacitación para realizar la evaluación. Más allá de sus conocimientos sobre la normatividad, ellos mismos manifestaron la informalidad en la información y la poca capacitación que tuvieron, esto, como era de esperarse, generó dificultades durante los primeros años, pues no contaron con ninguna preparación que les permitiese concebir teóricamente evaluar el desempeño docente, ni valorar correctamente los diversos aspectos que lo componen y ejemplificarlo en la práctica evaluativa. Ha sido muy poco el acompañamiento directo de la Secretaría de Educación de Barranquilla y del Ministerio de Educación

Nacional, que privilegiaron, durante los años 2002 a 2008, un estilo administrativo y evaluativo vertical, propiciando diversas confrontaciones en la medida que se presentan los informes y los protocolos, especialmente ante la presencia de dificultades durante el año lectivo. Posteriormente intervino el Ministerio, aprobando un protocolo nacional que se mantiene vigente. Puede colegirse que “la formación para la realización de la evaluación partió de la experiencia administrativa de cada rector, su interés individual por conocer la norma, el reconocimiento que tienen de las capacidades de los docentes” (Julio, Rector). Del mismo modo puede afirmarse el poco interés prestado a la valoración de la evaluación del desempeño de los docentes, a la formación de los evaluadores y a la búsqueda de su capacidad explicativa de los procesos y elementos que resultan críticos en la evaluación, así como al fomento de la investigación evaluativa para la toma racional de decisiones.

EVIDENCIAS SOLICITADAS EN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Es muy importante que la evaluación se sustente en evidencias concretas recolectadas por los evaluados y los evaluadores durante el periodo que se evalúa, en donde se recaben evidencias que sirvan de fundamento al proceso evaluador. La evaluación verifica la sostenibilidad de niveles de idoneidad y eficiencia, considerando la evaluación como una etapa del proceso de estandarización educativa en la tendencia administrativa del fordismo, entendido éste como un esquema de trabajo impulsado en la

industria en donde la especialización en etapas permite una mayor productividad. En educación se asume desde la diferenciación de los procesos y los intervinientes en cadenas de montajes educativos por etapas especializadas, siendo la evaluación evidencia de la eficiencia del sistema educativo. La evaluación del desempeño docente participa en la búsqueda de mejoramiento del sistema, basado en la examinación y la vigilancia.

Toda evaluación docente debe considerar las prácticas de los docentes en el aula, en tal sentido la coevaluación de pares es una practica deseable en la evaluación del desempeño docente. La idoneidad de las evidencias se refiere a la aportación suficiente y comprobable sobre planeación, acciones y desempeños, a la experiencia con resultados satisfactorios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La eficiencia se refiere al logro de los propósitos con el menor tiempo y recurso, de allí que se le de gran importancia en la evaluación de desempeños. Estos términos provienen de sectores de la producción industrial, muchas veces incorporados al sector educativo sin beneficio de inventario. La función otorgada a la evaluación es proporcionar información objetiva, válida y confiable sobre las acciones de los docentes; su sistematización conlleva a realizar planes de mejoramiento que verifican la estandarización pretendida en los estudiantes, los docentes y en general para el sistema educativo. Técnicamente, la responsabilidad de la información sobre las evidencias recae sobre el evaluado, y aunque en teoría es también responsabilidad del evaluador, esto muy poco ocurre. El activismo

que se presenta durante los rituales de recolección de las evidencias permite mejorar los niveles colaborativos entre los docentes.

Para los docentes del Distrito de Barranquilla, las evidencias recolectadas con propósitos evaluativos son tenidas en cuenta para los resultados de la evaluación. Es muy importante que estas evidencias recabadas sean tenidas en cuenta para las valoraciones, pues ellas disminuyen la carga de subjetividad en la evaluación y permiten mayor equilibrio en los juicios. El portafolio de evidencias es uno de los modelos de evaluación del desempeño docente, cuyo fin es permitir las valoraciones y demostrar de manera incuestionable que los docentes en su cotidianidad realizan actividades que previamente organizan, preparan y planifican. Asimismo, corrobora que se está dando la planificación adecuada de las actividades de enseñanza, mostrando la correspondencia entre lo que se deduce de las evidencias y los resultados y logros de los estudiantes. Los responsables de la evaluación han de tener los conocimientos necesarios para deducir esa correspondencia y para valorarla, evitando la selección de documentos sin importancia para el proceso y valorando el recaudo sistemático y progresivo de los documentos insertos en el portafolio para evitar las desviaciones en el proceso evaluativo, puesto que puede ocurrir lo que manifiestan algunos docentes en el sentido de que “durante el año escolar proporcionan evidencias intrascendentes, en su mayoría muestran una carpeta con cantidad de informes, pero de poca calidad” (Janer).

Se conciben las carpetas de evidencias como instrumentos protocolares de la evaluación, ya que no hay parámetros para su construcción y muy poco dicen de lo que hacen los docentes. Además, son de fácil manipulación y se fomenta la cantidad de evidencias, más que la calidad de ellas. Después de varios años acumulando carpetas de evidencias, los directivos de las instituciones observaron que la aglomeración de archivos constituiría una dificultad por la deficiencia de espacios y la innecesaria acumulación la papelería, entonces han promovido la presentación de las evidencias en formatos virtuales.

Aunque el concepto de selección de documentos para unas evidencias de calidad puede ser muy vago, los docentes y los evaluadores concuerdan en que su utilización es importante para la valoración. La revisión documental muestra que los primeros planes de mejoramiento frecuentemente mencionaban la necesidad de la calidad de las evidencias presentadas, puesto que cualquier acción, notificación, proyecto o intensión era acumulada, luego consensuaron documentos básicos a tener en cuenta en la valoración.

Entre las evidencias más comunes contenidas en las carpetas se encuentran: planes y proyectos del área; resultados de compromisos; proyectos de aula; salidas de campo; actas de diversas reuniones, especialmente las realizadas con padres de familia; actas del plan de mejoramiento; asistencia a cursos de capacitación y fotografías de participación en actividades institucionales.

En la medida que se ha sistematizado el proceso de evaluación, los rectores han asumido mayor responsabilidad en la información y las evidencias de la evaluación. Igualmente, la Secretaría de Educación Distrital y el Ministerio de Educación han garantizado mayor control en el proceso, reclamando los consolidados y promoviendo el uso de la evaluación para la realización de los Planes Territoriales de Formación y Capacitación del Personal Docente.

En las instituciones educativas, las carpetas o portafolios de acumulación de evidencias, entre los años 2006 y 2008, se encuentran incompletos y en completo desorden, situación que pone en entredicho la organización que le dieron los coordinadores, pues fueron ellos los responsables de asesorar a los docentes en el diligenciamiento de los respectivos protocolos, así como en la actualización de sus evidencias y en la realización de las actividades planeadas.

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS EN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Los procedimientos de evaluación son sensibles a la complejidad del acto educacional, así como a la percepción que se tiene sobre las actuaciones de los docentes y las finalidades y repercusiones de la evaluación. Los instrumentos analizados tienen como epicentro el denominado protocolo de evaluación, especialmente la comprensión que tienen las audiencias sobre confiabilidad, validez y pertinencia para la evaluación.

Determinar qué tipo de información se recaba y quién diligencia los instrumentos propios de la evaluación del desempeño docente, constituye un proceso organizacional muy importante. Connelly (1989) señala cómo los formularios se usan para la calificación de los maestros, preocupándose más por registrar tareas superficiales, como la rutina administrativa, que por tareas propias del desempeño. Los procedimientos e instrumentos utilizados en la evaluación del desempeño docente en estudio se basan en la recolección de las evidencias que se acumulan en la carpeta y en la valoración final que se plasma en el protocolo de evaluación. Según Ahumada (1992), es necesario concurrir con varios instrumentos que aporten información procedente de diferentes fuentes. Los procedimientos vivenciados por los docentes los llevan a considerar que el protocolo de evaluación no conlleva propiamente a una evaluación de desempeños; este mismo protocolo hace énfasis en la valoración de las competencias funcionales y comportamentales y en las contribuciones que individualmente puede aportar a la institución educativa. Es contradictorio, entonces, separar la evaluación del desempeño de la evaluación de competencias.

Diligenciamiento del protocolo de evaluación del desempeño docente

El protocolo de evaluación del desempeño docente en Colombia es un formato único nacional para las distintas entidades territoriales que no tiene en cuenta las características contextuales que deben primar en la evaluación del desempeño docente, sobretodo, en un país con tanta di-

versidad cultural y geográfica. Comprende las competencias funcionales y comportamentales para la presentación de la valoración anual. Las primeras son contribuciones individuales dirigidas a las áreas de gestión académica, administrativa y comunitaria, y comprenden dominio curricular, planeación, organización académica, pedagógica y didáctica, evaluación de aprendizajes, uso de recursos, seguimiento de procesos, comunicación institucional e interacción con la comunidad. Las segundas se refieren al liderazgo, trabajo en equipo y compromiso social e institucional que demuestra el docente (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Los docentes manifestaron que durante los años 2007 y 2008, por lo general, fueron ellos mismos quienes llenaron las valoraciones de los protocolos de evaluación y se asignaron las valoraciones. De igual manera, para ellos la evaluación fue desorganizada, ya que no existía un formato unificado para las distintas entidades territoriales en el país y los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación orientaron improvisadamente los procesos. La evaluación se hizo muy informal para cumplir con algo que debía hacerse pero que no se sabía cómo. Lo anterior no se hizo con el propósito de concretar una acción real de mejoramiento de las acciones educativas, lo cual puso en evidencia la falta de compromiso del Estado para superar las necesidades de los miembros de las comunidades educativas, tanto en el plano local como en el nacional.

La frecuente movilidad laboral de los docentes entre las diversas instituciones educativas y entre las entidades territoriales certificadas, permite encontrar carpetas de evaluación que pertenecen a docentes que ya no están en la institución, por lo cual, es mucha la documentación innecesaria. La mayoría de los protocolos hallados en estas carpetas no fueron firmados por los rectores, y por tanto, carecen de valor legal. Llama la atención que en ninguno de ellos se hallan valoraciones cualitativas ni espacios dedicados a planes de mejoramiento, mientras que sí son expresas las valoraciones cuantitativas.

Los docentes no se sienten responsables de autovalorarse y de diligenciar el protocolo, pues se sienten ajenos al instrumento de su propia evaluación, por lo cual se asignan así mismos altas valoraciones y como resultado de ello “los directores de núcleo y los funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital, llamaron la atención a los rectores por los altos promedios obtenidos por los docentes, y éstos, a partir de 2009, empezaron a ser más estrictos con la valoración” (Carmen, Rectora).

En el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional estandarizó el protocolo de evaluación y orientó a las Secretarías de Educación para que realizaran la sistematización de la evaluación anual del desempeño. Para el año 2010, este protocolo sufrió cambios debido a decisiones en escenarios jurídicos que ordenaron una valoración anual y no semestral como se había impuesto extralegalmente. Se

orienta la sistematización que busca perfeccionarla, y en los años 2011 y 2012, estos planes de desarrollo profesional y personal son fuente para la construcción de los planes de mejoramiento institucionales y los planes territoriales de formación docente definidos en la normatividad. Es importante comprender a quienes, al igual que Garro (1988a), consideran que no hay instrumento que haya sido técnicamente elaborado y que pueda dar información suficiente sobre la calidad del docente o sobre su ejercicio.

El diligenciamiento y la valoración establecidos en el protocolo representan una carga simbólica en los actos de evaluación y de los actores que intervienen. El proceso de asignación de símbolos a las actuaciones, tiene una significación representativa más que literal o evidente en relación con el actor, la interacción y la organización social. Alrededor de la escuela, como escenario de la cultura y la evaluación del desempeño, se da este proceso de simbolizaciones. Si el protocolo es diligenciado a manera de autoevaluación por el mismo docente, o como heteroevaluación por el superior inmediato, o como coevaluación o diligenciado en forma común en reunión institucional, la carga simbólica de la evaluación será distinta, aun cuando se obtenga la misma valoración cuantitativa. Estas prácticas definen modelos de concebir la evaluación del desempeño docente, modelos de dirección y gestión de políticas educativas.

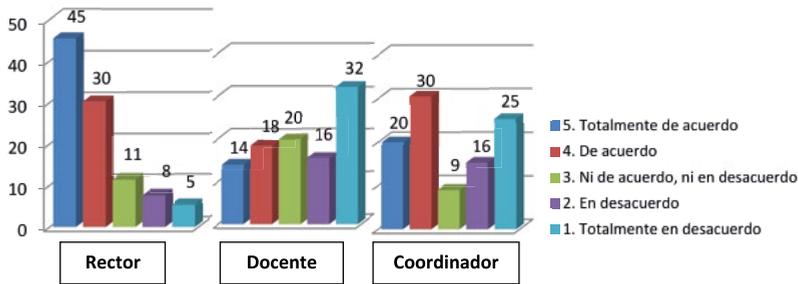


Figura 2

¿Quién diligencia el protocolo y evalúa?

• Fuente: Autores

La Fig. 2 muestra los datos sobre los responsables de diligenciar el protocolo de evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas: si es realizada por el rector, el coordinador o el mismo docente. El jefe inmediato en la institución educativa es el rector, quien en compañía de los coordinadores, debe realizar formalmente la evaluación. Sin embargo, es frecuente que los rectores deleguen la responsabilidad de evaluar en los coordinadores, quienes tienen una relación más directa y permanente con los docentes. Muchas veces el rector, delega y deja en manos del coordinador, y hasta del mismo docente, la valoración y la evaluación.

Las apreciaciones de los docentes sobre si el protocolo de la evaluación del desempeño es diligenciado por los mismos docentes, pueden leerse en la misma Fig. 2. Asimismo, la figura arroja información acerca de la aplicación de la prueba por parte de los coordinadores. Las informaciones indican que en las instituciones es frecuente que los coordinadores se encarguen de realizar la evaluación,

situación que genera resistencia entre aquellos docentes que consideran que el rector no debe delegar esta responsabilidad en nadie distinto y ven al coordinador como encargado de aspectos más operativos de la administración institucional.

Tal como se ha señalado, al conceptualizar los modelos de evaluación docente es importante determinar quién evalúa, esto es un aspecto clave para la confianza en los resultados y en las consecuencias y finalidades de la evaluación. La poca o nula participación de los docentes en la construcción del protocolo es un aspecto negativo en el proceso, puesto que los elementos que se evalúan y las decisiones sobre qué evaluar se condensan en el instrumento para la evaluación impuesto en un formato nacional que estandariza la evaluación. De allí que la mayoría de los docentes percibe el instrumento y su contenido como obligatorio y que privilegia una visión de la política educativa para la imposición de estándares que pretenden medir a todos los docentes de la misma forma. Por consecuencia, y teniendo en cuenta que no se promueven las motivaciones inherentes a la evaluación, ésta se convierte en causa de desmotivación e insatisfacción; entre otros elementos, por que no es significativa la diferencia entre quienes obtienen 60 puntos y aquellos que obtienen 89 puntos, e incluso entre quienes obtienen 90 puntos y quienes logran los 100 puntos. En la preocupación por las décimas, es decisivo el tipo de interacción del docente con los directivos que evalúan; existen abundantes comunicaciones de

los docentes para que quien evalúe no sea determinado directivo.

Organización oportuna de la evaluación del desempeño docente

Con respecto al carácter oportuno de la Secretaría de Educación Distrital frente a la organización de la evaluación del desempeño, se considera la escasa planificación e incidencia, procesos poco visibles y reducidos a la expedición de resoluciones que escasamente impactan en la práctica de la evaluación y sus resultados. Es posible que la actuación de los funcionarios de las Secretarías de Educación, con éxito o no, propenda por satisfacer necesidades de las instituciones y de los docentes, pero no hay esfuerzo alguno por comprender los acontecimientos organizativos desde el punto de vista de los docentes y seguir las pistas sobre su impacto.

La percepción de los docentes sobre el carácter oportuno de la organización de la evaluación es que no hay una intervención directa, permanente y oportuna de la Secretaría de Educación Distrital como entidad responsable de la evaluación de su desempeño y de la sistematización de los resultados. Esta situación suscita en los docentes la idea bastante generalizada acerca de que la función de la Secretaría de Educación se orienta más hacia aspectos negativos y deja de lado la motivación por la evaluación misma.

Por lo general, la labor se limita a la verificación y/o control sobre si se cumplió o no la evaluación, o sobre si existen o no actas de verificación de la realización de la evaluación. Durante los primeros años de aplicación de la evaluación, fueron muy pobres la planeación y las orientaciones brindadas, razón por la cual, las instituciones se limitaron a cumplir las solicitudes del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y no se tomaron iniciativas en beneficio del profesorado. Llama la atención a este respecto, el hecho de que el MEN produjo una *Guía de Evaluación del Desempeño Docente* en el año 2008, conocida como la *Guía 31*, seis años después del inicio de la evaluación a nivel nacional. Durante los años 2009 a 2012, es ostensible una mayor participación de la Secretaría de Educación en los asuntos propios de la evaluación del desempeño docente, en cumplimiento con las solicitudes del Ministerio de Educación Nacional para hacer más relacional los planes de mejoramiento con las políticas de calidad de la educación. El resultado de la evaluación de los docentes, así como los proyectos de desarrollo profesional docente, se incluyeron en los planes de desarrollo del Distrito de Barranquilla 2010-2012 y 2013-2015, como parte de la variable *calidad de la educación*.

Momentos en la evaluación del desempeño docente

La organización de la evaluación del desempeño docente implica un conjunto de momentos diferenciados por prácticas que a su vez están dirigidas por conceptualizaciones y modelos.

A continuación se presentan los momentos con sus características:

Planeación. Espacio de la proyección, del deber ser y el reconocimiento de debilidades y fortalezas propias de la acción docente; es intencional y está dirigido a la consecución de propósitos. La planeación se realiza desde distintos espacios: el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión Nacional del Servicio Civil, orientan a nivel nacional; por su parte, las Secretarías de Educación emiten una resolución de reglamentación del proceso de las entidades territoriales. Para el caso, anualmente la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla expide una resolución mediante la cual se organiza y reglamenta la evaluación del desempeño de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto 1278.

Presentación de las evidencias. Durante todo el año lectivo, los docentes evaluados recogen las evidencias necesarias para demostrar verazmente sus acciones dentro de los procesos que conducen. La presentación de las evidencias está ligada a una conceptualización de los elementos importantes dentro del proceso. Éstas son pruebas objetivas y pertinentes que se recolectan a lo largo del período de evaluación, son aportadas por el evaluado en forma sistemática y pueden ser consultadas por el evaluador en cualquier momento, demostrando el uso de diferentes instrumentos, igualmente, deberán incluir el seguimiento a planes de desarrollo personal y profesional.

Valoración. Este momento se refiere al registro de las apreciaciones del evaluador sobre el desempeño del docente evaluado, previa presentación y revisión de las evidencias. Debe estar ajena a cualquier improvisación o a factores de perturbación de la pretendida objetividad. El evaluador registra en el protocolo las valoraciones sobre las diversas competencias en las áreas de gestión por las cuales responde el docente.

Presentación de resultados. Concluida la evaluación, el resultado se notifica personalmente al evaluado. Diligenciar el protocolo es responsabilidad del rector, aunque se podrán responsabilizar a los coordinadores como auxiliares del proceso. Proceden los recursos de reposición y apelación para fines de desacuerdos con los resultados. Se concuerda el plan de mejoramiento en aspectos profesionales y personales al que halla lugar según los resultados de la valoración.

Consecuencias. La obtención de un puntaje inferior al 60 % en la evaluación dará origen a un resultado *No Satisfactorio*, que de llegar a presentarse por dos años consecutivos, será motivo de exclusión del escalafón y de retiro del servicio. La elaboración y ejecución de planes de mejoramiento y de desarrollo docente que permitan superar deficiencias demostradas durante el proceso y los planes de mejoramiento personal y profesional están asociados con los planes territoriales de formación continua de los docentes.

Cada uno de estos momentos se manifiesta como parte del entramado evaluativo; por lo general, la planeación se realiza considerando sólo los aspectos legales y formales, no incorpora a los docentes o sus organizaciones. La consecución y presentación de las evidencias es un aspecto que ocasiona formalismos y activismo en los docentes, muchas veces preocupados por la cantidad de evidencias más que por la calidad de las mismas. Debido al modelo que se utiliza, donde son muy importantes las evidencias, se genera una dinámica colaborativa entre pares para recabar y compartir las evidencias.

El momento de la valoración se convierte en una situación estresante para los docentes en las instituciones educativas, ya que condensa las actuaciones de todo el año y la caracterización de las interrelaciones que se construyen. Existe una percepción de que el tipo de relaciones que se tienen con el evaluador son más decisivos a la hora de evaluar que el propio desempeño docente. En distintas instituciones se encuentran solicitudes expresas por parte de los docentes para que la evaluación no la realice determinado coordinador, y a su vez, existen quejas de que determinado docente no tiene compromisos con sus funciones pero siempre pasa la evaluación por ser amigo del evaluador.

La presentación de los resultados es inmediata, “no es frecuente que haya sorpresas por parte de los docentes evaluados, por lo general se sabe lo que va a ocurrir” (Beltrán). No existen documentos oficiales sobre la presentación de

recursos de reposición o querrela por una determinada ponderación. En el plan de mejoramiento del protocolo se demuestran algunas insatisfacciones con la valoración, generalmente, allí se plasman las diferencias que se tienen frente a las actuaciones del evaluado y del evaluador.

En cuanto a las consecuencias como resultado de la evaluación del desempeño docente, no se han presentado resultados insatisfactorios, inferiores a 60 %, de manera consecutiva, por tanto, no se presentó, en el periodo estudiado, retiro de docente alguno. Sin embargo, se presenta con frecuencia, el fenómeno de la discrecionalidad del rector para colocar a los docentes a disposición de las Secretarías de Educación por no necesitarlos en el servicio, en donde el docente queda a disposición por causas aparentes, es decir, causas que no son las reales, y de esta manera, cambiando de institución educativa se evita al evaluador o se evita evaluar. Esta discrecionalidad es utilizada tanto por evaluadores como por evaluados, manifestando que para evitarse “problemas mayores” proceden de esta manera. Es frecuente la solicitud colectiva de traslados por parte de los docentes; la motivación está relacionada con la evaluación y es señal de inconformismo y malas relaciones con directivos de la institución, temiendo la subsecuente probabilidad de que esto tenga repercusión en los resultados de la evaluación de desempeño.

CARACTERÍSTICAS Y PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

La evaluación del desempeño docente tiene como objeto, característica y principios, el mejoramiento personal y

profesional de los docentes, así como la mejora institucional. Todo esto, redundando en consecuencias para el mejoramiento de la calidad de la educación. La evaluación del desempeño docente está sujeta a los principios de objetividad, pertinencia, transparencia, participación y equidad debidamente definidos por el Decreto 1278 como valores supremos que rigen la conducta y persiguen la armonía entre las acciones y el razonamiento. Estos principios procuran desvincular al máximo la subjetividad inherente a todo proceso evaluativo, siendo importante que los evaluadores y los evaluados asuman que la evaluación los toma en cuenta para obtener una coherencia entre los fines de la evaluación y las prácticas motivadoras del desarrollo docente (MEN, 2004).

De ahí que las características y principios asociados a la evaluación del desempeño docente deban asumirse desde un docente histórico e inmerso en una comunidad educativa. Sobre las condiciones de los maestros en Argentina (Ezpeleta, 1989), es posible identificar cómo el sistema educativo de ese país ha considerado para sus propósitos un “maestro abstracto” sin condicionamientos sociales y sin aspiraciones o proyectos personales, tratamiento éste que se refleja en la evaluación de los docentes al considerar los principios para la misma. Ahumada (1992) pretende mostrar la trascendencia de consensos alcanzados en distintos países y sugiere que ya se está en época de utilizar los criterios concordantes y necesarios para elaborar instrumentos flexibles y congruentes con los propósitos evaluativos que se persiguen.

Estos principios están definidos por el MEN en Colombia en los Decretos 1278 de 2002 y 3782 de 2007, en el *Manual de Evaluación del Desempeño* publicado en 2004 y en la *Guía 31 o Guía metodológica de evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes* publicada en 2008. Existen diferencias en estos documentos al momento de conceptualizar los principios que han de regir la evaluación, lo que refleja la conceptualización diversa sobre la finalidad que cumple, y los principios requeridos y aplicados en ella.

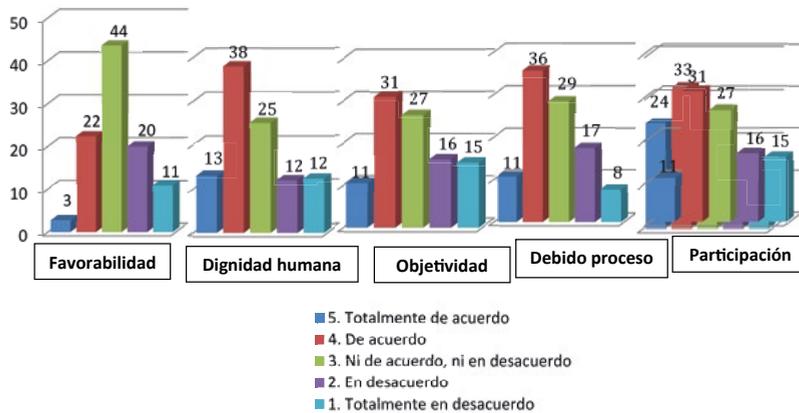


Figura 3
Principios en la EDD.

• Fuente: Autores

Cuando el evaluador es ecuánime tanto con el proceso de evaluación como con el evaluado, contextualiza las condiciones institucionales y la comunidad, asigna la valoración que cada uno se merece y aplica los mismos criterios de evaluación al grupo de evaluados que se encuentran en las mismas condiciones.

La Figura 3 muestra las percepciones de los docentes sobre diversos principios que deben asumirse en la evaluación del desempeño docente, específicamente los principios de favorabilidad, respeto a la dignidad humana, objetividad, debido proceso y participación democrática. Considerar que la evaluación no aporta al logro de algunos de estos principios, no implica tener actitudes negativas hacia ella. Se deduce de todo proceso de juzgamiento que las dudas se resuelven a favor del docente, esto es el *principio de favorabilidad*, en el cual el evaluador tiene en cuenta los juicios del docente, es decir, la revisión sin prejuicios de las evidencias que demuestra. Ante la duda, el docente y el evaluador pudieran sentirse en la necesidad de recurrir a este recurso, sin embargo, cuando la realización de la actividad docente es adecuada, dedicada y honesta, la evaluación debe ser favorable.

La evaluación debe reflejar respeto por la dignidad de los docentes como personas y como profesionales, este principio tiene que ver con los aspectos que se evalúan. El principio de dignidad profesional del docente se asocia con su estabilidad laboral y la respetabilidad social de la profesión, sin embargo, las condiciones que el medio laboral fomenta, buscan que la carrera docente y el ascenso en escalafones salariales sean asociados al control de cátedra y la remuneración a destajo, lo cual es un peligro que se cierne sobre el ejercicio de la docencia en la actualidad y se hace evidente desde la política misma del sistema de formación docente.

Al no ser percibida con inmediatez la función socializadora del docente y al privilegiar la actuación individual e individualizadora sobre lo grupal y colectivo, se pierde respeto sobre la figura del docente y su labor educadora se reduce a una relación laboral. Se puede alcanzar objetividad en la evaluación del desempeño docente, al cumplirse como principio del proceso, esto es posible al identificar diferentes fuentes personales y documentales para generar la información y las evidencias sobre las cuales se basa el juicio de valor acerca del desempeño; al contrastar información proveniente de diferentes fuentes para encontrar concordancias y resolver discrepancias; al prescindir, hasta cierto punto, de criterios subjetivos en las valoraciones asignadas; y al determinar los procedimientos y las competencias de las instancias que participan en el proceso de evaluación (MEN, 2004).

Puede concluirse que existen dudas por parte de los docentes sobre la aplicación de una evaluación objetiva, aunque ellos mismos debaten sobre la posibilidad de la objetividad en las evaluaciones. Esta objetividad es empañada por faltas en los procedimientos requeridos para la utilización de diferentes fuentes de información, las opciones que relativizan las valoraciones y el privilegio de posturas subjetivistas por parte de quienes evalúan. La aplicación del debido proceso es norma constitucional, de tal suerte que en todas las actuaciones judiciales y administrativas deben definirse los procedimientos que respetan la normatividad y las reglas de juego. En la evaluación del desempeño docente el debido proceso hace referencia

a un conjunto de reglas para la aplicación de la evaluación que van desde la organización debida de la evaluación, la circulación oportuna de la información y el respeto por las actuaciones, hasta la debida operatividad del evaluador y la aplicación apropiada de los instrumentos.

También es posible deducir información de la percepción de los docentes sobre el cumplimiento al debido proceso en la evaluación del desempeño, puesto que además de ser una actuación que va más allá de lo jurídico, también es un principio político que hace que los aspectos que conforman la evaluación puedan considerarse en su componente político. En consecuencia, esta tiene que ver con las actuaciones en el contexto, en el cumplimiento e interpretación de las directrices formales y en las relaciones entre evaluador y evaluado. El debido proceso es un actuar lógico dentro de los contextos normativos, políticos y éticos, lo cual no se percibe si se asume la imposición y la amenaza en la evaluación.

Por ser participativa, la evaluación indica que la relación entre evaluado y evaluador es abierta al diálogo y al consenso, que el evaluado se involucra activamente en la planeación y formulación de los objetivos del plan de desarrollo profesional ayudando a los evaluados a mejorar su desempeño, y finalmente, que el evaluado mantiene una actitud de receptividad a las sugerencias y experiencias enriquecedoras que le permitan iniciar los cambios requeridos (MEN, 2004). Los docentes coinciden, en su mayoría, en la característica participativa de la evaluación, de tal

suerte que una minoría se encuentra en el rango En Desacuerdo respecto a otorgarle un carácter participativo. La participación en la evaluación del desempeño docente está dada, por un lado, por las implicaciones de los docentes en la recolección de las evidencias, en el diálogo permanente con los directivos de la institución, en el diligente trato a la presentación del protocolo, en el seguimiento permanente de los compromisos diagnosticados para el mejoramiento, y por el otro, por el espíritu abierto de instrumentos y evaluadores que permiten niveles de confianza en los propósitos y utilización de la evaluación.

Si bien los docentes consideraron que la evaluación es democrática y participativa, esto se constituye en una de las tensiones existentes, puesto que también es considerada como autoritaria y jerárquica. En su aplicación, algunos directivos, por iniciativa y estilo propios, la transforman en participativa y flexible de acuerdo con una conceptualización de lo que ha de ser la vida de las instituciones educativas y el ejercicio de la docencia. Incluso, este es un aspecto que fomenta discrepancias entre los docentes, quienes dependiendo de sus vivencias laborales anteriores y básicamente en el sector educativo privado, discuten la pertinencia de reproducción de los comportamientos en el sistema educativo público.

Todos estos principios propios de la evaluación son reconocidos por los docentes desde sus propias evaluaciones a los estudiantes, y convencidos de su validez y aplicabi-

lidad, los buscan en el contexto de una evaluación democrática del desempeño docente.

MODELOS EN LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Los diversos modelos, enfoques, estrategias e instrumentos desde los cuales se evalúan las acciones de los docentes responden a teorías y propósitos al evaluar y a concepciones sobre la esencia del ser docente. Cuando un sistema educativo decide establecer un proceso de evaluación del desempeño profesional del docente, y teniendo en cuenta las inquietudes que suscitan procesos de este tipo, la primera pregunta que debe hacerse es: “¿para qué evaluar?”. Siempre existe una intencionalidad al decidir qué, para qué, quién y cómo evaluar a los docentes. Se evalúan las didácticas (estrategias y motivaciones) utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje; se evalúan los conocimientos desde las diversas ciencias (saberes específicos); la formación misma que le es propia al docente (pedagogías); la apropiación de sus vivencias y el ejercicio de la docencia; y su relación con los estudiantes y con sus pares docentes.

Las tendencias en evaluación docente se dirigen al uso cada vez mayor de los métodos de valor agregado (VA) y a los denominados métodos integrales. En el VA, la evaluación docente se hace con base en las evaluaciones estandarizadas y los rankings de puntuación de los estudiantes, lo que a menudo es devastador y trae consecuencias negativas para su reputación. Este método está vinculado a

sanciones por los resultados obtenidos y puede desalentar a los docentes a querer trabajar en las escuelas con los estudiantes más necesitados, pues su percepción de injusticia socava la moral (Baker et al, 2010). Estos métodos suelen relacionar los salarios y el desempeño, lo que se conoce como remuneración por méritos docentes.

Por su parte, los métodos integrales de evaluación docente están ganando un reconocimiento cada vez mayor, pues ayudan a aclarar los efectos de la evaluación. Estos métodos tienen en cuenta múltiples factores asociados con la enseñanza y se conciben con la participación y la cooperación de los docentes. En términos de Isoré (2009):

Un sistema de evaluación eficaz, justo y confiable requiere de los maestros aceptación general y la apropiación del sistema. [...] el desarrollo de un enfoque integral puede ser costoso, pero es fundamental para conciliar las demandas de calidad de la educación, la mejora de las prácticas de enseñanza profesional a través del desarrollo y el reconocimiento de los conocimientos docentes, habilidades y competencias (p.4).

Según Bacharach (1989, en Valdés, 2000, p.86) existen cuatro principios para la aplicación de un modelo de evaluación del desempeño docente que haga énfasis en el desarrollo profesional de los docentes, estos principios son:

1. Evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento: centran el sistema de evaluación en la valoración de las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz, más que a medir el rendimiento en sí mismo.

Si los profesores son evaluados mediante el uso de medidas de rendimiento de sus resultados (por ejemplo, puntuaciones de test estandarizados de estudiantes), la asunción implícita es que la capacidad del profesor es una condición suficiente de buen rendimiento.

2. Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme: especifica criterios de evaluación múltiple que reflejen el estadio de desarrollo de un profesor o un grupo de profesores en lugar de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos ellos. Diferencia criterios para evaluar profesores principiantes y veteranos.
3. Evaluación subjetiva frente a evaluaciones objetivas: reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza en el proceso de evaluación del profesorado. La fuente de dicha subjetividad debería reconocerse de inmediato: es difícil conseguir un sistema de evaluación objetivo en la educación porque la enseñanza no es simplemente la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. El rendimiento de un profesor no puede ser observado y evaluado sin que se emita un juicio sobre la elección que éste haga de las soluciones alternativas.
4. Evaluación formativa frente a evaluación sumativa: este último principio implica la utilización del sistema de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del profesor, en vez de ser formulado para producir una valoración a favor o en contra del docente.

Se debe tener especial cuidado con los modelos y su representación de la realidad, pues ellos, al igual que todas las teorías, nunca reflejan de modo exacto la realidad. En general, es imposible estructurar todos los aspectos de la evaluación, los modelos siempre resultan idealistas frente a las expectativas. Los principios de Bacharach dejan entrever que es posible evaluar al docente mediante los test sobre el aprendizaje de los estudiantes y que las capacidades de desempeño del docente son garantías suficientes del aprendizaje y del buen rendimiento, no obstante, en muchas ocasiones las dificultades se presentan en los instrumentos para medirlos o en las intencionalidades con que se constituyen los procesos. Es fácil diferenciar las capacidades en docentes principiantes y en los veteranos, y es recomendable hacerlo; de igual modo son reconocibles las subjetividades presentes en toda evaluación, esa diferenciación debe tenerse en cuenta al momento de evaluar y planificar los procesos de formación docente.

Los enfoques y modelos de evaluación de la labor docente se concentran en aspectos diversos, la tendencia ha sido a evaluar los resultados de la enseñanza, la medición del aprendizaje de los estudiantes y las prácticas y comportamientos en el aula de clases. Muchas veces se desvirtúa la evaluación al tomarla como medio de control administrativo y dominio político de contenidos y prácticas dentro del sistema educativo.

Según Valdés (2000, p.60), pueden diferenciarse cuatro modelos surgidos de las investigaciones sobre evaluación

del desempeño docente que se enfocan en cuatro aspectos, a saber, el perfil del docente, los resultados obtenidos por los estudiantes, el comportamiento del docente en el aula y las prácticas reflexivas de los docentes. Las características principales de cada uno de ellos son:

1. El perfil del docente: a través de la historia de la educación se ha cimentado en cada grupo social un modelo, un perfil del profesor ideal. Este modelo tiene como base la formación procurada y la experiencia acumulada, y se realiza mediante parámetros definidos y evaluadores externos, desde los padres y los directivos hasta otros actores de la comunidad educativa.
2. Los resultados obtenidos por los estudiantes: se evalúa el desempeño de los docentes de acuerdo con los aprendizajes y los conocimientos obtenidos por los estudiantes, se responsabiliza al docente de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
3. El comportamiento del docente en el aula: se tienen en cuenta las capacidades del docente para crear un ambiente favorable para el aprendizaje, es decir, las estrategias que utiliza el docente para motivar a los estudiantes.
4. Las prácticas reflexivas de los docentes: requiere de una reflexión sobre la acción o evaluación después del hecho para ver los éxitos, los fracasos y los aspectos que se podrían haber hecho de otra manera. Este modelo de evaluación de los docentes evalúa los tipos de vínculos que el docente establece en la comunidad

educativa, fundamentalmente en su autoevaluación reflexiva ante los diversos estamentos.

Esta sencilla diferenciación de los tipos de evaluación del desempeño docente expone las dificultades y las consecuencias de las prácticas evaluativas, por ejemplo, la preferencia y énfasis por algunos aspectos, al tiempo que se minimizan o desprecian otros, pone en evidencia la subjetividad y la posibilidad de desvirtuar lo observado. De esta manera, en lugar de lograr un resultado objetivo se puede incurrir en manifestaciones más o menos expresas de simpatía o antipatía hacia los sujetos evaluados. Cada momento histórico y cada contexto socio cultural exigen un determinado perfil, situación congruente con las dinámicas sociales que institucionalizan la diversidad de necesidades comportamentales de los docentes. Igualmente se debate sobre la responsabilidad del docente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes pues, como se dijo anteriormente, los resultados de las investigaciones, no han sido concluyentes.

Los docentes crean ambientes diversos en el aula, y los ambientes favorables para el aprendizaje permiten mayores logros de los estudiantes, asimismo, la didáctica ha demostrado la incidencia de las estrategias de los docentes en el proceso de aprendizaje. Propiciar la autorreflexión permanente sobre sus propias prácticas permite una actitud de búsqueda del mejoramiento de las prácticas docentes. Los sistemas de evaluación requieren de personas con tiempo suficiente, equipos y tecnologías para llevarlos a cabo, así

como de la aceptación, confianza y participación de los docentes con los instrumentos y prácticas de su evaluación.

Según Jiménez (2008), existen cuatro modelos en la evaluación del desempeño docente:

Basado en la opinión de los alumnos. Tiene una gran historia y utilización en las instituciones; asume que los estudiantes son los mejores jueces del desempeño de sus profesores. Usa el paradigma de buena docencia que la institución tenga establecido, específicamente los comportamientos que puedan ser observados en el salón de clases. Exige el diseño de instrumentos para recolectar la información, debe demostrar la validez de los resultados manteniendo la confidencialidad de los estudiantes con el fin de aumentar su participación y evitar el temor a represalias a partir del juicio que emitan. Los estudiantes pueden tener limitaciones como jueces del ejercicio docente, ya que no son expertos en las respectivas disciplinas, no tienen la entera capacidad para juzgar metodologías de enseñanza de una disciplina en particular, y, además, se les dificulta tener una visión por fuera de su propia experiencia.

Evaluación a través de pares. Parte de la premisa de que los docentes tienen experiencia, prioridades y valores similares entre ellos, lo cual facilita el proceso evaluativo entre colegas pues el par conoce las implicaciones de lo que el docente debe realizar en un campo de conocimiento particular. En caso de utilizar un comité revisor se debe dar suficiente tiempo para que los pares revisen todos los documentos necesarios. Los profesores pueden no sentirse

seguros de fungir como pares debido a posibles conflictos políticos.

Autoevaluación. Permite conocer la percepción del profesor sobre su propio quehacer educativo, su postura dentro de la disciplina que ejerce, las dificultades que ha encontrado en su labor, así como las metas que pretende alcanzar. Puede desarrollarse mediante informes libres, cuestionarios y listas de cotejo. Los docentes son los mejores jueces de su desempeño y se puede obtener información que no es fácil de observar con cualquiera de los otros modelos, sin embargo, requiere una cultura de evaluación por parte de todos los actores educativos e implica una sensibilización de los docentes con el fin de disminuir el sesgo en su uso. Este medio es generalmente utilizado como complemento de otros modelos de evaluación.

Evaluación a través de portafolio. Un portafolio es una colección intencional de trabajos y reflexiones orientados a un objetivo en particular utilizado para evaluar al docente en un periodo específico. El uso de portafolio para evaluar el desempeño docente se debe a que la docencia es una actividad de muchas dimensiones y esta técnica permite juntar diversas evidencias sobre dicha actividad pues el portafolio revela las reflexiones y el pensamiento que subyace en el salón de clases. El portafolio puede ser utilizado con fines diagnósticos y formativos, debe expresar evidencias que reflejen la experiencia del docente con respecto a su enseñanza, información sobre sus estudiantes, reflexiones sobre su labor de enseñanza, así

como publicaciones, reconocimientos, constancias de actualización disciplinar y pedagógica. Se caracteriza por la flexibilidad en su contenido, puede ser aplicado en todos los niveles educativos, puede integrar elementos como autoevaluación, opinión de estudiantes y evaluación a través de pares. Desde su realización, el profesor retroalimenta su trabajo y propicia la recolección de informes y revisión de los mismos. Es el modelo de evaluación docente con menos implicaciones políticas.

Estos tipos de evaluación son los más frecuentemente utilizados por los mismos docentes y por los evaluadores en el Distrito de Barranquilla, ya que las evidencias aportadas muestran que los docentes fomentan que sus estudiantes los evalúen e incorporan estas valoraciones a los portafolios. En el ejercicio de la evaluación del desempeño docente, la normatividad solo reglamenta el uso del portafolio y la valoración del superior inmediato, pero de hecho todos estos modelos son utilizados en las diferentes instituciones educativas.

Niño (2010) propone cuatro grandes tendencias en la evaluación docente, ellas se refieren a la evaluación como rendición de cuentas, pago por méritos, desarrollo profesional y para la mejora de la escuela. Sus características son:

Rendición de cuentas. Pareciera encaminarse no sólo a evaluar a los docentes sino a los sistemas escolares y los componentes pedagógicos desde prácticas extrapedagógicas instrumentales y burocráticas. Comparte con Jimeno Sacristán la perspectiva de que la evaluación docente

parece estar encaminada a resolver “necesidades del mercado” y “demandas del consumidor” (Sacristán, 1993; en Niño, 2010; p. 107).

Pago por méritos. Asumida como control, la evaluación docente se realiza como tendencia de pago por mérito, es decir, suponiendo que la motivación del ejercicio de la docencia sea el dinero, se busca incrementar el desempeño estimulando el rendimiento laboral mediante bonificaciones. Es una tendencia entre los gobiernos que promueven una racionalidad económica para propiciar el libre mercado en la enseñanza y que individualiza al maestro. El pago por méritos proporciona ganancias por encima del salario cuando el docente realiza funciones adicionales y los estudiantes obtienen buenos resultados. Es claro que las tendencias de rendición de cuentas y pago por méritos se encubren en discursos ideológicos y en propósitos distintos al desarrollo personal y profesional. Se condiciona al docente a resultados evaluativos como medida de idoneidad a pesar de estar sometido a condiciones laborales desfavorables acentuadas por el escalafón docente, el incremento de estudiantes por curso, la poca inversión en infraestructura, los recortes en la financiación gubernamental y la disminución del personal docente y administrativo.

Desarrollo profesional. Actúa como un emergente cualitativo en las perspectivas de evaluación docente. Percibe al docente como responsable de un tipo de trabajo específico en el aula y a la profesión docente como un colectivo responsable del mejoramiento de la institución y la comu-

nidad educativa. Como partícipe en la construcción de conocimientos, el profesor investiga en la realidad diaria del aula y la escuela para comprender lo que pasa en la educación, y de esta manera, motivarlo a permanecer en indagación constante y guiado por una motivación pedagógica.

Mejora de la escuela. Se refiere al desarrollo de los sistemas educativos en el marco de la reflexión docente en donde el ambiente solidario y compartido de emociones y conocimientos genera dispositivos para la mejora de los sujetos, la sociedad y la institución educativa.

Dos bloques de modelos de evaluación docente pueden diferenciarse en la propuesta de Niño, uno basado en la heteroevaluación y otro en la participación del evaluado; el primero se basa en la rendición de cuentas sobre el rendimiento académico o el pago por méritos, el segundo tiene en cuenta las condiciones laborales y contextuales, evaluar para fortalecer el desarrollo personal y mejorar las escuelas, ello implica reflexionar acerca de las responsabilidades y hace necesaria y conciente la evaluación.

La evaluación docente se lleva a cabo con diferentes aproximaciones y fundamentaciones. Los expertos defienden la idea de que no existe un enfoque superior, sino diversos enfoques con más o menos potencialidad según las circunstancias concretas de la evaluación.

Siete modelos de evaluación de docentes describe Marczely (1992, en Mateo et al., 1996), para exponer fundamentos teóricos y procedimientos específicos. Dichos modelos son:

a) Modelo centrado en los rasgos del profesor; b) Modelo centrado en la escala de valoración; c) Modelo centrado en los objetivos de rendimiento; d) Modelo centrado en los objetivos instruccionales; e) Modelo orientado hacia el proceso; f) Modelo centrado en las preocupaciones del profesor; y g) Modelo Eclético. Sus principales características se centran en:

Rasgos del profesor. Describen la enseñanza efectiva por la presencia de determinados rasgos aislables y distinguibles en el profesor. El instrumento de evaluación enumera conductas específicas relacionadas con la buena instrucción, así como una serie de características personales descriptoras del buen profesor tales como, entusiasmo, equidad y creatividad.

Escala de valoración. Mide el grado en el que un rasgo o una conducta deseada está presente. La evaluación se apoya en escalas numéricas de evaluación y se usan valoraciones descriptivas tales como *bueno*, *satisfactorio* o *pobre* para indicar el grado en el que aparece un rasgo o una conducta deseada.

Objetivos de rendimiento. Brinda al docente y al directivo, la oportunidad de establecer y evaluar el alcance de objetivos relacionados con la mejora profesional y el rendimiento de la clase.

Procedimientos de evaluación. Requieren que el profesor y el evaluador establezcan previamente los objetivos y las metas en los que se basará el proceso de evaluación,

los cuales serán claros y mensurables. El profesor y el evaluador han de decidir de antemano cuáles son las evidencias del éxito. Asimismo, el evaluador apoyará al profesor para contar con los recursos necesarios para conseguir las metas previstas.

Objetivos institucionales. Al centrar la evaluación en la consecución de los objetivos instruccionales en los estudiantes. Medir el rendimiento es central en este modelo para evaluar la efectividad del profesor, utilizándose las puntuaciones de test de competencia, así como las cifras de fracaso escolar.

Orientación hacia el proceso. Como su nombre lo indica, se basa en la evaluación del proceso de enseñanza a la vista de lo que la investigación ha venido mostrando como enseñanza efectiva; por ejemplo, preparación, diseño, objetivos, métodos, control de aprendizaje, práctica guiada, práctica independiente, etc. Éstos y otros factores deben considerarse durante el proceso de evaluación.

Preocupaciones del profesor. Pueden ser percibidas como una oportunidad para que los docentes revisen su progreso como profesionales, en procura de la mejora, los profesores evalúan su propio rendimiento y establecen sus propios objetivos a partir de ello, la autoevaluación es un elemento clave en el modelo.

Modelo ecléctico. Está constituido por la mezcla de dos o más enfoques; un programa de evaluación puede apoyarse en la evaluación de un rasgo a través de una escala utili-

zada por expertos externos, inspectores o directivos escolares y al mismo tiempo utilizarla como procedimiento de autoevaluación.

El modelo ecléctico puede identificarse como el utilizado en la evaluación del desempeño docente que se realiza en Colombia. Es evidente que se utilizan aspectos de diversos modelos.

Por otra parte, De Miguel (1995, en Mateo et al., 1996) nos presenta seis modelos de evaluación docente así:

Modelo centrado en rasgos y factores. Desde este punto de vista, un buen profesor es aquel que reúne los rasgos y factores que se consideran necesarios para el ejercicio de la docencia. Quienes defienden esta perspectiva tienden a considerar los aspectos cognoscitivos y aptitudinales que se ponen de manifiesto en el ejercicio de la función docente como aquellos otros rasgos de carácter actitudinal y de personalidad (cualidades) que se deben exigir a todo profesor. El abanico de propuestas al respecto es tan amplio que ha determinado la inviabilidad del propio modelo.

Modelo centrado en las habilidades. En un segundo grupo, se pueden agrupar las teorías que consideran que el buen profesor se define no tanto por lo que “es” (aptitudes) y lo que se “sabe” (conocimientos) sino por lo que “sabe hacer”, es decir, por el conjunto de habilidades y experiencias que manifiesta en relación con los procesos de enseñanza. Este planteamiento conlleva a evaluar al profesor partiendo de las “competencias” que manifiesta

para realizar las diversas tareas implicadas en su funciones, elaboración de programas, elaboración y selección de materiales, propuestas de exámenes, etc.

Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula. El hecho de que se tengan determinadas cualidades o se dominen habilidades específicas relacionadas con la docencia no conlleva necesariamente a que las actividades dentro del aula se desarrollen de manera satisfactoria. Por ello, algunos autores consideran que la evaluación del profesor se debe enfocar a partir de las “conductas” que éste manifiesta en el aula, ya que, en definitiva, es a partir de estas conductas como se pone de relieve el trabajo del profesor. Desde este punto de vista, los aspectos relacionados con el clima del aula y las relaciones interpersonales son las claves para evaluar la conducta docente.

Modelo centrado en el desarrollo de tareas. Algunos consideran que limitar la evaluación al marco del aula es muy restrictivo dado que el profesor debe desempeñar dentro de la institución innumerables tareas, muchas de las cuales no tienen relación directa con sus alumnos. De ahí que entiendan que la elaboración de un modelo sobre un profesor conlleva a definir con antelación el conjunto de tareas que debe desempeñar el profesor dentro y fuera de la institución en relación con los procesos de docencia.

Modelo centrado en resultados. En esta línea encontraríamos las propuestas que consideran que toda valoración de la función docente de los profesores debe efectuarse a partir de los resultados que obtiene tanto a nivel de sus

alumnos como de la institución donde trabaja. A igual que sucede en otros campos de la actividad humana, el trabajo de un profesor debe ser evaluado por sus “frutos”, especialmente sobre aquellos que logran los sujetos en los que incide directamente su trabajo.

Modelo basado en criterios de profesionalidad. Finalmente, cabe considerar las aproximaciones teóricas que consideran que la evaluación docente debe centrarse sobre el seguimiento de la conducta propia de un verdadero profesional, valorando no sólo la dimensión ética que afronta en su trabajo y la prestación de servicios a la comunidad.

Uno de los estudios más completos sobre la evaluación del desempeño docente fue realizado en el contexto de la reforma educativa española en la década de los noventa. Esta reforma introdujo la evaluación del desempeño de los docentes españoles e incidió en la puesta en escena de un debate nacional sobre la mejora de las escuelas: la calidad educativa como resultado de la evaluación docente. Por eso, los modelos presentados por De Miguel (1989) centran su evaluación en las actitudes del profesor en el proceso de enseñanza y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, no en función del sistema y la institución; en consecuencia, se tiene una percepción de la mejora y de la calidad basada en las acciones y el profesionalismo del docente.

Los diversos aspectos que se evalúan del desempeño docente en Colombia se centran en el dominio de estrategias y habilidades pedagógicas, el manejo propio de

la didáctica del área y el nivel educativo. Igualmente, se analizan las habilidades para la resolución de problemas, el nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución, actitudes generales hacia los alumnos, guía de las relaciones del grupo, trato y manejo de la disciplina de los alumnos, sentido de compromiso institucional, preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación y el logro de resultados. Esto contrasta con la poca importancia dada a la ciencia pedagógica, el proceso de desprofesionalización de la educación y la poca autonomía que se permite a los docentes en el país. Las estrategias y el dominio de didácticas se reducen al manejo de técnicas instrumentales y a la aplicación de contenidos estandarizados, promoviendo un reduccionismo en la apreciación de la docencia. En tal sentido, se hace a un lado el papel de la pedagogía en la formación de los docentes y en las prácticas evaluativas del desempeño.

La evaluación del desempeño docente que se efectúa en Colombia está dada por modelos caracterizados por los instrumentos y procedimientos de evaluación; diversos aspectos determinan el modelo de acuerdo con los contextos y roles que cumplen los docentes. Los modelos responden a las preguntas del ¿qué, cómo, quién y para qué evaluar? Instrumentos como la carpeta de evidencias son elementos de evaluación donde se recopilan pruebas demostradas de la realización de actividades propias del desempeño, así, se convierte en un aporte que permite juzgarlo y valorarlo. Sin embargo, éstas se constituyen en aspectos formales

cuando los docentes se dedican a “recoger evidencias” a última hora, o durante todo el año, que poco dicen acerca de lo que hacen, convirtiendo la evaluación del desempeño en un ritual que no significa una acción real de mejoramiento en la educación.

Como instrumento aplicado para la evaluación en las instituciones oficiales en Colombia, la carpeta constituye evidencia cualitativa que registra el trabajo realizado durante un periodo. Se trata de elementos indiscutibles y sólidos que no pueden considerarse de forma subjetiva y arbitraria por parte de quienes intervienen en la evaluación, convirtiéndose en infuncional si no se establecen mecanismos de control de la documentación seleccionada o no se deciden aspectos clave al conformar el cuerpo de contenidos. Funge de evidencia palpable del trabajo realizado desde que comienza el año lectivo, demostrando los avances dados y los documentos, proyectos y planeación utilizados. De igual manera, demuestra el trabajo del docente para la correcta valoración del evaluador. Del proceso reflexivo que subyace en el uso del portafolio, los docentes identifican sus habilidades y sus propios progresos, pues implica un alto nivel de autodisciplina y de compromiso ético.

Si se realiza de manera honesta, la autoevaluación nos permite identificar fortalezas y debilidades; se debe corregir lo que es necesario corregir. No es fácil mantener objetividad en la autoevaluación, pues supone tanto en los docentes como en los directivos evaluadores la presencia de una fuerte conciencia ética y moral, de tal suerte que

la evaluación funcionaría entonces como auto y coevaluación, reflexión y análisis de los docentes sobre sus propias vivencias confrontada con los desempeños considerados deseables. Quizás el docente considera que está haciendo bien su labor, pero advierte que lo puede hacer mejor; es un asunto ético, pero es su deber autoevaluarse, reflexionar, y sobre todo, no engañarse con los resultados de su trabajo y esos resultados se observan en la interacción con estudiantes y egresados.

En todo proceso evaluativo debe darse la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Todos los modelos son pertinentes en la medida en que confrontan al evaluado con aquellos a quienes presta o llega su labor, padres, estudiantes y colegas, todos ellos ayudan al docente a crecer como profesional. Debe ser parte de la reflexión del docente, la percepción que sobre su trabajo y sobre su persona tiene la comunidad educativa, así como la necesidad de varias fuentes de informantes en la evaluación de su labor.

Teniendo en cuenta que en las instituciones educativas se realizan diversos procedimientos de evaluación del desempeño docente, y el protocolo que se diligencia es único para todos los docentes del país, las evidencias recolectadas durante el periodo evaluado adquieren un carácter de contextualización y flexibilización. En la práctica, algunos docentes incorporan como evidencias las encuestas a padres de familia y a estudiantes sobre su desempeño, interpretándolo como una fortaleza que se pone a con-

sideración del evaluador. De esta manera, no se permite un único procedimiento para determinar la evaluación de desempeño.

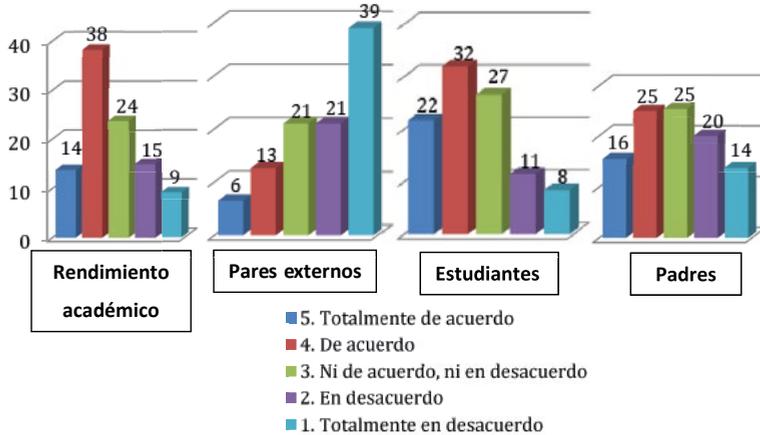


Figura 4

¿Quién evalúa?

• Fuente: Autores

Al preguntarles a los docentes si la evaluación ha de regirse por el desempeño académico de los estudiantes y si las actividades orientadas por los docentes en el proceso educativo propician directamente el rendimiento académico en los estudiantes y son garantía de él, hay que establecer que son uno de los aspectos de gran debate entre los responsables de la dirección de sistemas educativos y los intelectuales de las ciencias pedagógicas. Según la Fig. 4, aunque es mayoritaria la percepción de una relación positiva entre la evaluación del desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes, es también significativo el sector que se muestra escéptico sobre esta relación directa, que ha sido denominada como “efectividad docente”. En la

mayor parte de las conversaciones provocadas con los docentes sobre quién debe evaluar su trabajo en el aula, las respuestas se inclinan a favor de aspectos al interior de la clase.

Para Goe y Stickler (2008), después de la experiencia de los cinco primeros años de servicio y las competencias matemáticas, no hay evidencia contundente sobre qué aspectos de la calidad docente son los más importantes para el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje es un proceso que sucede en el estudiante y que depende de muchos factores, razón de más para asegurar que no son contundentes las conclusiones para relacionar las acciones de los docentes en el aula y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esto por que no se puede demostrar que el estudiante aprenda con lo enseñado por el docente. En mejores términos, esta situación no es susceptible de medición.

Las investigaciones al respecto son contradictorias, pues la estrecha relación entre enseñanza y aprendizaje, defendida por la teoría pedagógica moderna, ha sido cuestionada por una separación de los procesos y de sus responsables y responsabilidades. Una cosa es la enseñanza y otra el aprendizaje, en cada uno de estos procesos intervienen decididamente diversos aspectos como los paradigmas epistemológicos a partir de los cuales los docentes y estudiantes conciben la realidad y construyen el conocimiento, la coincidencia en la secuencia didáctica y la actitud y aptitud del estudiante frente al aprendizaje. Medley y

Shannon (1994; en Hunt, 2009) afirman que toda evaluación docente debe basarse en datos acerca de la efectividad, pero debido a que no hay disponible información directa sobre el tema, muchas evaluaciones de docentes están basadas en el desempeño docente. Ha resultado extraordinariamente difícil determinar cuáles son las características exactas de los docentes que contribuyen a los resultados estudiantiles deseados.

Los docentes manifestaron estar en desacuerdo sobre la participación de pares externos en la evaluación del desempeño. La coevaluación de pares académicos externos, es decir, la valoración por docentes que no pertenecen a la institución, es rechazada por la gran mayoría de los docentes quienes no consideran válido que docentes ajenos a la institución sean sus evaluadores. Dentro de los valores y creencias en la educación, un par académico, es un igual reconocido por los miembros de una comunidad educativa como uno de los suyos, es un semejante en el contexto profesional, alguien que tiene autoridad y a quien se le permite emitir juicios. Un par académico para evaluar el desempeño docente, podría ser conveniente si conoce y convive en el contexto y sabe cómo evaluar la labor docente. La valoración de pares es un modelo poco utilizado en el sistema educativo básico y medio en Colombia, a pesar de la frecuente movilidad de los docentes entre las instituciones de un mismo ente territorial. Algunas expresiones ilustran la situación de manera clara: “los docentes somos muy recelosos de que nos observen y se involucren en las aulas y nos evalúen otros docentes de la misma

institución, y mucho menos otros que no pertenezcan a la comunidad educativa” (Lucía).

La evaluación expresada por los padres es tenida en cuenta en la legalidad de la evaluación de los docentes, pero no es definitiva. Se infiere un desacuerdo entre los docentes con relación a la participación de los padres o representantes de los estudiantes en la evaluación de su desempeño. Gran parte considera que éstos no tienen los saberes adecuados para hacer la evaluación y sus inclinaciones son más emocionales según los resultados de los estudiantes. En los contextos educativos, las debilidades de los padres para incorporarse a la formación de sus hijos, debido a su deficiente formación, hacen imposible que los docentes los consideren interlocutores de su evaluación.

Quienes comparten que las evaluaciones de padres y estudiantes son importantes, las admiten y fomentan como complementos de la heteroevaluación, pero no hay acuerdo en su importancia, defienden la participación de los padres y estudiantes argumentando su derecho a intervenir directamente en los procesos de la escuela; afirman que su opinión es fundamental ya que reconocen los avances en los aprendizajes y en la formación de sus asistidos, así como el progreso de la institución. Algunos lo defienden así: “quién mejor que los estudiantes y los padres de familia para evaluar el trabajo del docente. Ellos directamente reciben el proceder didáctico, son objeto de nuestras enseñanzas y son capaces de evaluar de una manera

muy puntual si tu trabajo se ajusta o no a las necesidades de cada quien” (Vicente).

Se deduce que los docentes están mayoritariamente a favor de que la valoración de los estudiantes sea tomada en cuenta para la evaluación de su desempeño. Quienes no comparten la participación de estudiantes en la evaluación del desempeño docente aseveran que los estudiantes son muy volátiles en sus apreciaciones y se fijan en aspectos no muy relevantes del proceso educativo al momento de evaluar a los docentes. Algunos docentes comparten la idea según la cual los estudiantes “hacen la evaluación muy subjetiva, puesto que los estudiantes adolecen de conocimientos y madurez, evaluando algún aspecto que les gusta, o cosas que les permiten hacer, y éstos son aspectos muy subjetivos” (Germán).

Al revisar y verificar las carpetas de acumulado de evidencias y resultados de evaluación del desempeño docente, se encuentra que el docente trasladado a otra institución no lleva consigo su carpeta, pues no le pertenece. La normatividad no planteó qué hacer en circunstancias semejantes. Estas carpetas están bajo el cuidado del coordinador quien asesora a los docentes para el diligenciamiento de los respectivos protocolos, así como para que mantengan sus evidencias en orden y realicen las actividades planeadas.

CAPÍTULO 2

Evaluación del desempeño para el desarrollo profesional y personal de los docentes

“Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho”.

Paulo Freire

FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y DESEMPEÑO DOCENTE

Las actividades propias de los docentes pueden verse desde diversas perspectivas, ello se ha denominado y debatido en el campo educativo como el “perfil docente”, atendiendo al carácter histórico y cultural de la educación y la docencia. El trabajo educativo es una labor crucial en la sociedad, de extrema importancia para la formación de las nuevas generaciones responsables de liderar el desarrollo de las naciones.

Se hizo mención a diversas interpretaciones que la docencia tiene y que van desde “trabajadores de la educación” hasta “obreros del Estado”. Desde una percepción instrumental de la formación, el docente puede considerarse como un facilitador de aprendizajes o un aplicador de currículos prediseñados, como agentes de estructuras de autoridad, a las que él sólo debe obediencia. También puede verse al docente desde una visión humanista y ro-

mántica, como educador, formador, profesional y modelo para las nuevas generaciones; ha sido tradicional ver al docente como un carismático servidor nacido con aptitudes para la enseñanza, misión que se declara en crisis, en medio de los grandes conglomerados urbanos y por el surgimiento de estructuras que disputan la dirección de la socialización.

Las políticas públicas para la formación de los docentes y para el ejercicio de la profesión docente han variado con alguna frecuencia, según intereses de los sectores que intervienen han estado regidas por una marcada racionalidad instrumental. La totalidad del sistema educativo, tradicionalmente obedece a políticas de gobierno, incluso a políticas partidistas, más que a políticas de Estado.

Suele considerarse la teoría pedagógica y los saberes de las ciencias específicas, como conocimientos requeridos para la actuación correcta en el ejercicio de la docencia; el pedagogo es por excelencia el experto o profesional de la educación. La pedagogía estudia la educación como realización humana, constituye una gran parte de los saberes, que posibilitan las prácticas requeridas por los docentes en el proceso de enseñanza.

Las diferencias entre pedagogía y educación radican en el carácter práctico de la educación y en la reflexión sobre dichas prácticas, lo cual le compete a la pedagogía. Dichas diferencias se remontan desde cuando en la historia de la cultura los saberes acumulados desbordaron la posibilidad de ser obtenidos espontáneamente y requirieron una

organización y sistematización. De esta manera, aparecieron instituciones y personas especializadas en la educación. En la medida en que se complejizaron las estructuras sociales y los conocimientos mismos, el docente se convirtió en profesional de la educación pues conoce las teorías para fundamentar la práctica educativa.

Los propósitos de la educación constituyen generalidades del tipo de sujeto que pretende formar la sociedad, y con este propósito, se permite que cada comunidad educativa construya y defienda su Proyecto Educativo Institucional -PEI-. El asunto se dificulta en nuestra sociedad porque se divorcia la teoría de la práctica, y por lo general, una cosa plantea la normatividad vigente y otra muy diferente es la actuación de quienes integran las instituciones.

Es frecuente el debate sobre los saberes pedagógicos de los docentes y su relación con la calidad de la educación, pretendiéndose definir si en el proceso educativo son más importantes los saberes pedagógicos o los saberes disciplinares. Las premisas fundamentales nacen de la discusión entre la importancia de fundamentar la formación docente en la pedagogía y en las disciplinas específicas. Las contradicciones de las últimas décadas se han marcado entre los que consideran que la formación de los maestros debe hacerse fundamentada en un alto dominio de las ciencias, y por consiguiente, consideran que es secundario en la formación de maestros el saber pedagógico y didáctico (Ibarra, 2009). Saber enseñar o saber qué enseñar, conocer didácticas, técnicas y metodologías o tener conocimientos

profundos sobre las disciplinas que se enseña, es una dicotomía presente en la conceptualización del ejercicio de la profesión docente que tiene repercusiones sobre la conducción y los resultados del proceso. Al respecto se recomienda que la propuesta curricular articule las cuestiones disciplinarias con la problemática de su enseñanza (Corbalán y De Almeida, 2005).

La formación de maestros ha sido diversa, mientras algunas sociedades privilegian la formación pedagógica, reglamentando como obligatoria la condición profesionalizante para el ejercicio de la docencia, otras consideran más importante la formación disciplinar. Por consecuencia, cualquier profesional puede ingresar a la carrera docente, recibiendo una formación pedagógica luego de estudiar las disciplinas específicas, de esta manera entonces, a la profesión docente pueden ingresar indistintamente los licenciados y los profesionales de áreas específicas no licenciados.

Según Zuluaga (1999), la pedagogía es considerada una disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en sus diversas dimensiones y en las diferentes culturas, diferenciando la pedagogía como saber del proceso de formación como disciplina científica. Este saber nos permite explorar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno institucional que la rodea.

Debe distinguirse entre docencia y pedagogía, pues debido al poco rigor para comprender la labor de la pedagogía en el

campo educativo, se confunde la pedagogía con las prácticas de enseñanza, asimismo, suele confundirse la práctica científica con la práctica de la enseñanza (Zuluaga, 1999). Es cierto que la educación tiene como función la difusión de la cultura científica, pero sus finalidades son diferentes. Socialmente se reconoce como docente a quien se supone muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer conocimientos, teniendo como herramienta el método. Al docente se le reconoce no sólo por la pedagogía, sino por el saber que transmite, por profesar saberes específicos. La práctica pedagógica se sustenta en el saber pedagógico, el sujeto del saber pedagógico es el docente, y no otros sujetos de la enseñanza como los estudiantes, los padres, la familia o los medios masivos de información. La distinción entre el maestro como sujeto del saber pedagógico y los otros sujetos de la enseñanza pasa por delimitaciones efectuadas desde el saber pedagógico y desde la apropiación de los saberes (Zuluaga, 1999).

A lo largo de la historia se ha considerado la pedagogía como saber, arte, técnica, disciplina y ciencia. Es importante que los maestros asuman un marco conceptual de sus prácticas con el convencimiento de la calidad de la actividad que realizan, al considerar reconsiderar, construir y reconstruir de forma rigurosa los aspectos fundamentales del acto de enseñar. Por ejemplo, cuando se producen los primeros tratados de pedagogía, esta disciplina, a través de la didáctica, toma como campo de estudio la enseñanza. Establecer unas bases científicas y epistemológicas de la pedagogía nos remonta al surgimiento de la

modernidad y toda la carga mecanicista y positivista que para esos momentos tenía la ciencia.

Quienes comparten que la pedagogía por ser práctica es un arte, reafirman la maleabilidad de la conciencia y la acción directa del maestro en la modelación e iluminación de éstas. Es un arte por cuanto constituye un hacer con resultados prácticos y finalidad constructiva y comunicativa. Así, “cuando la educación es bien concebida y practicada también constituye un arte complicado y elevado, pues se trata de una obra creadora donde el artista, esto es, el maestro, debe hacer uso de su amor, inspiración, sabiduría y habilidad” (Lemus, 1969).

Hay quienes asumen que la pedagogía aun no define su cuerpo de contenidos, el método de investigación de nuevas teorías y la validez de contenidos propios. Al tomar contenidos de conocimiento de diversas ciencias, regiones conceptuales desde varias disciplinas, sólo le es permitida la categoría de disciplina, por lo que la pedagogía es un saber organizado y sistematizado de la educación imposibilitada para construir un único método.

Flórez y Tobón (2001) plantean que la pedagogía es una disciplina aplicada en formación, lo cual no impide definir su objeto de conocimiento, su estructura cognoscitiva, sus métodos, sus fronteras y sus relaciones con otras disciplinas.

Quienes hacen ciencia han revolucionado el concepto mismo de lo científico, permitiendo considerar este tipo de

conocimiento no sólo desde las perspectivas positivistas, y no desde un método científico, sino que, en la práctica las diversas ciencias construyen sus propios métodos. El significado de lo científico varía profundamente, el relativismo cognitivo ha tocado a las ciencias naturales reduciendo lo científico a consensos de la comunidad experta. Para Gadamer (1992), los métodos científicos son también modalidades del lenguaje que deben ser remitidos a las condiciones históricas de la enunciación y fundamentación de una hermenéutica.

Quienes como Herbart y Comte sustentaron los conceptos de la pedagogía como ciencia autónoma y experimental, utilizaron teorías del positivismo buscando en las ciencias físico-naturales, en la experiencia y en el conocimiento empírico, la estructuración del conocimiento pedagógico. Los avances de la psicología experimental se aplicaron a la pedagogía, estos incluían estrategias descriptivas, encuestas, análisis estadístico, estudios correlacionales y experimentos aleatorios.

Según Álvarez (2009), la pedagogía es una ciencia pero es también un arte y una tecnología. “La pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio al Proceso de Formación. [...] Se considera ciencia a aquella disciplina que posee un objeto y una metodología propia que no coincide con ninguna otra” (p.102).

Para algunas comunidades de expertos en pedagogía, ésta ha alcanzado una madurez científica. Tiene como campo de estudio propio los procesos educativos, metodologías

propias que originan las didácticas de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual conlleva a teorías propias. El estatuto científico y epistemológico de la pedagogía ha estado permeado por su relación con otras ciencias. La mayoría de las teorías sobre la cognición no han provenido de pedagogos sino de psicólogos y sociólogos, lo cual ha dificultado un consenso de la comunidad de expertos para catalogar a la pedagogía como ciencia y ha ocasionado que se asuman posiciones diferentes. No se duda sobre el carácter universal de otros saberes científicos, pero se duda del carácter universal de la pedagogía.

Debemos diferenciar la pedagogía como ciencia (saber de primera instancia) de la epistemología de la pedagogía (saber de segunda instancia). De Tezanos (2006) plantea que la pedagogía es una disciplina científica autorregulada que procura definir sus propios objetos de estudio. En la constitución de estructuras conceptuales y en la construcción del saber, las ciencias expresan modos de conocimiento, es decir, se constituyen desde estatutos epistemológicos. Los saberes que fundamentan la práctica educativa se construyen desde la pedagogía, y la forma como se alcanzan y debaten estos saberes pedagógicos se constituye en una *episteme* de la pedagogía. El saber pedagógico es visto como un conjunto de principios teóricos referidos a la educación en un contexto histórico social y a unas prácticas concretas de los docentes, los profesores producen saber, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de *pedagógico*.

Las sociedades contemporáneas tienen en el proceso de formación de sus nuevas generaciones uno de los más ricos campos teóricos. De acuerdo con Álvarez (2009), el estudio de la pedagogía nos permite dirigir científicamente la formación, razón para pensar y afirmar que la pedagogía es ciencia al tener como objeto de estudio, precisamente, al proceso de formación.

Las teorías de los *paradigmas científicos* de Kuhn, de la *falsación* de Popper, de la *complejidad* de Morin, entre otras, revitalizaron un relativismo en la ciencia que puso en jaque a las teorías positivistas, pilares de la racionalidad moderna occidental. El debate sobre la científicidad de las humanidades es cuestión de postura frente a cada una de ellas, no se trata de un antipositivismo irreflexivo, sino de rechazar la razón positiva como único fundamento de los asuntos humanos y de un único método para el conocimiento. Por ello, el racionalismo crítico o criticismo racional de Popper introdujo una lógica que abstrae a las ciencias sociales de requerir las mismas fórmulas metodológicas de las ciencias naturales.

Desde su separación de la filosofía, la ciencia ha constituido campos de conocimiento cada vez más específicos. Construir ciencia ha significado el logro de saberes específicos que satisfacen, al menos temporalmente, la explicación de los fenómenos y que permiten una aplicación teórico-práctica y, por lo general, el avance tecnológico. Para Kuhn (1962), la ciencia tiene unos periodos normales y otros revolucionarios. En los primeros, la disciplina se

centra en ampliar y perfeccionar el aparato teórico y conceptual establecido, aplicándolo a la experiencia, ajustando y refinando la base teórica, sin cuestionar los supuestos y fundamentos que la guían; esta fase de ciencia normal sería *acumulativa*, puesto que se dedica a ampliar las observaciones que apuntalan el marco teórico. El periodo revolucionario, por su parte, nace de la aparente estabilidad del periodo normal; cuando las discrepancias entre teoría y realidad no se resuelven se transforman en *anomalías*, éstas al acumularse, generan crisis que llevan a nuevas teorías, nuevos paradigmas y revoluciones científicas.

La sociología de la educación ha planteado un debate que diferencia entre pedagogía y ciencia de la educación, se argumenta que la pedagogía busca elaborar teorías de la práctica educativa y que la ciencia de la educación, en cambio, pretende conocer y explicar la naturaleza pasada y presente de la educación. Esta concepción de pedagogía práctica hace de la pedagogía una reflexión sobre la educación que indaga por un *deber ser* de la educación y una acción para mejorarla. En ese sentido la pedagogía es también un arte, un artificio que cualifica la práctica educativa. En su concepción positiva, Durkheim busca una ciencia educativa que se encargaría de crear teorías básicas sobre el análisis, la interpretación y la explicación de hechos del pasado o el presente educativo, esto llevaría a un sentido utilitario en los sistemas de evaluación y en la formación de los docentes. Las instituciones pedagógicas, una vez son establecidas funcionan y se puede investigar de qué manera funcionan, es decir, que resultados pro-

ducen y cuáles son las condiciones que hacen variar esos resultados (Durkheim, 1972)

El debate epistemológico se complica al trasladarse a las denominadas “ciencias de la educación”, parte de cuyos tratados se refieren al estatuto de las propias ciencias sociales. Estas ciencias de la educación que componen un conjunto de teorías y prácticas alrededor de la educación, como la historia de la educación, la sociología de la educación, la psicología de la educación, y otras, han complicado más la discusión epistemológica por cuanto se debate sobre la posibilidad de una epistemología para la pluralidad de estas ciencias. Así, diversas preguntas se tornan sobre campos disciplinares específicos o sectores de confluencia de diversas disciplinas. De esta manera, se unifican, ya no la pedagogía como ciencia de la educación, sino una serie de ciencias que adquieren sentido en la reflexión sobre la complejidad de la educación en la sociedad del conocimiento y se relativiza la cientificidad de la pedagogía.

Se presenta una verdadera explosión del conocimiento que ha permitido la aparición de diversas ciencias específicas. Esa gran cantidad de conocimiento que hoy está a nuestra disposición a través de modernos formatos desde las tecnologías, exige también un tratamiento adecuado que establece saber diferenciar entre formarse e informarse. Aparecen nuevos escenarios para la educación misma, las nuevas tecnologías compiten con la escuela por la formación de los jóvenes y hacen que la escuela deba adaptarse

a los nuevos formatos para incorporarlos a su contexto, situación que diluye y reconstruye el concepto de lo escolar.

Estas nuevas exigencias a la escuela se trasladan a la pedagogía y la obligan a renovarse ante las necesidades sociales de una educación que propicie el logro de todas las potencialidades de la persona. El profesorado debe ser competente en saberes pedagógicos y de énfasis para que de esta manera se defina a un docente que forma y no a uno que informa, diferencia incuestionable entre un verdadero docente y otro que no lo es.

Las modernas teorías del aprendizaje han traído nuevos métodos para el fomento del proceso educativo que demuestran la existencia de niveles y etapas en el desarrollo de los niños y la existencia de diversos tipos de inteligencias. Quien conoce su oficio se diferencia del mero adiestrador y sabe que educar va más allá de la formación de habilidades y destrezas de aplicación de contenidos específicos. Vargas (2006) afirma que cuando se conoce o se posee un saber también se tiene una condición para aportar al proceso docente, sin embargo, falta llegar a serlo. De hecho, hay evidentes constataciones de cuántas personas son capaces de producir en una disciplina y no llegan a ser maestros, sólo son expositores de sus avances; no siempre logran eficacia en la comunicación, la motivación y la creación de condiciones para que otros produzcan.

Los docentes hablaron del creciente pragmatismo instrumental, el relativismo en la sociedad actual y la exacerbación del conflicto social, que pasa por desempleo y subem-

pleo, obligando a otros profesionales a optar por el magisterio, incluso sin tener la vocación necesaria ni las habilidades, competencias y actitudes propias del ser docente. En Colombia se ha legalizado el ingreso al ejercicio de la profesión docente a los no licenciados, política que quiebra la columna vertebral de la pedagogía, la profesionalización, la carrera docente y su unidad social y gremial (Ley 715 de 2001, Decreto 1278 de 2002). Este estado de cosas, fomenta lo que se ha denominado la desprofesionalización y la despedagogización de la docencia, esto es, la separación de la educación de su disciplina fundante, la pedagogía. Esta falta de preparación profesional de los docentes, remediada con “cursos” que les confieren un barnizado pedagógico, conocida en el argot docente colombiano como la *cachucha pedagógica*, muestra una lógica de certificación que se aleja de la formación académica para la idoneidad magisterial.

Se exige a profesionales con título diferente al de licenciado en educación que cursen postgrados en educación o realicen programas de formación en pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior. Se establece que el programa académico permita la evaluación de su calidad mediante la presencialidad, no inferior a la mitad del tiempo estipulado, y la organización mínima de diez créditos académicos. Si se asume que estos créditos utilizan tiempo que puede ser presencial o de trabajo autónomo, lo que se pone en evidencia es un barnizado pedagógico, una *cachucha pedagógica* para los docentes del futuro, y un sujeto dócil a las reformas educativas.

El desmonte de la pedagogía en la profesión docente demuestran las pretensiones del sistema educativo que se promueve desde el Estado colombiano. Las evidencias manifiestan un sistema educativo enfrascado en aumentar la cobertura y mostrar resultados ante la comunidad internacional sin importarle el hacinamiento y la dotación de las escuelas. La investigación educativa pasa por indagar aspectos concretos que repercuten en la calidad de la educación. Más que teorizaciones sobre la pedagogía, se requiere que los maestros, a la luz de sus competencias, ejecuten una práctica consciente de los contextos en los que laboran. En definitiva, todas estas reflexiones sobre el papel y naturaleza de la pedagogía permiten dirigirnos al análisis de las competencias requeridas en la actualidad por los docentes, sus acciones y sus saberes.

En el contexto colombiano se debate sobre la necesidad de la formación pedagógica profesional para el ejercicio de la docencia, y desde el gobierno se han dictado políticas al respecto. La ampliación de la cobertura educativa ha requerido nuevos docentes y las nuevas generaciones exigen nuevas prácticas de enseñanza, al tiempo que se busca mejorar la calidad de la educación. El Estatuto Docente 2277 estableció que la responsabilidad de la educación debe estar en manos de normalistas y licenciados, docentes formados profesionalmente con la pedagogía como ciencia específica fundante del ejercicio de la docencia. Sin embargo, a pesar de haber sido así durante las últimas décadas del siglo XX, en el año 2002 se estableció que cualquier profesional puede acceder a la labor docente.

En otros contextos, como en el plano internacional, la formación de los docentes se hace sobre la base de los saberes específicos; primero reciben conocimientos de las ciencias, y luego, quienes así lo eligen, reciben cursos para enseñarlas. La formación docente ha tenido diversas tendencias de acuerdo con los aspectos que privilegian, y entre las tendencias más comunes encontramos las que hacen énfasis en el preentrenamiento, la formación inicial, las experiencias de iniciación y la formación en servicio.

En el preentrenamiento se considera el conjunto de experiencias previas, la calidad de las prácticas pedagógicas en su condición de estudiante. El análisis basado en los contenidos de la formación inicial considera que la formación del docente debe ser en una institución especializada, específica para la formación de docentes en las distintas edades y necesidades educativas. Los que se interesan por la iniciación, resaltan como fundamental los primeros años del ejercicio docente. La formación en servicio es la tendencia a privilegiar los contenidos disciplinares, y en el transcurso del ejercicio de la docencia se produce la formación pedagógica y didáctica necesaria, orientada como desarrollo profesional y perfeccionamiento de la enseñanza (Vaillant, 2004).

Las políticas de formación docente exponen un conjunto de eventos académicos que posibilitan a quienes realizan funciones docentes, las teorías, procedimientos y técnicas de enseñanza, así como desarrollar las competencias propias de la función docente.

Las naciones que invierten en motivar y formar buenos maestros tienen mejores resultados en la calidad de la educación. Un estudio elaborado en el año 2009 por el ICFES, con base en las pruebas Saber para grados quinto y noveno, identificó cómo los métodos de enseñanza activos en participación de los estudiantes, las buenas prácticas de evaluación y las altas expectativas de los profesores al logro de las aspiraciones de los estudiantes, permitieron considerar logros en la mejora institucional. Según la Encuesta Nacional de Deserción Escolar del año 2010, el 36 % de los estudiantes de áreas urbanas y el 24 % de los estudiantes de las zonas rurales que abandonó el colegio en bachillerato manifestaron que la principal causa de deserción es la forma como enseñaban los docentes (MEN, 2010).

Los expertos recomiendan diferenciar entre la formación inicial de docentes y la formación durante el ejercicio profesional para el ingreso a la profesión. Esta formación, en el caso colombiano, se dirige a la formación para la atención de los niños de la educación básica primaria y básica secundaria, realizándose en escuelas normales y en universidades mediante pregrados, carreras profesionales y tecnológicas de licenciaturas. Hay que considerar que la incorporación de educadores legos -mano de obra barata, sin o con escasa formación, pero con menos exigencias laborales- pasó a convertirse en un mecanismo regular del sistema escolar en muchos países. La brecha entre el educador requerido por el nuevo siglo y el educador disponible

hoy y aquí no se ha reducido, por el contrario, se ensancha cada día más (Torres, 1999).

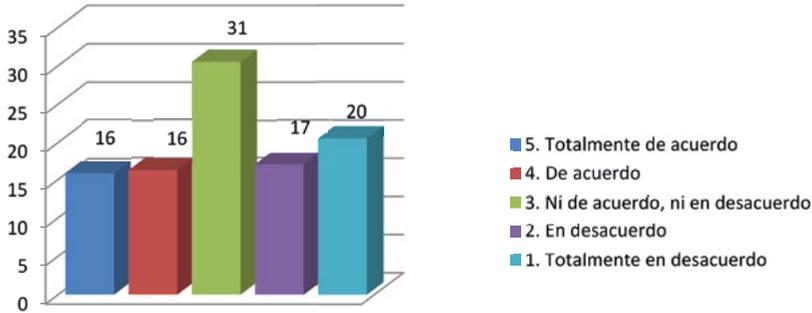


Figura 5

Tienen mejor desempeño docentes licenciados que los docentes no licenciados provenientes de otras profesiones.

• Fuente: Autores.

En la Fig. 5 se muestra la opinión de los docentes acerca de que demuestran mejor desempeño los docentes licenciados que los docentes no licenciados provenientes de otras profesiones. Se presentan diversas opiniones sobre el papel del conocimiento pedagógico en el desempeño de los docentes. Para una gran parte de ellos, al tener buenas bases en las disciplinas específicas, el conocimiento de las didácticas puede adquirirse con el ejercicio y la práctica de la docencia. De ahí que:

A los padres de familia y a los estudiantes no les interesa si los docentes tienen o no licenciaturas, les interesa que enseñen a sus hijos, muchas veces la excelencia en la docencia depende es de la actitud del docente (sic), y es la experiencia la encargada de mejorar su práctica. (Roberto).

Es controvertible la necesidad de extensas teorías pedagógicas que se dificultan en la aplicabilidad, desde distintos sectores concuerdan con Torres (1999), en que “estudios han empezado a mostrar (e intentar explicar) la ineficacia del iluminismo, el enciclopedismo y los sesgos teóricos en la formación docente” (p.13). De allí que se presenten conceptos como “en la enseñanza de las matemáticas, por ejemplo, muchos licenciados tienen mejores desempeños que los ingenieros, pero también existen ingenieros que tienen mejor desempeño que los licenciados” (Verónica), en los que se concibe que en el desempeño incide la responsabilidad y la actitud del docente como persona, a todos se les exige formación pedagógica, quienes ingresan desde otras profesiones deben realizar un curso de pedagogía cuando son nombrados.

Por otra parte, también están quienes comparten que la docencia es una vocación y asumen que no es el resultado de las teorías pedagógicas a las que se dedican en normales y facultades de educación sino de la dedicación a la labor educadora, en donde el factor más influyente es el amor a lo que se hace y la actitud para llegar a los niños. Los profesionales están capacitados en los saberes específicos, conocen en detalle sus disciplinas científicas, “conozco personas que son licenciados, tienen doctorado en educación, pero no son maestros, eso no lo proporciona cualquier formación, es una vocación” (Marianela).

Es esta noción de vocación, o mejor, de nacer con la vocación para enseñar, la que posibilita profundizar en los

estudios y que el docente se desempeñe muy bien. En el gremio se encuentran quienes trabajan sólo por ganarse el salario; sean o no pedagogos, es un asunto de ética profesional y de convicción personal. Asimismo, existen muchos profesionales que estudiaron otra carrera pero que logran perfeccionarse en lo pedagógico y obtener los elementos teóricos y prácticos para estar a la par de los licenciados, como lo expresan algunos docentes:

(...) hay quienes conociendo los procesos y modelos de la pedagogía, no los aplican; y también existen quienes tienen saberes desde las ciencias específicas y logran mediante muchas disciplinas, estar a tono con las directrices y lineamientos curriculares y las actividades requeridas para perfeccionar el desempeño como docentes. (Sergio)

Desde hace algún tiempo la docencia no es considerada como sólo una transmisión de conocimientos; el buen docente utiliza recursos de diversos tipos, didácticos, lúdicos, etc., busca que sus estudiantes adquieran una formación integral como personas y en ello no existen diferencias notables entre quienes se forman como pedagogos y los profesionales que no cuentan con una formación adecuada en pedagogía. Aquellos a quienes les gusta enseñar, saben orientar un proceso de aprendizaje. Es posible que al principio se noten algunas diferencias, pero rápidamente se adquieren las habilidades necesarias para la docencia, para eso son las capacitaciones sobre las teorías pedagógicas, didácticas y curriculares, y para ello sirve la evaluación del desempeño, para detectar esas falencias. El sistema educativo se ha fortalecido con los profesionales

de otras áreas que han ingresado y permitido mejorar el nivel en las instituciones educativas.

Quienes consideran que existen muchas diferencias en la actuación de los que conocen y trabajan con la pedagogía como saber fundante de la profesión docente y quienes no, argumentan que los buenos docentes asumen como opción de vida la docencia y no como segunda opción profesional. Reconocen sus habilidades y fortalezas, ingresan a profesionalizarse y no son de los que estudian otra profesión y al no encontrar opción laboral. Eso les ocurre a la mayoría de los profesionales de otras áreas que luego se deciden por la docencia. Especialmente en las actividades del aula, al momento de propiciar procesos de pensamiento, de desarrollo y afianzamiento de aprendizajes en niños y jóvenes, como también ante los problemas de individualización y socialización de los niños, se denotan muchas dificultades en los no licenciados, pues les hace falta en su desempeño el conocimiento de la pedagogía, la didáctica y demás ciencias de la educación.

A muchos de los profesionales no les resulta fácil el manejo de didácticas y metodologías, aunque se esfuercen por hacer bien su trabajo, se les dificultan las estrategias para el manejo de grupos, especialmente grupos de niños, conocimientos necesarios para la enseñanza y el desarrollo de habilidades para conocer procesos propios del sistema educativo. Por lo general, tienen dificultades en la planeación académica, en la resolución de conflictos que se presentan en el aula de clase y tienden a aplicar en la institu-

ción escolar la visión empresarial con la que fue formado, “no es lo mismo el desempeño de quienes han dedicado buena parte de sus estudios a la pedagogía, aprendiendo a ser docente en las escuelas, a quienes han estudiado para trabajar en una empresa o en un negocio” (Emiro).

La formación en su nivel básico debe estar a cargo de profesionales de las ciencias de la educación. Han actuado irresponsablemente quienes involucran a profesionales que no son del campo de la educación, quienes a su vez, no se encuentran capacitados para los procesos de aula, no tienen claro el qué, cómo y para qué de la escuela como institución y terminan creyendo que están en empresas, para al final, y sin darse cuenta o pretenderlo, hacer daño a los niños y a la sociedad. “En reuniones se escucha que no tiene dominio de grupo, escriben y escriben en el tablero, son expertos en su área pero se les sale el grupo de las manos” (Frida).

En Colombia, las políticas educativas no son estables, por lo general se convierten en políticas de gobiernos y no políticas de Estado, es cuestionable la finalidad de inclusión y beneficio colectivo si no están claras las reglas de juego en la formación de la nación. Se actúa contra el estado social de derecho si se modifican las normas de acuerdo con los intereses de los sujetos que gobiernan; el cambio en el régimen de los docentes no tiene sentido de futuro para mejorar la educación. Se da vía libre a todo profesional para que ingrese como docente, aun careciendo de la formación pedagógica; un licenciado profundizará en ma-

terias que concurren a la educación, mientras que otros profesionales fijan más su atención en los saberes específicos. El licenciado en educación cuenta con las herramientas para el trabajo en la educación, esto es indispensable si se quiere mejorar la calidad de la educación y el progreso de la sociedad.

La educación de calidad es indispensable para salir del atraso científico y técnico, para ello, deben existir políticas educativas claras como políticas de Estado. El ejercicio de la educación por parte de los mejores implica que se brinden mejores garantías a los docentes, salarios adecuados y políticas de formación; la variable de inversión en la formación docente está en correspondencia con los propósitos de desarrollo y demás aspectos que intervienen en el mejoramiento de la calidad de la educación. La docencia perdió capacidad de atracción pues a las instituciones formadoras de docentes no llegan los mejores, lo cual no es bueno para la búsqueda de la calidad. La importancia de comprender las dificultades de la formación docente tienen que ver con identificar cómo es el *docente deseado* y el *docente eficaz* como sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador, (Barth, 1990; Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Jung, 1994; OCDE, 1991; Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998; en Torres, 1999), un docente cuyo actuar contribuye al progreso de la sociedad, la satisfacción de los individuos y que es responsable de procurar su autoformación.

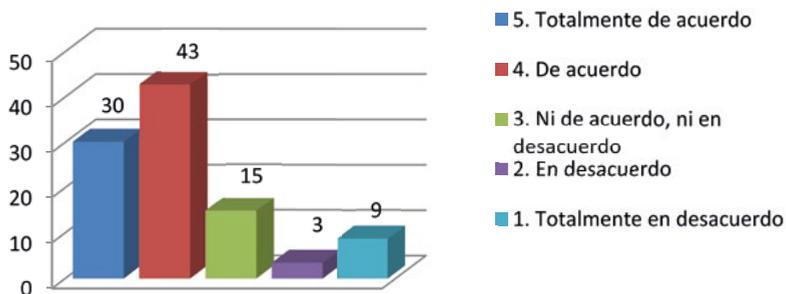


Figura 6

La EDD busca mejorar el quehacer pedagógico de los docentes.

• Fuente: Autores.

La Fig. 6 nos muestra la opinión de los docentes sobre las implicaciones de la evaluación del desempeño en el mejoramiento del quehacer pedagógico. Los docentes evaluados perciben una relación directa entre esa evaluación del desempeño y sus acciones pedagógicas, en otros términos, la evaluación del desempeño mejora su quehacer pedagógico. En el protocolo de evaluación, las competencias funcionales incorporan la gestión académica, especificando las contribuciones individuales en pedagogía y didáctica que le permiten al docente establecer estrategias individualizadas y diferenciadoras entre los niños y los jóvenes que educan, llevar los procedimientos con mayor impacto positivo en las valoraciones, propiciar los ambientes de aprendizajes como responsabilidad compartida y utilizar medios tecnológicos apropiados y actualizados conforme a expectativas, intereses y posibilidades de los estudiantes y la institución.

Se ha mencionado que la evaluación ha de ser para mejorar; “evaluar para mejorar” sigue siendo el eslogan del MEN

para promover la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, las decisiones que se toman como consecuencia de la evaluación pueden conducir a despidos si hay resultados “no satisfactorios”.

Por lo anterior, parece lógico el consenso con respecto a que las decisiones con base en la evaluación del desempeño docente no deben conducir a despidos. El análisis documental y la información suministrada indican que un docente fue despedido, durante el quinquenio estudiado, como producto de la evaluación por el informe suministrado por el superior, pero en realidad había ocurrido un intencional abandono de cargo.

Conscientes de que la evaluación es para la toma de decisiones, habituados a la evaluación curricular y pedagógica, los docentes confrontan la evaluación del desempeño que se realiza, con la necesidad de una evaluación formativa y consensuada. No se pueden defender a los docentes que demuestran mal desempeño, pues no puede primar ningún tipo de solidaridad gremial o compañerismo irresponsable. Para llegar con objetividad a esta valoración es necesario reconocer los principios administrativos y jurídicos sobre el derecho docente.

Es frecuente que se perciba la docencia como una opción de vida y de servicio, más allá de la remuneración económica, así lo conciben los docentes con una actitud mística y de servicio a la comunidad, propia del espíritu de las órdenes feudales y las predicaciones de la religiosidad católica. Aspecto que difiere del activismo ordenador, de la

labor profesionalizante y de los conceptos instrumentalistas del docente mediador, propio de las nuevas realidades educativas. Es en este escenario donde se mueven los conflictos educativos, entre la acción reivindicativa inmediatista y el reconocimiento profesionalizante de actitud transformadora.

La pedagogía es la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje, existen vínculos lógicos entre formación pedagógica y evaluación del desempeño docente. En las transformaciones sufridas por el sistema educativo, los docentes perciben la pérdida de su capacidad de decisión sobre la selección de contenidos y pertinencia de los currículos, materiales didácticos, logros educativos y otros diversos aspectos del proceso de formación, los cuales se le ordenan como cosa acabada desde esferas burocráticas. De esta manera, el docente se convierte en un mediador, en un facilitador, en un aplicador de los objetivos, perdiendo así, autonomía y condición profesional.

Las instituciones tradicionalmente formadoras de docentes, como las escuelas normales y las facultades de educación, se encuentran en una crisis estructural, puesto que la gran mayoría de quienes llegan a ellas, lo hacen como segunda o tercera opción. Sus ofertas curriculares por lo general están descontextualizadas de la formación requerida por los jóvenes y otros profesionales que ingresan a la docencia. Se han producido transformaciones culturales y sociales que han problematizado el oficio docente y generado una creciente incertidumbre debido a la multi-

plicación de las responsabilidades en la escuela y la poca remuneración.

La profesión docente no es apetecida por quienes tienen las mejores evaluaciones durante su escuela secundaria, y no puede hablarse de que estudian y ejercen como docentes los que tienen vocación, o les gusta la enseñanza. Es primordial y necesaria la selección de quienes ingresen a estudiar la docencia y garantizar la calidad de los programas y las instituciones formadoras de docentes. A diferencia de un profesional que no ha sido formado para ser docente, el licenciado tiene elementos técnicos, conceptuales, metodológicos y prácticos para adecuar la enseñanza a las características de los niños y a su contexto. Es claro que un programa de adiestramiento no hace docentes y que la búsqueda de la calidad de la educación requiere de una profunda formación en saberes específicos y saberes pedagógicos.

El MEN ha pretendido que los rectores de las instituciones sean los responsables de la evaluación y reflejen en el directivo las contradicciones que puedan presentarse. Por eso, muchos de los evaluadores generan procesos de consenso, concertación y diálogo para que la evaluación no sea un instrumento de sanción laboral, buscando la mejora de la educación y no el despido de los docentes.

De las evidencias seleccionadas por el docente para su evaluación, se deducen prioridades y relevancias en su formación, evaluación profesional y su interés por el desarrollo profesional. Quienes asumen positivamente la rea-

lización de la evaluación docente, están más comprometidos con los procesos de aprendizaje de los niños y con mejorar la educación. No obstante, se pueden establecer reservas sobre determinadas prácticas de los evaluadores, la prudencia sobre los resultados, la afectación de las relaciones interpersonales y el clima laboral en la institución; ha de reconocerse un aspecto privado en la evaluación y debe hacerse seguimiento al plan de mejoramiento. Aún es incipiente el uso de los resultados de la evaluación, y específicamente de los planes de mejoramiento, en la planeación de las políticas de formación.

COMPETENCIAS PARA DOCENTES DEL SIGLO XXI

Los patrones que se despliegan como perfil del docente que necesita la sociedad del siglo XXI se formulan desde diversidad de intereses e ideologías contradictorias. El momento histórico representa un modelo de educador, un tipo de docente que refleje los alcances de la globalización y los avances tecnológicos propios de la sociedad del conocimiento, la sociedad del consumo y la globalización humanista alternativa.

La formación por competencias, privilegiada por las sociedades del tercer milenio, tiene en común la impresión de que a través del *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser* en los contextos se forme integralmente a los individuos, desconociendo toda la trama de desigualdades e inequidades que produce el sistema de producción reinante. De esta manera, se reproducen los desequilibrios sociales en los sistemas educativos que terminan formando a unos en

competencias para gobernar y dirigir y a otros en competencias para reproducir mano de obra barata para las multinacionales e inversionistas.

En ese contexto se plantean las competencias que requieren los docentes actuales para ser considerados buenos docentes en medio de cierta ambivalencia acerca de su rol profesional, en donde se discuten las características de la docencia como profesión al no haber una ciencia constituida como objeto de estudio. Las denominadas Ciencias de la Educación tejen historias individuales y un entramado debate teórico que no les permiten superar su propio estatus de ciencia y en el cual la pedagogía misma se debate en contradicción teórico-práctica. Sin embargo, existe un relativo consenso en la sociedad respecto a que un mejor grado de formación docente posibilita un mejor aprendizaje de los estudiantes. Desde la década de los noventa existe en América Latina un diagnóstico relativamente común y consensuado respecto a los problemas y debilidades que afectan a la educación en la región. En este escenario, los esfuerzos han estado concentrados en aumentar las exigencias, focalizar la atención en los resultados de aprendizaje y responsabilizar a las escuelas de los resultados de sus alumnos (Vaillant, 2004).

El docente del siglo XIX y buena parte del siglo XX se caracterizó por ser instructor del conocimiento e iluminador de la conciencia y la inteligencia, conforme a los postulados de la ilustración. De allí que sus responsabilidades estaban basadas en el conocer erudito, la transmisión

oral, la vigilancia normativa y jerárquica y en el ejemplo demostrativo y práctico. La formación de los docentes se basó en una concepción del conocimiento fragmentado y acumulativo y en muchos aspectos alejada de la práctica.

Bloom (1956) sintetiza toda la concepción de la escuela y la docencia del siglo XIX cuando se refiere al buen docente como todo aquel que motiva a sus estudiantes, los entusiasma, hace que los temas sean interesantes; es claro y ordenado al exponer los contenidos; aplica sus conocimientos; hace que se aprenda con ejercicios, y evalúa frecuentemente. Al docente se le exige un conjunto de conocimientos y habilidades relevantes para estimular el aprendizaje de sus estudiantes, razón por la cual, se hace necesario garantizar condiciones y oportunidades para el desempeño de su tarea profesional. Todos estos momentos históricos sostienen sus propios modelos de formación docente, quienes a su vez requieren dominio disciplinar, habilidades comunicativas, ser gestores de trabajo en grupos y poseer características personales de sólidos valores.

El docente es expresión del cambio de época; su quehacer, marcado por las competencias de los nuevos tiempos, le permite conocer eficientemente el sistema educativo e interpretarlo según las necesidades. Morin (1999) resalta en los buenos profesores y profesoras elementos como haber nacido en la aldea pero ser ciudadanos del mundo a la vez, ser lúcidos frente al falso conocimiento y el error, conocer la condición humana y la identidad terrestre de la especie, y promover la comprensión desde una ética planetaria. Al mismo tiempo de gestionar el conocimiento y

los conflictos, conocen y utilizan las tecnologías de la información, dominan diversos idiomas y utilizan su inteligencia emocional, entre un cúmulo adicional de elementos característicos.

Ha sido prolífica la teorización sobre el deber ser del docente en estos periodos de cambios radicales en la educación, no es lo mismo ser un mal docente que ser un buen docente. Perrenoud (1999) describe diez deberes de los buenos docentes: animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las nuevas tecnologías; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua.

El Proyecto Tuning - América Latina (2007, en posada 2008), reflexiona las perspectivas de la educación universitaria en América Latina, expertos de las mejores universidades de la región consensuaron competencias genéricas y específicas requeridas para la formación en las viejas y nuevas profesiones, llegando a plantear 27 competencias específicas para los profesionales de la educación (Tabla 1). El objetivo de esto era proponer un *deber ser* en la formación de los docentes que obedezca a interpretaciones sobre las necesidades de la educación y la sociedad contemporánea, conforme a la enorme responsabilidad que se otorga a la escuela como institución social y a los docentes como estructurantes de conciencia social.

Tabla 1

Competencias establecidas por el Proyecto Tuning-América Latina.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA PROFESIONALES EN EDUCACIÓN
Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.
Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.
Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas y proyectos educativos.
Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.
Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
Analiza críticamente las políticas educativas.
Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad socio – cultural.
Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente.
Conoce los procesos históricos de la educación en su país y Latinoamérica.
Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.
Produce materiales educativos en consonancia con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

• Fuente: Proyecto Tuning-América Latina (2007, en posada 2008)

Estas competencias específicas para los docentes presentadas por el Proyecto Tuning pretenden consensuar los requerimientos de formación docente a escala internacional, sin embargo, por la diferenciación cultural y de dinámicas de internacionalización, estas no se han generalizado entre las diversas instituciones formadoras de docentes.

El conjunto de competencias pretendidas en los docentes, para que estos tengan las más altas cualidades, conocimiento y desempeños para ejercer la docencia en las distintas modalidades del sistema educativo y conforme a las exigencias requeridas, cambia de acuerdo con las dinámicas culturales y territoriales. Adentrado el siglo XXI se hacen más evidentes las incidencias de los cambios tecnológicos en la vida cotidiana de las personas y la sociedad, se percibe todo en movimiento constante y vertiginoso, y en muy poco tiempo cambian los medios de transporte, las comunicaciones, así como los bienes y servicios, lo cual llega a la escuela con cierto rezago.

La escuela no puede ser la excepción de los cambios que se producen. El escenario de vivencias culturales y adquisición de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad y el hombre se ha transformado, pero muchísimos aspectos de la educación siguen anclados en el siglo XIX, persisten métodos, técnicas y contenidos inadecuados. Se dificulta así, la sintonía entre las diversas generaciones y estamentos que intervienen en los sistemas educativos. La escuela permanece entre lo nuevo y lo viejo, los docentes deben dimensionarse a los nuevos tiempos y reeducarse perma-

nementemente; es una ventaja y una posibilidad propia del ser docente. El docente del nuevo siglo debe estar dispuesto a desaprender, lo cual es tan importante como aprender.

Las nuevas competencias que requieren los docentes de los actuales tiempos se refieren a la consciencia de su formación continua, tanto en aspectos pedagógicos como en los de formación específica; ser conocedor de lo que enseña y de la forma de conocer y aprender de sus estudiantes; de la necesidad de utilizar tecnologías de punta; de interconectar las distintas disciplinas científicas; y permanecer actualizado sobre lo que pasa en la sociedad. Conocer y dominar las nuevas tecnologías le permite utilizar diferentes estrategias de enseñanza y evaluación, a la vez que fomenta en el estudiante la exploración de nuevas herramientas de aprendizaje. La interdisciplinariedad le permite ampliar sus conocimientos y mirar holísticamente las conexiones de los saberes y comprender los distintos discursos. Estar actualizado sobre el contexto le permite actuar asertivamente y tomar decisiones apropiadas en el proceso de formación.

Se aspira a la modernización del país y debemos iniciar por modernizar el sistema educativo. La educación es una medida de los propósitos que la sociedad tiene para sí, y el propósito debe ser la búsqueda de bienestar para todos. Mejorar la educación debe ser un compromiso de gobernantes, políticos, periodistas y diversos estamentos, y también debe ser responsabilidad de los docentes; si no existe este compromiso, no se logrará la reconstrucción

del país y permaneceremos anclados en el círculo de la violencia y la pobreza.

Las teorías sobre cuáles deben ser las competencias requeridas por los docentes para actuar y crecer más allá de las competencias mínimas están determinadas por las vivencias que tienen en sus relaciones sociales.

Desde la experiencia y la cotidianidad de la escuela hemos deducido el siguiente conjunto de competencias necesarias para los docentes del Siglo XXI:

1. Comprometido en motivar y promover el aprendizaje de los estudiantes.
2. Constructor de currículos inter-transdisciplinarios y multiculturales.
3. Fomenta interacción mediante plataformas y redes tecnológicas.
4. Formador de proyecto de vida con competencias básicas y específicas.
5. Promotor de pensamiento autónomo con responsabilidad social y ambiental.
6. Motiva pertenencia institucional y trabajo en equipo.
7. Promotor de climas escolares socializantes.
8. Practica evaluación holística de la formación y los saberes.
9. Incentiva la ciudadanía protagónica e incluyente.

10. Se adapta con facilidad a cambios permanentes.

11. Es investigador de contextos educativos

Los docentes deben tener conciencia de las competencias requeridas para su momento histórico. Las facultades de educación y la totalidad de las instituciones formadoras de docentes deberán tener en cuenta estas competencias, así como la necesidad de renovarlas y evaluarlas en forma permanente.

EVALUACIÓN PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL DEL DOCENTE

Se concibe la docencia como una profesión en donde hay un ambiente y una necesidad de cambios progresivos en lo profesional y en lo personal que se basan en el mejoramiento permanente del sistema educativo y en la autorreflexión permanente del docente sobre su propia práctica. Los conceptos *desarrollo profesional* y *desarrollo personal* están especialmente ligados a la actividad educativa. Expresiones como actualización profesional, reciclaje profesional, formación permanente, maduración profesional y perfeccionamiento docente son frecuentes en la evaluación del desempeño docente puesto que el desarrollo profesional del docente está relacionado con el aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la educación, entre otros elementos.

La evaluación docente es una herramienta del desarrollo profesional y personal del docente, para ello se requiere

consensuar fines, instrumentos, procedimientos, sistematización de resultados y actuaciones del plan de mejoramiento. Por esto es primordial que el docente se involucre en la evaluación, viéndola como un medio para mejorar y no como una espada para cortar cabezas. Tal y como lo plantea Rizo (2005), profesor que no crea en el proceso de evaluación que le involucra, nunca hará suyos los resultados y, por ende, nunca los utilizará para su cualificación profesional. Las posibilidades del desarrollo profesional y personal basado en evaluaciones requieren la interiorización de esas finalidades y en ningún momento de actuaciones punitivas.

El desarrollo profesional se concibe de acuerdo con un perfil del docente dado por la sociedad donde confluyen las teorías e imaginarios que la sociedad construye sobre la formación, la escuela, los docentes y la institución educativa. Se busca el cumplimiento de los fines de la educación, la formación de ciudadanos libres, emprendedores, críticos, activos, felices, con principios democráticos y con sentido de justicia en la sociedad.

Las interpretaciones y matices dados al desarrollo profesional han sido variados. El aprendizaje permanente se requiere en todas las profesiones, pero especialmente en quienes son responsables de la enseñanza. El desarrollo profesional abarca desde la formación inicial de los maestros hasta su formación durante el ejercicio en las escuelas, desde la formación individual hasta la formación colectiva en el contexto de la institución educativa.

El desarrollo profesional está relacionado con la satisfacción del individuo, con su seguridad, tranquilidad laboral y motivación permanente. Según Sparks y Loucks Horsley (1995, en García, 1999), el término *desarrollo profesional* ha evolucionado, desde un concepto de crecimiento individual hasta un crecimiento organizativo, alcanzando una fase más sistémica e integradora que ha propiciado las denominadas Escuelas para el Desarrollo Profesional, las cuales también existen para otras profesiones.

El desarrollo profesional se concibe desde dos vertientes, como las actividades dirigidas al cambio y mejora de las acciones propias de la docencia y como la formación permanente necesaria en la docencia. La primera hace referencia a un desarrollo más individualizado, mientras la segunda estaría más vinculada al desarrollo de la institución, incluyendo a todo su personal (Fullan, 1994, en García, 1999). Es decir hay una situación inicial, un conjunto de saberes y competencias necesarios para el ejercicio de la profesión, y una situación continuamente ascendente, en donde se ajustan, actualizan y refuerzan las competencias de acuerdo con las necesidades de la educación, haciendo posible la mejora a través de determinadas tareas de evaluación y autorreflexión. No se trata de una secuencia lineal, es un proceso gradual, no previsible y único en cada docente con el que se resuelven las competencias necesarias para ser docente, dando el salto más allá de una propia disciplina y buscando la formación con carácter holístico.

El desarrollo profesional está inmerso en los aprendizajes, en los discursos y en el sentido práctico de la enseñanza, no puede verse como un estado logrado al finalizar un proceso formativo; es un proceso continuo a lo largo de toda la carrera docente, produce significativas construcciones teóricas, prácticas y procedimentales, así como cambios en las actuaciones y en la forma de concebir e innovar la práctica docente asociada con el avance integral de los estudiantes.

Con respecto a la relación entre las teorías pedagógicas de los docentes y su reflexión sobre las prácticas, Angulo (1993, p. 352), propone las siguientes características del desarrollo profesional:

- a. No debiera ser enfocado como una actividad exclusivamente individual.
- b. Supone un trabajo colectivo y colegiado entre los docentes que reclama de ellos/as un compromiso personal e intelectual profundo y sostenido.
- c. Debería mostrarse sensible y receptivo con respecto a las necesidades y problemáticas prácticas a las que los docentes tienen que hacer frente en su lugar de trabajo.
- d. Supone principalmente incidir en la cultura escolar.

El desarrollo profesional ha de ser visto como proceso continuo, desde la etapa de formación como docente hasta el compromiso con el buen ejercicio profesional, la formación básica para la profesionalización docente se desarrolla en instituciones especializadas en programas de formación.

Por ejemplo, las normales superiores forman los docentes de la educación básica primaria y las facultades de educación de las universidades forman a los licenciados para la educación básica secundaria y media.

Según Gama (Niño, 2010, p.194), tres responsabilidades le conciernen al docente en su trayectoria de formación y desarrollo profesional, a saber:

1. Comprensión del sentido de la educación, para lo cual tendrá respuestas a las preguntas, ¿qué son las políticas educativas?, ¿cómo actúan?, ¿hacia dónde van direccionadas?
2. Investigar en el mundo de la educación, indagando por los interrogantes de su práctica y lo que ocurre en los demás participantes del proceso.
3. Formación continuada e interés en su propio conocimiento del mundo y de su contexto, y de los avances de su propia disciplina y de la tecnología.

El desarrollo profesional, como finalidad de la evaluación docente, concibe la formación como proceso significativo de todos los sujetos que intervienen. Más allá de la calificación, es entendido como un proceso de mejora y progreso profesional. El desarrollo profesional y la evaluación docente tienen el mismo sentido, la evaluación se hace para motivar la formación continua, para superar necesidades formativas que conlleven al mejoramiento personal dentro de la actividad profesional. Esta formación debe responder a necesidades institucionales e individuales basadas en las situaciones que se presentan en el aula. Esto es fácil de deducir en la teoría, pero se dificulta en la práctica cuando

son desvirtuados los fines de la evaluación, que al tornarse represiva, el temor y la desconfianza prevalecen, viciando también el sentido de la formación profesional continua.

Riegle (1987, en Mateo et al., 1996) expone que las áreas de actuación alcanzadas en el desarrollo profesional se enfatizan en:

1. Desarrollo instruccional: destrezas técnico pedagógicas.
2. Progreso personal: mejora personal dentro de las tareas profesionales.
3. Desarrollo organizacional: necesidades y prioridades institucionales.
4. Desarrollo de la carrera: preparación para el ascenso profesional.
5. Desarrollo personal: mejora individual.

Stiggins y Duke (1988, en Millman y Darling-Hammond, 1997) recomiendan que todo docente debe estar implicado en su evaluación y su desarrollo profesional, y que una serie de características han de estar presentes para lograr la efectividad:

1. Fuertes expectativas profesionales.
2. Orientación positiva hacia el riesgo.
3. Disposición al cambio y a la experimentación en clase.
4. Apertura a la crítica.
5. Preparación académica y pedagógica.
6. Expectativas previas positivas con la evaluación docente.

La respuesta dada por los docentes a las necesidades de su formación continua es diversa. Joice y Mckibbin (1982, en Mateo et al., 1996) identificaron cinco tipos de docentes ante su comportamiento frente a la formación profesional, así:

1. Los omnívoros: la docencia no es un esfuerzo, permanente actualización, usan todo tipo de posibilidades, intercambian ideas y están felices.
2. Consumidores activos: usan muchas oportunidades, aunque no todas, algunas veces inician actividades por su propia cuenta.
3. Consumidores pasivos: utilizan ciertas oportunidades y no toman iniciativas.
4. Resistentes: poco participan en procesos de formación, salvo que se trate de aéreas en donde se sienten muy cómodos y con probabilidades de éxito.
5. Retirados: evitan en la práctica toda actividad relacionada con el crecimiento personal.

Se diferencian con facilidad los tipos de docentes a partir de la actitud de ellos frente a los compromisos de la formación permanente, frente a la toma de iniciativas de participación y organización de la formación; por lo general, no tiene que ver con la edad o el tipo de vínculo sostenido, aunque sí existe una clara relación con los estímulos.

Si se considera al Estado como responsable de la educación y al docente como funcionario del Estado, se presen-

ta una dualidad de responsabilidad frente al compromiso del desarrollo profesional para el mejoramiento de la educación. El desarrollo profesional requiere de recursos, y aunque financiar la formación permanente es responsabilidad compartida, es un deber del Estado y de su sistema educativo. El tipo de educación que se requiere define el mejoramiento de la calidad, sobre todo en estas épocas de tendencia a considerar la educación como un servicio comercializable en donde el docente es responsable de su propia formación. La responsabilidad es compartida entre el Estado y el docente bajo una óptica de perfeccionamiento individual y colaborativo de beneficio mutuo y es parte del proceso de evaluación de la docencia y un compromiso histórico con la calidad de la educación.

Otro concepto que se desprende de la finalidad de la evaluación del desempeño docente y asociado al desarrollo profesional es el de desarrollo personal. Adquiere importancia especial en el ámbito educativo, puesto que la educación busca el desarrollo personal de los estudiantes y el de los docentes. El concepto aparece con la evolución del concepto individuo, y con la aceptación de que se pueden estudiar metódicamente el campo de los sucesos humanos, en lo individual y colectivo; ampliándose el concepto de las ciencias sociales, especialmente, desde la psicología y la sociología, ciencias en donde toman significaciones diferentes. Las ciencias humanas, al definir la complejidad del hombre desde la comprensión de sus acciones, nos llevan a ver la educación como un autoconocimiento, como Paideia, o como capital humano. En todo caso girando

siempre en torno al concepto de desarrollo humano, según lo cual no nacemos definidos, sino que nos constituimos en la medida en que interactuamos con los otros y los otros interactúan con nosotros, es decir, participamos del proceso de socialización.

Einstein (1949) reflexiona sobre lo que él llama la crisis del hombre moderno y su soledad dolorosa y aislamiento causada por la dualidad del ser humano como individuo y ser social:

Ahora he alcanzado el punto donde puedo indicar brevemente lo que para mí constituye la esencia de la crisis de nuestro tiempo. Se refiere a la relación del individuo con la sociedad. El individuo es más consciente que nunca de su dependencia de la sociedad. Pero él no ve la dependencia como un hecho positivo, como un lazo orgánico, como una fuerza protectora, sino como algo que amenaza sus derechos naturales, o incluso su existencia económica. Por otra parte, su posición en la sociedad es tal que sus pulsiones egoístas se están acentuando constantemente, mientras que sus pulsiones sociales, que son por naturaleza más débiles, se deterioran progresivamente. (Einstein, 1949, p.5)

Ante estas tensiones hombre/sociedad, surge el concepto de ser humano inacabado, siempre con la posibilidad de desarrollar su potencialidad, sus diversas capacidades. En tal sentido, todas las dimensiones físicas y mentales que lo constituyen pueden desarrollarse en forma consciente y dirigida, siempre procurando mejorar y satisfacer las propias posibilidades, facultades y debilidades humanas.

Es importante que el individuo tenga influencias positivas en su evolución como persona, requiere mucho compromiso y esfuerzo que lo lleven a cumplir metas y nuevos propósitos, pero lo verdaderamente decisivo es su disposición personal al mejoramiento continuo. Desde el desarrollo personal, se concibe la creatividad y organización de toda habilidad para autogerenciarse como persona, y como toda habilidad, se adquiere y evoluciona con la práctica y el tiempo. Desarrollo personal, realización personal, crecimiento personal, personalidad exitosa y proyecto de vida son términos asociados a definiciones y modelos de la vida de las personas, así como a diversas vías y modelos para lograr el desarrollo humano.

El concepto de *desarrollo* aparece en el siglo XV y su uso se propagó en los siglos XVII-XVIII, pero fue hasta el final del siglo XIX cuando tuvo un uso científico con la teoría de Darwin; tiene un uso metafórico en economía y sociología que data desde principios de siglo XX. El desarrollo deviene de una visión econométrica de la modernidad y la representación que le subyace es el pretendido progreso. Según Harrinson (1989), produce nuestra capacidad para imaginar, teorizar, conceptuar, experimentar, inventar, articular, organizar, administrar, resolver problemas y hacer cientos de otras cosas con nuestras mentes y manos que contribuyan al progreso del individuo y de la humanidad en general.

Por otra parte, se requieren motivaciones externas e internas para buscar el mejoramiento personal. Maslow (1993)

planteó un conjunto de necesidades que el hombre debía satisfacer para considerarse motivado en su existencia, las mismas a partir de las cuales las personas crean una jerarquía que las lleva a privilegiar entre distintos tipos de necesidades:

- a. Fisiológicas
- b. Seguridad
- c. Amar y pertenecer
- d. Estima
- e. Autorrealización
- f. Trascendencia

La autorrealización, Maslow (1993) la define como la realización de las potencialidades de la persona, llegar a ser plenamente humano, llegar a ser todo lo que la persona puede ser; contempla el logro de una identidad e individualidad plena.

El desarrollo personal se refiere al desarrollo del individuo como sujeto histórico social. El desarrollo humano como satisfacción de necesidades materiales y espirituales es la propuesta de Max-Neef (1987) y se refiere al desarrollo de las personas y no de los objetos, la cual se manifiesta en la “liberación de las posibilidades creativas”. El desarrollo es un acto creativo; es el bienestar de las personas y no el incremento del consumo de bienes y servicios lo que constituye la valoración del desarrollo humano. Afirma Max-Neef que se hace evidente el aumento de la soledad

y la alienación en las denominadas sociedades desarrolladas, las cuales no permiten establecer relación entre crecimiento económico y la felicidad relativa de las personas. El bienestar implica la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, la generación de niveles crecientes de autodependencia y la articulación orgánica entre los seres humanos, y de estos con la naturaleza y la tecnología.

El desarrollo personal permite cambiar aspectos de la vida de toda persona en su autonomía y libertad, según propósitos individuales, aspectos que lo llevan a nuevas habilidades, a cambios comportamentales y al dominio del carácter. El desarrollo personal considera todas las acciones que transitan de una situación determinada a una mejor. La educación es un acto esencialmente comunicacional que permite el desarrollo personal y social, la interacción de los miembros de la comunidad educativa, y esencialmente con el conocimiento, permite diferenciar los momentos, las etapas y la percepción plena.

Especialmente en sociedades desiguales, la educación es el escenario primordial de crecimiento personal. Los conceptos de herencia social y transmisión intergeneracional están asociados a los logros educativos entre las diversas generaciones, vistos como el mejoramiento significativo de los logros educativos y los beneficios de la educación de una generación a otra. Una de las formas más frecuentes de medir el crecimiento de las economías y el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos es a través de los

logros educativos y su papel en la calidad de los empleos que ejercen los sujetos.

Uno de los principales conflictos de las sociedades modernas es el control que ejerce el Estado como responsable de la educación para dirigirla y gestionarla como derecho de todos y garantía de la igualdad de oportunidades, o para utilizarla como mecanismo legitimador de inequidades, tratándola como servicio ofertado según los vaivenes del mercado.

La teoría del capital humano, como llaman los neoliberales modernos al proceso de formación, considera la educación como un ahorro o como una inversión en función de su actuación en la productividad para el desempeño de trabajos de calidad y sus consecuencias en la remuneración. La educación se asume como una inversión en el presente para alcanzar mejores condiciones y oportunidades hacia el futuro.

La baja calidad de la educación es un indicador de la inequidad de nuestra sociedad, ya que una buena educación básica decide sobre las competencias que se desarrollan y sobre el acceso a una formación superior, y por tanto, a mejorar el panorama laboral y los ingresos. Sin embargo, nuestra educación permite que un sector privilegiado acceda a una educación de calidad, indicada por las características de los planteles, la capacitación de los docentes, entre otros factores, mientras una inmensa mayoría de pobres sólo tiene acceso a una educación de mala calidad o, simplemente, nunca accede a ella. El sistema educati-

vo debe estar al servicio de la transformación y posibilitar una fluida movilidad social. Tal es la sentencia del relator especial de la ONU sobre el derecho a la educación en Colombia, “Los pobres siguen recibiendo educación pobre” (El Colombiano, 13 de junio de 2010).

Como parte fundamental del proceso educativo, los docentes perciben cambios, proponiéndose metas permanentes de mejoramiento de su actuación y buscan la calidad educativa. El desarrollo personal es una competencia fundamental del docente, aprender a aprender y a desaprender es una necesidad en la profesión que indica responsabilidad en los docentes frente a su rol profesional. No es gratuito que en los países menos desarrollados una gran mayoría de docentes provengan de clases pobres y medias, considerando la docencia como medio para ascender socioeconómicamente y un camino para salir de la pobreza.

Entre los aspectos que intervienen en el desarrollo personal en la profesión docente están: motivación del docente, estabilidad emocional, aspiraciones personales, elevada autoestima, actividad física, ocio, trabajo estable, bienes necesarios y conocimientos. La satisfacción profesional en gran medida depende de la propia actuación; procurar que los mejores docentes sean los más satisfechos, estableciendo una relación entre satisfacción y rendimiento en el desempeño, pues la satisfacción en el trabajo está relacionada con el rendimiento profesional (Coughlan y Cooke, 1974, en Mateo et al., 1996).

El docente es corresponsable del aprendizaje y del fomento de la educación como proceso de interacción y diálogo, ya que el desarrollo personal está asociado con su formación y con su práctica cotidiana. Si bien es compartido con ese sentido colectivo de la calidad educativa, el desarrollo personal es primordialmente responsabilidad del docente. El docente debe asumir críticamente sus competencias, acorde con modelos que la sociedad exige, asimismo, debe conocer los saberes específicos y permanecer actualizado. Igualmente, fomentando un clima afectivo de respeto individual y aceptación a la diversidad conceptual con y entre sus estudiantes, se convierte en ejemplo de los valores morales, y en general, de competencias comportamentales que estén en consonancia con el entorno.

Es deber de cada docente preguntarse por los límites de la solidaridad gremial, pues resulta imposible defender a los docentes con deficiencia en el desempeño. Las agremiaciones docentes no deben apoyar a los docentes que incumplan sus obligaciones, no es válido defender a cualquier costo al docente; quien no cumpla con sus responsabilidades saldrá del sistema si se cumple democráticamente con los debidos procesos en una evaluación de carácter formativo.

Cada maestro debe asumir con responsabilidad su mal desempeño y la falta de actualización profesional, ésta es una condición de permanencia en el sistema y de mejoramiento en los escalafones salariales. Es frecuente que aunque se tengan evidencias de la incompetencia, los ad-

ministradores suelen optar por ignorarlas, por la ambigüedad del proceso de evaluación y para evitar conflictos y problemas derivados (Bridges, 1986, en Mateo et al., 1996). La evaluación docente no debe conllevar a un extremo individualismo ni a actitudes dóciles y conformistas que desdeñen el trabajo colaborativo.

Se comprende el desarrollo profesional y personal de los docentes como una de las finalidades primordiales de su evaluación. Es importante la confianza que tengan los docentes en la evaluación y en su carácter formativo. Su heterogénea conceptualización y las prácticas por parte de los evaluadores no deben desviarse hacia el acoso y la amenaza a la estabilidad laboral, no debe ser asociada al control y la sanción. El proceso de formación debe estar fundamentado en un enfoque humanístico. Se debe brindar a la población docente garantías de inclusión y de igualdad y convertir la evaluación en un espacio para la reflexión, la autoindagación y la construcción de propuestas y nuevos modelos para liderar el desarrollo institucional.

Si bien los Planes Distritales de Formación Docente y la institucionalizada Semana de Desarrollo Profesional se constituyen en espacios formales deficientes para la formación profesional de los maestros, también debe agregarse que son una acertada herramienta en la búsqueda de mejoramiento. Sin embargo, se requiere mayor relación entre los resultados de la evaluación del desempeño docente y el plan territorial de desarrollo y formación, pues éste no debe ser producto de intereses partidistas o

resultado de componendas y corruptelas burocráticas, no se trata de proyectar en los docentes las limitaciones del sistema educativo.

El desarrollo profesional debe estar basado en equipos docentes y en las necesidades institucionales, debe abarcar todas las situaciones de la institución y no sólo a las aisladas actuaciones volitivas del docente; es un trabajo colaborativo en donde los fines de la educación se ubican en el centro y, por tanto, todos los responsables de su consecución han de estar dispuestos y disponibles.

Se manifiesta una relación directa entre la evaluación del desempeño docente y los correctivos pretendidos en los planes de desarrollo personal y profesional al permitir autoevaluarse y actuar sobre la evaluación institucional para transformar la propia percepción e incidir en los procesos de mejoramiento personal e institucional.

El Sistema Educativo actual parece haber encontrado la fórmula para cuantificar la función docente y propone un estricto escalafón de ascenso que fomenta la competencia por incentivos remunerativos y una lógica de competición individual, desestimando la cooperación y el trabajo colaborativo. Supedita las tablas salariales a concursos, mediándolas por altos niveles de exigencia, buscando impedir un fluido ascenso de escalafón y desmejorando salarios y prestaciones sociales de los docentes. Los problemas en la valoración social de la profesión, en gran medida, tienen que ver con el reconocimiento salarial, la carencia de esti-

mulos y las dificultades para los ascensos en los escalafones salariales o programas de cualificación.

Los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación pasan por la evaluación del desempeño docente, cuyos resultados permiten la construcción de planes de mejoramiento profesional y personal. Se entiende como desarrollo profesional al proceso y a las necesidades de formación y autoformación continua del docente que involucran las necesidades personales y del conjunto del sistema institucional sobre las novedades teóricas, prácticas y tecnológicas del ejercicio profesional y sobre la superación de las dificultades propias y colectivas.

El desarrollo profesional se produce desde la formación inicial de los docentes hasta su permanente capacitación durante el ejercicio de la docencia; incluye formación individual y colectiva en el contexto de la institución educativa y está relacionado con la satisfacción laboral, seguridad, tranquilidad laboral y motivación permanente. El desarrollo profesional coincide con el perfil requerido para los docentes en cada momento histórico, de tal suerte que cada sociedad forma a sus maestros de acuerdo con sus necesidades. Confluyen así las teorías e imaginarios con que la sociedad define la formación, la escuela y el buen docente. Todas las profesiones actualizan constantemente sus postulados, especialmente aquellas responsables de la enseñanza, pues deben actuar en consecuencia con la velocidad geométrica de cambio de las teorías, las prácticas y la aplicación de los nuevos conocimientos.

El evaluador y el evaluado acuerdan el plan para el mejoramiento de las falencias y debilidades encontradas o aspectos que requieren potenciarse. Para ello, se propone listar las competencias que han de ser objeto de mejoramiento, priorizándolas con base en los puntajes finales de la valoración de las competencias, al tiempo que se determinan las estrategias y las acciones dirigidas al mejoramiento, las cuales pueden ser nuevas o continuación de las detectadas en otras evaluaciones. La construcción de los planes de desarrollo profesional y personal que exigen los protocolos se hacen por iniciativa del docente y sugerencias del evaluador. Esto es frecuentemente causa de diferencias en la forma de poner en evidencia la evaluación, pero también es motivo de coincidencias en cuanto a la causa común de mejoramiento en la institución y del docente como profesional y como persona.

En los primeros informes de evaluación, especialmente entre 2008 a 2012 la mayoría de los protocolos no registraron planes de mejoramiento:

Siempre ha sido necesario establecer los planes, pero es que si el evaluador no sabe dónde está parado, no se puede hacer nada, porque muchos docentes construimos nuestro proceso sabiendo cómo debe ser; pero si el evaluador, que es el rector, no tiene ni idea de qué es lo que tiene que hacer, no se establecen unos acuerdos previos, ni los tiempos, ni las fechas y el docente trabaja sólo hasta final de año, entonces es cuando empieza el estrés de muchos rectores en querer verificar las cosas o se convierte en la contraparte de un acoso permanente, si tu no haces, yo no te hago, si tu no me... yo no te...,

entonces, se ha convertido la evaluación del desempeño, más que en una búsqueda de desarrollo personal y profesional, en un acoso; esa es la traducción literal de la evaluación. (Néstor)

Los docentes reconocen y coinciden en que lo que cualifica el tipo de evaluación es “la construcción del plan de mejoramiento personal y profesional, allí se verifica que cada docente con su evaluador participe en la construcción del plan y se comprometan ambos con el mejoramiento del proceso educativo e institucional” (Luis). Es ese momento de privacidad cuando el evaluado asume sus falencias e interioriza la posibilidad de un mejor ejercicio.

Además, se mira el desarrollo profesional como una actividad colectiva y no estrictamente individual. Se mencionó anteriormente que se debe diferenciar entre el desarrollo profesional de quienes están en proceso de ingresar y escalafonarse en la carrera docente, los cuales deben tener una especie de inducción para un adecuado programa de inserción, y quienes ya ejercen y han tenido mucha experiencia en la docencia. Estos aspectos han mejorado en las actuaciones de los funcionarios responsables en la Secretaría de Educación del Distrito de Barranquilla, puesto que no era frecuente un acompañamiento a los docentes principiantes, pero en la actividad se cumplen algunos formalismos generales que incorporan al docente.

Un elemento conflictivo del desarrollo profesional es la responsabilidad del Estado y del docente en la inversión de recursos para el mejoramiento académico institucional. El

desarrollo profesional requiere financiar la formación permanente, compartir la responsabilidad entre el Estado y el docente bajo una óptica de perfeccionamiento colaborativo de beneficio mutuo, pues es parte del proceso de evaluación docente, al tiempo que es un compromiso con la calidad de la educación. La tendencia a considerar la totalidad del sistema de formación como un servicio comercializable, le concede al docente la responsabilidad de su propia formación, puesto que la reingeniería de los profesionales es la primera que entra en función del mercado. La reducción de la inversión de los recursos públicos en educación es otro de los aspectos que incide en una política planificada de mejoramiento de la calidad a través de una adecuada inversión en la formación de los docentes, sin embargo, éste es un eje medular de la política de inversión pública que se decide recortar y, por tanto, desmejora la formación permanente de los docentes.

El concepto de desarrollo personal adquiere importancia con la evolución del concepto de individuo y con la aceptación de que se puede estudiar metódicamente el campo de los sucesos humanos, de las realizaciones del hombre, tanto en el plano individual como en el colectivo. El desarrollo personal permite cambiar aspectos de la vida de todas las personas con autonomía y libertad, según los propósitos del individuo y un proyecto de vida flexible que lo conllevan a requerir nuevas habilidades, a cambios comportamentales y al dominio del carácter. El desarrollo personal se define considerando todas las acciones que transitan de una situación determinada a una mejor.

La educación es un acto esencialmente comunicacional que permite el desarrollo personal y social, la interacción de los miembros de la comunidad educativa y, esencialmente con el conocimiento, permiten diferenciar los momentos, las etapas y la percepción plena del desarrollo. Se fomenta un docente exigente consigo mismo que procure resultados en el proceso educativo, fortalezca los talentos docentes y permita superar debilidades, y contribuya directamente al mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte: “la evaluación garantiza que tengamos docentes responsables, es una manera de controlar que el profesor no improvise, cumpla con los contenidos y deje atrás la mediocridad” (Dayana).

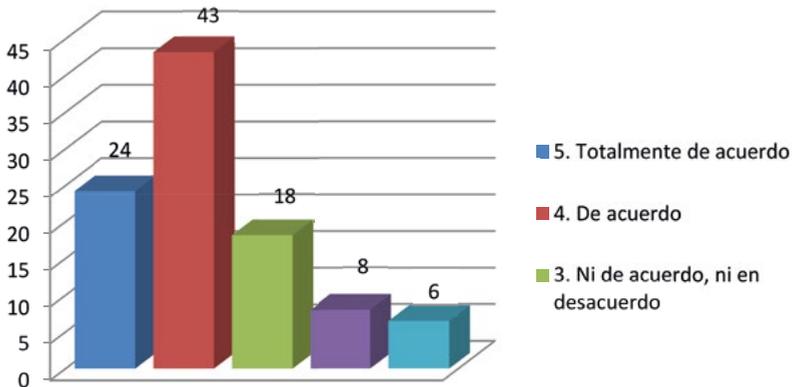


Figura 7

La EDD se basa en la ética en el trabajo.

• Fuente: Autores

La ética en el trabajo y el logro del perfeccionamiento permanente de la labor docente son indicadores de calidad de la educación. La opinión de los docentes sobre si estos aspectos son tenidos en cuenta en la evaluación del desem-

peño se muestran en la Fig. 7; un “buen docente” del siglo XXI desarrolla competencias de acuerdo con modelos que la sociedad contemporánea exige, es conocedor de saberes específicos disciplinares y saberes pedagógicos que fomentan la actualización y promueven un clima afectivo de respeto individual y aceptación a la diversidad conceptual con y entre sus estudiantes. Esto se convierte en ejemplo de los valores morales y, en general, de competencias comportamentales acordes con el entorno que establecen la pertenencia institucional, la participación activa en la actualización curricular, el uso y manejo adecuado de tecnologías de información y comunicaciones, la evaluación del aprendizaje de acuerdo con parámetros previamente establecidos, la participación en los planes de mejoramiento institucional; estas estrategias y acciones específicas se dieron con mayor frecuencia en los planes de mejoramiento correspondientes con la evaluación en cada periodo.

Entre las principales dificultades encontradas en la actuación ética de los docentes deben considerarse: la ruptura de la comunicación institucional y entre los diversos estamentos, poca diversificación de la evaluación de los aprendizajes, deficientes procesos pedagógicos y didácticos, la falta de liderazgo, el uso inadecuado de los recursos físicos y tecnológicos, la falta de disponibilidad para el trabajo en equipo, participación en procesos de planificación y organización académica, la creación de un adecuado ambiente y organización en el aula, la falta de compromiso con proyectos institucionales, el cumplimiento del horario y la interacción con la comunidad.

Es inconveniente que no se registren planes de desarrollo personal y profesional en las evaluaciones porque se pierde una finalidad trascendente de la evaluación y se dejan al dominio de percepciones subjetivistas. Al establecer acuerdos previos, tiempos, fechas, se evita el acoso y se privilegia la perspectiva de desarrollo personal y profesional como un enfoque alternativo de la evaluación.

La docencia es una profesión con baja satisfacción laboral, a esto se le conoce en el mundo de la psicología laboral como el mal de Burnout o el síndrome del quemado. Puede verse en dos sentidos, en general, como satisfacción con la profesión, y en específico, cuando se desglosan contenidos de actividades propias de la profesión. Para el caso de los docentes, el porcentaje que manifiesta alta satisfacción por su profesión es elevado, siendo muy bajo el porcentaje de satisfacción en aspectos específicos, especialmente el salario y el contexto social donde laboran (Tenti, 2005).

Si bien el síndrome del quemado predice intención de abandono de la actividad laboral y rotación, muchos docentes se sienten atrapados debido a la escasa probabilidad de encontrar otro trabajo en consonancia con sus expectativas (Weisberg y Sagie, 1999). Existen numerosos conflictos en el reconocimiento social, profesional y remunerativo; son indicadores de insatisfacción laboral en los docentes expresiones como:

Nos están imponiendo muchas cosas. Tenemos que hacer una evaluación para ascender y si no la ganas, no mejoramos los salarios; aunque se realicen estudios de maestría o se

hagan inversiones en capacitación, no vas a tener remuneración significativa. Entonces el desarrollo personal es un problema que ve afectada la economía familiar, el desarrollo de una sola persona de la familia que no va mejorar los ingresos y los dedica a sus estudios. (Fredy)

Mediante la autorreflexión permanente de la propia práctica, los docentes aportan en la búsqueda por mejorar la calidad de sus instituciones, y con ello, participan de la calidad de la educación en general. Se propone una acción conjunta de todos los sectores intervinientes en la educación para que el propósito de la evaluación docente sea elemento vital para la consecución de la calidad procurada, un espacio de desarrollo profesional y personal y un escenario representativo de la satisfacción laboral de los docentes.

Las dimensiones físicas y psíquicas que constituyen el desarrollo personal y profesional se desarrollan en forma consciente y dirigida para superar las dificultades denotadas en la evaluación, agrupando similitudes y tendencias en las estrategias y acciones específicas de mejoramiento en los planes de desarrollo. La evaluación del desempeño conlleva a la planeación de las necesidades de formación permanente, a la actualización profesional y a la búsqueda de perfeccionamiento docente. El diagnóstico de las necesidades de formación y mejoramiento de compromisos individuales e institucionales son responsabilidad tanto del docente como de los directivos a través de la asistencia y acompañamiento *in situ*.

El protocolo de evaluación contiene el plan de mejoramiento, en donde evaluado y evaluador plasman necesidades de capacitación para la superación de deficiencias o el desarrollo de fortalezas. El portafolio permite diagnosticar las falencias y los aspectos positivos, es fuente de retroalimentación, mejora del proceso, responsabilidad laboral y sentido de pertenencia con la institución. La evaluación fortalece los talentos de los docentes, contribuyendo al mejoramiento de la calidad, permite “la planeación, el registro de evidencias y el hábito de planear y registrar, la apropiación de su contexto social, el vínculo comunitario, las prácticas pedagógicas innovadoras, mayor capacitación y buenas relaciones interpersonales” (Mildred).

La evaluación docente correctamente aplicada brinda aportes a la motivación, la metodología, la calidad, la flexibilidad y la convivencia escolar, lo cual facilita el trabajo en equipo, dentro y fuera de la institución. Cuando el docente reflexiona sobre su labor, autoevalúa con frecuencia su quehacer pedagógico, demuestra pertenencia, participa con más interés en mejorar su actuación y su condición dentro del sistema.

Si la evaluación está mal dirigida, se constituyen ambientes escolares tensos y poco democráticos, es fuente de malas relaciones interpersonales, de estrés, persecución, desmotivación y abuso de poder. Si con la evaluación se busca la fragmentación del gremio docente y otorgar al autoritarismo de los directivos una fuente de chantaje, exigencias, control y mecanismos de presión, esto indica

que no están claras las políticas de evaluación. Los planes de desarrollo profesional y personal sólo son viables en el consenso y no en la imposición, es necesario que se constituyan en fortalezas basadas en los resultados de la evaluación democrática y no en una manifestación de la degradación del poder.

Los docentes se desmotivan y pierden el compromiso de los primeros años cuando sienten que no son evaluados, no planifican sus actividades de área, no preparan clases y se sumergen en la improvisación, continúan dictando las mismas clases de hace muchos años y se autolimitan al cumplimiento de los deberes o funciones. Los docentes evaluados distribuyen mejor el tiempo y tienen un plan de trabajo que cumplir.

Los planes de desarrollo personal deben presentarse en fechas establecidas. Un software permite digitalizar la información, y a partir de 2010, se sistematizan los planes mejoramiento de cada uno de los docentes, convirtiéndose en fuente para la construcción de un plan territorial de formación docente.

Asimismo, se requieren estándares de las competencias evaluadas, de lo contrario se expone a múltiples criterios de evaluación y al trato desigual entre los docentes. Estos estándares deben obedecer a consensos entre las instancias de los evaluadores y los evaluados, y en las condiciones de insatisfacción, estos son difíciles de lograr. Hay quienes consideran que:

La evaluación del desempeño es muy subjetiva; todo lo que se hace a través de ella, tiene algún indicio de manipulación porque a la larga hay dos participantes, cada uno de ellos con sus propios intereses y buscando algo en particular, [de esta forma], terminan manipulando una parte de la misma evaluación. Entonces, la evaluación del desempeño no puede decirse que es objetiva desde ningún punto de vista porque siempre alguien pretende manipular algo de la misma y generalmente es quien tiene poder. (Osiris)

Un aspecto que cualifica la evaluación del desempeño de los docentes es la construcción del plan de mejoramiento personal y profesional, el compromiso de mejorar y las acciones que se desarrollan y que constituyen el plan de mejoramiento institucional. Sin embargo, puesto que las instituciones no tienen autonomía financiera, todos esos resultados se dirigen al plan de capacitación docente de las entidades territoriales, en donde los presupuestos con este objeto no son los adecuados y hacen parte del tratamiento burocrático y corrupto que caracteriza la administración pública en Colombia.

Los criterios estipulados se inspiran en los fines teóricos de la evaluación y definen las contribuciones de los aportantes, los acuerdos con los evaluadores y los compromisos de los evaluados. Esto se hace desde la planificación hasta su realización para que los planes de mejoramiento hagan parte del próximo proceso de valoración del siguiente año y los acuerdos estén basados en las necesidades de la institución, las cuales son diversas en cada uno de los contextos.

De la revisión documental a los consolidados de los planes de desarrollo profesional y personal, las bases de datos que sistematizan los protocolos de evaluación entre 2015 a 2017, el total de docentes evaluados en 2015 fue de 1520. Con la aplicación de la sistematización por parte del Ministerio de Educación Nacional se busca corregir la situación y se logra que los evaluadores sistematicen la información e incluyan los planes de desarrollo. Así para 2016, de los 1579 docentes reportados en los consolidados de evaluación, todos presentan formalizados los aspectos del plan de mejoramiento, los cuales hacen énfasis en las contribuciones personales a las competencias funcionales y en las necesidades de formación en esas competencias. Así mismo, en 2017, se evaluaron 1628 docentes y sobresale en el área de Gestión Académica la prioridad de la formación pedagógica y didáctica y la evaluación de los aprendizajes. Estas priorizaciones de los docentes permiten consolidar un plan de capacitación y de fortalecimiento de la política de mejoramiento de la calidad de la educación en la Secretaría de Educación Distrital.

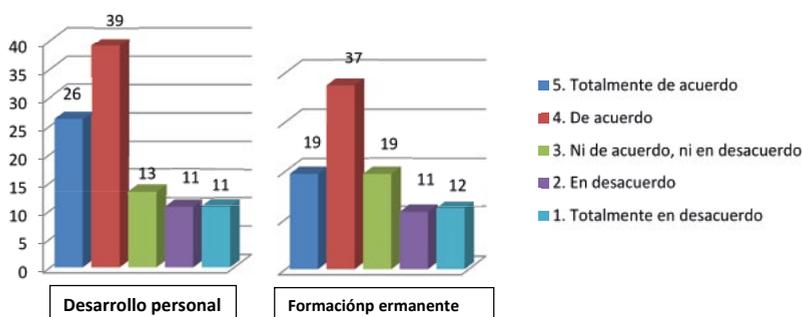


Figura 8

Contribución al desarrollo personal y la formación permanente.

• Fuente: Autores.

La Fig. 8 muestra la opinión de los docentes sobre si los resultados de la evaluación del desempeño docente contribuyen al desarrollo personal y profesional de los docentes, manifestando que en la medida en que se cumplen los procesos de planificación e inversión en capacitación docente como mecanismo de desarrollo profesional y personal, procesos deducidos de la sistematización y lectura crítica de los planes de mejoramiento contenidos en los protocolos de evaluación del desempeño docente, puede afirmarse la correspondencia positiva entre la evaluación del desempeño docente y el desarrollo profesional y personal.

La misma figura muestra los resultados de la evaluación del desempeño docente asociados con la información para los planes de formación permanente, de esta manera, la estructuración de la evaluación se concibe para que sus resultados incidan en la formación de los docentes en los aspectos que resultan débiles en las evaluaciones. Los docentes tienen un periodo en el mes de junio llamado semana de formación, y luego otro en el mes de octubre. Si se planifica asertivamente la formación docente, el plan territorial de formación docente y el plan de desarrollo territorial deben corresponderse. Los docentes reconocen que la evaluación del desempeño docente proporciona información para la planificación de la formación y que esto ayuda a actuar sobre las necesidades reales si se aleja su planificación de prácticas clientelistas y políticas de corrupción.

El Plan de Desarrollo del Distrito de Barranquilla 2016-2019 incorpora los proyectos del Plan Territorial de For-

mación de los Docentes, que a su vez, se soporta en las recomendaciones de los Planes de Mejoramiento Profesional que resultan de la evaluación del desempeño de los docentes como parte de la política social en educación y del programa de calidad y pertinencia. Se busca aplicar la política de mejoramiento de cobertura y calidad de la educación en los establecimientos educativos, la formación de los docentes para el diseño e implementación de proyectos innovadores, la construcción de currículos pertinentes y coherentes con el desarrollo y la incorporación de las competencias requeridas en el contexto.

Con la sistematización de la evaluación del desempeño docente se construye un consolidado para determinar y mejorar los aspectos deficientes de las prácticas de aula, adecuándolas a los estudiantes y al contexto socio económico y cultural. Conlleva al análisis y retroalimentación de las prácticas a los Planes Desarrollo Profesional y Personal que promueven oportunidades de formación y actualización mediante proyectos de renovación, acompañamiento y actualización pedagógica. La sistematización de los Planes de Mejoramiento en los protocolos de evaluación de desempeño docente propició la realización de análisis de oportunidades de mejoramiento y cualificación de los docentes de acuerdo con las necesidades de formación.

Los resultados en el área académica se refieren al pobre manejo de habilidades comunicativas y manejo de conflictos por parte de directivos docentes; la baja apropiación y uso pedagógico de las TIC por parte de docentes de todas

las áreas; la desarticulación de las competencias laborales generales y específicas; los bajos niveles en las competencias comunicativas en inglés por parte de docentes de todas las áreas; las escasas estrategias pedagógicas para la apropiación de competencias lectoras por parte de los estudiantes de todos los niveles educativos; insuficiente formación, acompañamiento y seguimiento a los docentes en el proceso de articulación de los estándares de competencias al currículo; y la formación de liderazgo docente con capacidad para involucrarse a los proyectos transversales.

En cuanto al área de proyección comunitaria, las necesidades se dirigen hacia la formación docente para la construcción de ciudadanía y la formación en valores; la formación en ejecución de proyectos curriculares, pedagógicos, comunitarios y transversales; la carencia de oferta de programas y servicios a la comunidad para mejorar las condiciones de vida de los padres de familia; la programación de actividades lúdicas y de aprendizajes para la participación de la comunidad; la conformación y seguimiento de la escuela de padres; la implementación del servicio social de acuerdo con las necesidades de la comunidad; y los convenios con el sector productivo para el desarrollo de competencias. (Plan de Formación Docente 2017-2018).

Se requiere formación sobre las distintas competencias y didácticas específicas establecidas para la enseñanza. Es explícito el interés predominante por la formación en didácticas específicas, en especial para lectoescritura y ha-

bilidades lógicas, seguido por el uso de la tecnología de información y comunicación, donde hay una prevalencia sobre el tema de uso de las tecnologías en educación ante la necesidad de las escuelas de fomentar las competencias tecnológicas y de los docentes de adecuarse a los tiempos de la ciudadanía digital, aspectos decisivos en la brecha generacional que vive la escuela.

Se puede percibir un ascendente compromiso por la capacitación docente, como resultado de los planes de mejoramiento, los informes de gestión de la Secretaría sobre resultados de formación docente en las distintas áreas dan cuenta de las necesidades planteadas y las capacitaciones desarrolladas. Para ello se creó la Semana de Desarrollo Institucional en cada semestre académico, en la cual la Secretaría de Educación del Distrito formaliza, mediante resolución, la oferta de seminarios, talleres y conferencias de acuerdo con las necesidades de los docentes y las distintas áreas de formación. Es baja la intensión de formarse en competencias ciudadanas, como también se presenta escaso interés por las competencias laborales generales y las competencias científicas. Es evidente la intención de los docentes por capacitarse en desempeños y competencias de las disciplinas específicas y no sobre generalidades de la educación.

Los proyectos pedagógicos transversales que se promueven en el contexto de las actividades de desarrollo profesional se relacionan con la Constitución Nacional, los derechos humanos, la formación ética, la educación sexual,

el medio ambiente y el tiempo libre. La formación para la elaboración de proyectos pedagógicos transversales no es vista como una necesidad urgente, siendo la más requerida, el uso del tiempo libre, y la menos procurada, el medio ambiente.

El Plan de Formación Docente se desarrolla de acuerdo con las líneas generales del Plan de Desarrollo del Distrito para el mejoramiento de los proyectos, contenidos y medios pedagógicos, educación pertinente y bilingüismo (Plan de Formación Docente 2016-2019). El desarrollo profesional de docentes permite la renovación pedagógica de la enseñanza y de las oportunidades de aprendizaje, la priorización de estrategias pedagógicas que buscan mejorar el desempeño, el desarrollo de competencias básicas, innovaciones en el aula y demás aspectos que mejoran la calidad de la educación.

Un elemento del desarrollo personal y profesional, que además es un aspecto intrínseco a la autoestima, es la presentación personal, esta se convierte en un indicador de la autopercepción del docente como profesional y de su relevancia social. Para los directivos evaluadores, éste es un factor importante del ejercicio y consideran que la evaluación del desempeño debe tener en cuenta la presentación personal. “En la evaluación del desempeño docente debe tenerse en cuenta la presentación personal del docente, ya que es un ejemplo para los niños y su comportamiento debe ser adecuado a su condición ejemplarizante” (Nancy, Rectora). Esta es una temática muy controvertible entre

los docentes, puede colegirse que para una mayoría de los docentes es muy importante la presentación personal y hace parte de la valoración de su actividad; aunque el protocolo de evaluación no hace mención sobre esto, sí se refiere a la interacción con la comunidad educativa, con los otros colegas y con el deber del evaluado de generar un buen ambiente institucional.

El Plan de Desarrollo del Distrito de Barranquilla, realizado con un enfoque de derechos para superar las desigualdades sociales, registra el programa de calidad de la educación y la estrategia denominada *Una Barranquilla más educada*, en cuyo contexto se ejecutan los proyectos de desarrollo profesional de docentes y directivos docentes y que hace énfasis en la formación docente en competencias comunicativas y metodologías en la enseñanza del idioma inglés y capacitación a docentes sobre educación inclusiva a poblaciones con discapacidad.

RELACIONES ENTRE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Por calidad de la educación se comprende un sinnúmero de complejos aspectos en la vida de las instituciones educativas que son motivo de diversas interpretaciones y frecuentes contradicciones entre los distintos estamentos que componen el sector educativo. Por ello es necesario, sin pretensiones de exactitud, referirse a lo que se comprende por calidad en general y por calidad de la educación en particular, así como las formas como se participa

en la evaluación del desempeño docente en la denominada calidad de la educación.

La polivalencia y ambigüedad del concepto *calidad* son reiteradas en la literatura, llegándose a concluir la imposibilidad de definirla y manifestándose como un significante de múltiples significados, dimensiones y sentidos. Puede afirmarse entonces que la calidad la constituye un conjunto de factores o cualidades, pero que va más allá de cada uno de esos factores individuales que la componen.

El término calidad proviene de los sectores productivos de la industria, refiriéndose a los resultados finales y los cambios sistemáticos de los productos. Se ha incorporado sin mayor rigor a otras actividades humanas, por ello presenta tal diversidad como sectores que la buscan.

Según Posada (2008), la evolución y diferenciación del concepto radica, fundamentalmente, en el énfasis dado a uno o varios de sus componentes. Continúa citando a Doherty quien manifiesta que el tema de la calidad puede discutirse eternamente sin lograr consenso ni que exista la necesidad de hacer nada, llegando al típico argumento de no puedes definirla pero la reconoces cuando la ves (Doherty, 1997; en Posada 2008 p.38).

Edwards (1991) manifiesta que el concepto calidad, en tanto significante, es referente de significados históricamente producidos y, en ese sentido, es un concepto que no puede definirse en términos esenciales y absolutos; por tanto, tampoco es un concepto neutro. Es impensa-

ble una sola definición de calidad, dado que subyace en ellas las que se adopten acerca del sujeto, sociedad, vida y educación. Al aceptar el concepto de calidad y sólo operar con él, éste aparece como si fuera neutro y universal. Sin embargo, la definición de calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.

Carr y Kemis (1988), conciben la calidad de la educación como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno, es decir, en el proceso de formación de la persona, inciden un conjunto de procesos en los cuales el docente es fundamental.

No hay consenso acerca del uso del término calidad en el sector educativo, ya que definir calidad de la educación trae consigo un sinnúmero de conceptos, concepciones y posibilidades sobre el conocimiento, la educación y la vida misma. Por lo general, la utilización del concepto de calidad ha sido consecuencia de políticas públicas en educación traídas desde organismos económicos a Estados y gobiernos dependientes que lo incorporan al lenguaje institucional, y luego, convertidas en modas educativas, son aceptadas, protegidas y defendidas por quienes procuran sus beneficios.

¿Qué es calidad de la educación? Es una pregunta de respuestas múltiples que incorpora significados históricos, sociales y culturales y de permanente búsqueda de respuestas en la realidad educativa. La calidad ha de ser vista

como un *deber ser* de la educación, como un conjunto, una serie de factores que la contienen. Montenegro (2009) considera que la calidad de la educación está estrechamente ligada al desarrollo económico, social y político de un pueblo.

La calidad de la educación es un proceso de mejoramiento continuo de diversos aspectos que integran el sistema educativo, desde los espacios físicos, los currículos, las actuaciones, los saberes de los docentes y las decisiones direccionales; todos ellos actuando adecuadamente para traducirse en calidad de los aprendizajes y la formación de los estudiantes.

La calidad puede llegar a convertirse en un discurso que legitima políticas educativas de los Estados democráticos o para defender intereses de sectores de poder basados en la eficiencia, los resultados y la estandarización, desconociendo los contextos y los fines mismos de la educación. En tiempos de vertiginosos cambios tecnológicos y científicos, la educación es escenario de las incertidumbres en que se debate la sociedad, por tanto, es necesario reconocer que la calidad de la educación y de la enseñanza tienen mucho que ver con el tipo de cultura en la que se desarrollan (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

La calidad de la educación propone su universalización como derecho de las personas, es decir, en función del bienestar de los niños dentro del sistema escolar y como política de los Estados y de los organismos multilaterales en la búsqueda de que la educación decida sobre el desa-

rollo individual y social. Estas políticas de incorporación y sostenimiento de niños, jóvenes y adolescentes a los sistemas educativos, analizadas desde la cantidad, repitencia, eficacia y eficiencia de los sistemas educativos al servicio del aparato productivo, coloca al frente el problema de la calidad de la educación en el concepto de la estandarización curricular que requiere la sociedad globalizadora.

Especial mención merece la acelerada conversión de la educación de derecho a servicio con la aplicación de las leyes del mercado en nombre de la calidad. Posada (2005, p. 8) expresa: “La educación es un deber y un derecho universal, pero aún más la educación de calidad”. Y continúa: “En nuestros países, en donde la pobreza y, en gran proporción, la miseria son el pan cotidiano de millones de familias, debilitar la educación pública es atentar contra la calidad de la educación” (p.10).

Al respecto, la Constitución Política de Colombia es explícita en establecer como responsabilidad del Estado la calidad de la educación; corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, regulando y ejerciendo la inspección y vigilancia.

En procura de una educación democrática, humanista y para toda la vida, se declara desde la Conferencia Mundial de Educación Para Todos (Tailandia, 1990) que una educación integral de calidad supone la formulación de políticas que contemplen la igualdad de acceso, permanencia y egreso de la población, procurando grados crecientes de

equidad social y promoviendo programas específicos de compensación de desigualdades.

Según el informe de la UNESCO (2005), sobre seguimiento del proyecto Educación para Todos, el doble desafío de ampliar el acceso a la educación y mejorar su calidad exige una inversión duradera por parte de los países interesados. Se ha planteado que los poderes públicos responsables deben fomentar una inversión mínima del 6 % del PNB en la educación. En Colombia, la inversión sólo alcanzó el 3.0 % del PIB para 2011 según información de la Dirección General del Presupuesto Público Nacional, en su Subdirección de Análisis y Consolidación Presupuestal; la investigación ha confirmado que la inversión no constituye por sí misma una garantía de calidad, pero es un aspecto trascendental en su consecución.

En el caso colombiano, con situaciones afines a todos los países de América Latina, la educación por competencias ha generado un debate entre quienes ven en ella un modelo que promueve sólo la formación de habilidades y destrezas y reducen la educación a un servicio integrado a los requerimientos del mercado; y quienes ven las competencias como una verdadera preparación de niños y jóvenes para la vida, en todas las dimensiones de una formación integral. Para algunos, las competencias integran el sistema educativo al desempeño y la competitividad de la economía mundial, minimizando la intervención estatal y resaltando los derechos individuales. Para otros, las competencias no obedecen a los contextos, empobrecen los contenidos edu-

cativos y buscan incorporar mano de obra para el empleo precario, apartándolos de los niveles especializados y de una formación integral.

En el interés por resolver la pregunta ¿cómo la evaluación del desempeño docente se relaciona con la calidad de la educación?, ha de tenerse en cuenta que el mejoramiento de la educación es el propósito de la evaluación y que el maestro debe proponerse su evaluación como recurso trascendental en el mejoramiento permanente de la calidad de la educación y la institución educativa.

Evaluar la calidad de la educación es un proceso sistemático de obtención de datos acerca de los recursos y los resultados de la educación, constatando la esencia de la práctica educativa de acuerdo con ideales, fines y objetivos establecidos previamente. Las prácticas pedagógicas y axiológicas del docente demuestran la calidad a través de sus saberes y sus acciones, el logro de metas educativas, los contenidos contextualizados, el uso adecuado de los recursos tecnológicos y los espacios, como también a través de la identificación de las potencialidades de los estudiantes y de sus estilos de aprendizaje; estos aspectos son vitales al examinar la calidad de la educación.

El currículo es un sistema que legitima conocimientos y es componente determinante de la calidad de la educación. Evaluar el currículo es compromiso de los estamentos que intervienen en el proceso educativo; un buen currículo se basa en la cultura real de la comunidad, así, calidad es elevar el nivel cultural en una comunidad. Un currículo

puede cambiar a una comunidad así como una comunidad educativa comprometida replantea y mejora permanentemente su currículo, de esta forma, la calidad de la educación es fundamentalmente la calidad de la institución escolar. Construir y replantear un currículo acertadamente es una competencia requerida en los docentes; un buen docente contextualiza sus prácticas moviéndose asertivamente en el currículo institucional.

Según Valenzuela (2010), pueden diferenciarse históricamente tres modelos de asumir la calidad de la educación. El primero se orientó a mejorar los métodos y procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educacionales, midiéndolas en términos de los resultados de los estudiantes. El segundo asume la calidad de la educación para alcanzar una reputación legítima, reconocimiento público, imagen institucional y percepción de status en la comunidad. Comienzan en esta etapa los procesos de implementación de los sistemas de administración por calidad total. El tercero es propio de la sociedad del conocimiento, un mundo globalizado y sin fronteras con una sociedad que aprende, redes de conocimiento e intangibles en las que se utiliza el conocimiento para crear en un mundo en el que la economía se fundamenta en la administración del conocimiento.

Cómo impacta la calidad de la educación la variable evaluación del desempeño docente es una temática que se busca responder. Se asume que la actividad de los docentes es primordial en el sistema educativo y que un buen

docente, un docente de calidad, proporciona y promueve una educación de calidad. Se requiere del despliegue de todas las competencias docentes para asegurar calidad en la educación, permitiendo efectiva y sistemáticamente su mejora. Los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región (UNESCO/OREALC, 2002).

Las prácticas evaluativas en el sistema educativo son un instrumento crucial en su conducción, en el seguimiento y la puesta en práctica de las competencias requeridas por las nuevas generaciones; se privilegia como mecanismo de recolección de información que identifica las debilidades y focaliza las necesidades de mejora. Desde los conceptos de eficiencia educativa, la evaluación tiene una finalidad pragmática, de acción, y la calidad se mide por los aprendizajes cuantificados por las valoraciones obtenidas por los estudiantes. No importa qué se aprendió y cómo se aprendió, ni se revela la relación del estudiante con el conocimiento y las formas de percibir el mundo, la concordancia con el modelo pedagógico determina la calidad de la educación. La aprehensión de la calidad se reconoce por sus efectos, visibiliza su existencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El artículo cuarto de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtiem (Tailandia), pone énfasis en los aprendizajes planteando que:

...en consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados. (UNESCO, 1990)

La formación de los estudiantes ocurre en la relación pedagógica que decide, a través de sus modelos, qué y cómo se transmiten los conocimientos en el sistema educativo y en la institución escolar. Un cuerpo profesoral suficientemente formado domina los contenidos y la pedagogía le permite la selección de los mejores métodos. La pedagogía y las didácticas adecuadas en el proceso educativo son selección y responsabilidad del docente, selección cuya transferibilidad se disputa la institución educativa y el sistema educativo. El ambiente que se logra generar en los actos pedagógicos de aula explica en gran medida los resultados de aprendizaje en los estudiantes, así, las decisiones y habilidades de los docentes son constitutivos de los resultados académicos.

La evaluación en los sistemas educativos es realizada por los docentes, cuya valoración del desempeño de sus estudiantes tiene como consecuencias la aprobación o reprobación, así como la repetición, deserción, rendimiento individual y logro de los objetivos de la educación. Pero no

sólo los aprendizajes y los desempeños de los estudiantes son evaluados, también los desempeños de los docentes, y como toda evaluación, ésta se realiza en un espacio social lleno de valores, por lo que no puede ser neutral, ya que los valores no se alcanzan, se realizan. En tal sentido, la evaluación del desempeño docente en Colombia ha puesto en evidencia sus falencias y revelado su carácter social y político.

Existen nuevos escenarios que deben afrontar los docentes, son contextos de trabajo afectados por la pobreza, familias disfuncionales, desempleo o empleo precario, desplazamiento forzado, trabajo infantil, abuso sexual, entre otros. Se hacen necesarias nuevas competencias docentes para estos desafíos y una adecuada formación y actualización permanente que permita poder orientar a los estudiantes adecuadamente. En la búsqueda del pleno desarrollo, los docentes pueden crear situaciones de aprendizaje que propicien un espiral formativo, articulando la intencionalidad pedagógica con las condiciones físicas, los espacios temporales, la fundamentación de las disciplinas y los recursos mediáticos para equilibrar el desarrollo cognitivo, emocional y valórico de los alumnos (Rizo, 2005).

Actualmente, la tarea que se espera de un profesor es más amplia que transmitir conocimientos, lo cual, hasta hace muy poco tiempo era su actividad principal y para lo que se preparaba. Ahora hacen falta muchas otras competencias, sin las cuales, es difícil conseguir que los alumnos progresen en la adquisición del saber: garantizar el diálogo, la

capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad, la gestión del aula y el trabajo en equipo (Marchesi, 2006).

Al analizar la evaluación del desempeño docente como factor clave para la calidad de la educación, la valoración social y económica de la profesión tiene un aspecto relevante en relación con la satisfacción laboral del docente, éstos son aspectos que permiten atraer y mantener a los mejores profesionales en el sistema educativo pues nadie querrá ser docente si es una profesión desmeritada socialmente y poco retribuida económicamente. Se requiere un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente, un sistema transparente y motivador de la carrera profesional y de la evaluación docente, así como, un sistema adecuado de condiciones laborales y bienestar docente (UNESCO, 2007). Lo anterior permitiría visionar que la evaluación del desempeño privilegia la calidad en el aprendizaje de los estudiantes y los apoyos requeridos por los docentes para mejorar el desempeño y no la sanción e intimidación.

Para Mateo (en Pérez, 1995) “es evidente que la orientación del sistema educativo comporta en el seno de un Estado de derecho la necesidad por parte de la administración de ejercer su control. Y aquí es donde a nuestro entender se produce el origen de gran parte de los problemas derivados de la necesidad de institucionalizar la acción evaluadora.

Se confunde, incluso por parte de los propios especialistas, la acción controladora respecto de la evaluadora” (p. 295). Si se asume la evaluación como una rendición de cuentas de los maestros sobre la calidad del sistema educativo, se constituye en una estrategia efectiva de mejoramiento del desempeño, y tiene que asociarse con los procesos de desarrollo profesional y a la carrera docente, debe surgir del diálogo y el consenso con los actores involucrados, en especial con los docentes y sus organizaciones (UNESCO, 2007).

Debe relacionarse la evaluación docente con la evaluación de la institución educativa como conjunto, puesto que el docente desarrolla su tarea en la organización y como responsabilidad colectiva; la evaluación de los docentes considera el contexto institucional y la satisfacción de todo el engranaje institucional, y no el accionar docente por separado. Una evaluación de calidad es decisiva en el logro de la calidad de la educación si es transparente, técnicamente organizada, con aceptación y credibilidad y con mecanismos para usar la información recogida en la mejora del sistema en general y en el desarrollo profesional del docente en particular, pero todo ello en el contexto de la institución educativa.

Se ha mencionado que las condiciones de trabajo, el conjunto de aspectos materiales, personales y sociales que configuran el escenario en el cual se desempeña laboralmente el docente, son un aspecto nodal de la calidad de la educación y del contexto evaluativo de su desempe-

ño. Entre sus principales aspectos para la docencia, se pueden mencionar: la infraestructura de las escuelas, el equipamiento y el material didáctico, el clima organizacional, los salarios, el entorno escolar, la salud, la satisfacción laboral, el tiempo de dedicación a la escuela, otras ocupaciones laborales y las relaciones sociales con sus interlocutores directos, los cuales crean conciencia y comprensión pública sobre la interrelación de la evaluación del desempeño con la calidad de la educación.

Para contribuir a la calidad de la educación, la evaluación ha de ampliarse a todo el sistema educativo como proceso legítimo y democrático de consenso y mejora. Democratizar la calidad es el desafío de las sociedades democráticas, y la calidad de la educación contiene un rol de igualadora de oportunidades sociales.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia programa lo que denomina *ciclo de la calidad*. Los objetivos de la política de la calidad de la educación buscan que los estudiantes aprendan lo que necesitan aprender y lo sepan aplicar y aprovechar a lo largo de la vida. El programa consiste en tres componentes: los estándares, la evaluación y el mejoramiento. El primero permite asegurar aprendizajes básicos; los docentes utilizan los estándares para los programas alrededor de lo que los niños deben aprender. El segundo componente incluye la aplicación y el análisis de las pruebas Saber y el análisis de la autoevaluación institucional. En el tercer componente se caracterizan las instituciones por las evaluaciones y llama a formular un

plan de mejoramiento. De esta manera, logrará convertirse verdaderamente en una herramienta de gestión para la calidad educativa. Las Secretarías de Educación son responsables de difundir y promover su aplicación y acompañar a la institución educativa en su ejecución.

El sistema nacional de evaluación cumple con el compromiso del Estado colombiano de garantizar la calidad de la educación, establece unos requisitos mínimos de calidad e inspecciona el alcance de niveles óptimos de calidad en el sistema educativo. Para ello ha legalizado que a través de instituciones nacionales o internacionales se pueda certificar la calidad en las instituciones de educación básica. Motivo por lo cual, la acreditación de la calidad se convierte en un lucrativo negocio en donde la competencia por la ubicación en las listas de clasificación de la calidad conllevan a la diversidad de ofertas y enfoques sobre modelos de evaluación de la calidad de la educación. En Colombia pululan empresas nacionales e internacionales ofertando acreditación de calidad, al igual que empresas capacitadoras de las técnicas de la prueba Saber.

Vale la pena preguntarse, ¿se está mejorando la calidad de la educación?, ¿los sistemas de acreditación han logrado mejorar la calidad de la educación?, ¿se ha mejorado la enseñanza?, o todo ha quedado en una apariencia para la apertura de los sistemas educativos a la competencia del mercado global, y particularmente, a la nueva industria de la evaluación. Al ser imposible que todos los sectores e intereses queden conformes, se debe generar e instalar una

cultura de la evaluación que signifique alejar la resistencia y el recelo y aceptar la validez de buenas prácticas evaluativas para dirigirse incuestionablemente al mejoramiento de la calidad de la educación.

Tal como se analizó anteriormente, existen modelos de evaluación del desempeño docente sobre los cuales interviene los conceptos acerca de los modelos de calidad de la educación. Un modelo de evaluación que propicia la participación de los docentes, asume la calidad desde la participación democrática de los diversos estamentos y desde su actuación en el mejoramiento de las condiciones que hacen posible una buena calidad en la educación. Desde una ideología neoliberal, la calificación de la calidad de la educación está relacionada con la absorción tecnológica que depende del valor agregado del conocimiento sobre los productos y la materia prima, así, se asume como calidad la interdependencia del sistema educativo y la producción económica. Desde una ideología humanista, la calidad de la educación perfila la formación integral del ser humano para el ejercicio responsable de su ciudadanía y su participación en el desarrollo y la producción.

El mejoramiento de la calidad de la educación es el principal argumento para la realización de la evaluación del desempeño docente, constituyéndose en su propósito fundamental. Se ha mencionado con anterioridad la dificultad de definir el concepto de calidad debido a su relación con el tipo de sociedad que se pretende y a las múltiples interpretaciones que posibilita. Conseguir los objetivos de

aprendizaje en los estudiantes y buenos resultados institucionales requiere que, a medida que se va evaluando, se detecten falencias de los docentes, las cuales, asociadas a otras debilidades institucionales, brindan la oportunidad de programar acciones de mejora.

La evaluación se propone que los docentes orienten sus procesos pedagógicos y las actividades institucionales, creando conciencia de su rol socio cultural, innovando y reconociendo las nuevas tendencias educativas, cumpliendo con los contenidos, organizando y planificando lo que enseñan. También busca que los docentes sean puntuales con sus responsabilidades, se comprometan con actividades extracurriculares, lleven a cabo la planeación y los proyectos, concreten el P.E.I., se alejen de la improvisación y procuren actualizarse y estar en consonancia con los cambios acontecidos.

El docente es eje rector en los propósitos de mejora de la calidad de la educación pues es él quien interactúa con los estudiantes. A medida que perfecciona su labor, mejora su actuación y busca calidad en su desempeño. Al autoexigirse y capacitarse, participa del mejoramiento continuo, concretando planes de mejoramiento para su formación y su práctica. La evaluación conduce a esa mejora continua, a identificar falencias en los planos conceptuales y actitudinales, que mediante la capacitación y actualización correspondiente se eliminan o minimizan, aplicando así, un sistema de calidad para complementar la evalua-

ción con planes de mejoramiento y desarrollo profesional y personal.

Siempre que hay evaluación es posible planear el mejoramiento; la evaluación ha sido incluida en la educación para realizar un aporte positivo y estructurar objetivos, logros, estándares y competencias. La sociedad reciente organiza la educación como servicio, aporta los recursos para proveerlo y requiere el servicio de los docentes, por lo tanto, tiene todo el derecho a exigir de ellos actuaciones de calidad.

Las teorías muestran el carácter polisémico del concepto de calidad de la educación. Los docentes buscan la calidad educativa al buscar calidad en su desempeño, en el sentido de estar capacitados para el ejercicio de la docencia y los diversos procesos que se llevan a cabo en la institución educativa. Muchos consideran correcto que la evaluación aporta calidad, tal como se puede observar en afirmaciones de este tipo:

El hecho de que nos estén evaluando ha mejorado mucho las prácticas y los resultados en la institución porque tenemos que estar presentándoles a los estudiantes propuestas diferentes, metodologías diferentes porque nos van a evaluar y por tener que hacer un trabajo, y eso ha influido en la calidad de la educación. (Esteban)

La calidad de la educación se encarna en aspectos concretos de la realidad educativa; depende de los contextos; permite reflexionar, revisar y analizar continuamente los

contenidos educativos; en fin, es un concepto inmerso en la búsqueda intencional. No existe un sólo discurso sobre la calidad, direccionarse hacia una determinada calidad contribuye al mejoramiento de los procesos y de sus aspectos constitutivos. Estos aspectos influyen en los resultados de la educación, así por ejemplo, una adecuada planta física, una correcta dotación de equipos y mobiliarios, la cantidad de niños en el aula y un clima escolar adecuado, una correcta toma de decisiones y la armonía en la comunidad educativa; si se considera que la infraestructura educativa, la logística, los materiales didácticos, la formación permanente del docente, las bibliotecas, los accesos tecnológicos, hacen parte de la calidad; no se puede reducir a la premisa de que las acciones de evaluación constituyen un factor (para muchos *el* factor) para el mejoramiento de la educación (Díaz Barriga, 2005).

La coherencia en la relación entre evaluación del desempeño y el interés de mejorar la calidad de la educación en Colombia, más específicamente con la calidad de las instituciones educativas, se refiere a la presencia de las denominadas condiciones de la calidad. No se mejora si las instituciones educativas siguen siendo lo mismo; la calidad puede ser observada en las instituciones, sus condiciones físicas, la actualización de los recursos educativos y el clima escolar de aprendizaje, los cuales, finalmente, determinan las condiciones reales de calidad.

Existe un plan de inversión en infraestructura escolar que cobija a 62 de las 171 instituciones educativas del Distrito

de Barranquilla, de tal manera que no cobija a todas las instituciones. En la mayoría de los establecimientos educativos no se han realizado inversiones y la planta física está deteriorada, los soportes tecnológicos no existen o son anticuados. Con todas estas precariedades es fundamental interrogarse sobre ¿qué tipo de calidad se esta fomentando?, ya que los maestros no son responsables y no pueden resolver este tipo de problemas.

El sistema educativo no brinda las condiciones para que de manera autónoma el docente se responsabilice de la calidad, por el contrario, es muy poca la capacitación brindada y direccionada a mejorar la calidad y la planeación de la capacitación está sometida a los afanes burocráticos de los funcionarios. La evaluación se relaciona con sistema de ascensos y permanencia que desestimulan a los docentes, “los sistemas de ascensos están cargados de corrupción de la que participan los administradores educativos, las instituciones formadoras de docentes y los mismos docentes, y esto ocasiona la desmotivación profesional existente” (Fermín).

En teoría, los docentes comprometidos con la educación de sus estudiantes mejoran la calidad, pero no siempre es así, en la práctica puede haber un compromiso aparente, sin embargo, existen docentes que se acomodan a la evaluación y realmente manipulan sus procesos y resultados, demostrando así un falso liderazgo. La evaluación del desempeño docente es punto de partida para el mejoramiento de la calidad, por esta razón, debe cuidarse de no ser

un simple formalismo y ser realizada como un requisito que no trasciende para incentivar las mejores prácticas en los docentes, aunando de esta forma, esfuerzos entre el Estado y la sociedad en general.

Las políticas evaluativas pretenden aumentar la responsabilidad de los docentes con la calidad de la educación, para ello constituyen el mecanismo de la evaluación del desempeño. El protocolo relaciona competencias funcionales y comportamentales que evalúan conceptos y prácticas requeridas en el aula, didácticas, estrategias, las relaciones interpersonales y la relación con el contexto. Estas pretensiones posibilitan desvirtuar la evaluación, dándole un carácter impositivo, haciéndola una herramienta para atemorizar a los docentes y someterlos a la voluntad jerárquica del Estado.

La evaluación del desempeño busca que la docencia sea ejercida por educadores idóneos que garanticen la calidad en el sistema, lo cual, no necesariamente se logra con evaluaciones individuales, sino también colectivas e institucionales. La evaluación debería motivar la mejora de las prácticas docentes, pero resulta controvertible definir la calidad de la educación sólo desde la actitud e idoneidad docente y responsabilizar a los docentes de las diferentes carencias en los aspectos indicadores de la calidad.

Al constituirse una sociedad excluyente, en donde a los padres, niños y jóvenes de las clases empobrecidas les es muy difícil el acceso al conocimiento y a la escuela (las cifras no oficiales hablan del 60 % en la pobreza, las cifras

gubernamentales reconocen el 34.5 %), encontramos un sin número de dificultades en medio de las cuales los docentes realizan su trabajo:

Muchos estudiantes se sienten desmotivados hacia el estudio porque no tienen el apoyo en la familia, no tienen metas, piensan que no hay oportunidades de estudios superiores y menos laborales. Muchos asisten al colegio por recibir algún subsidio, pero no por un deseo de superación; eso implica que los problemas académicos no están en el aula de clase, están en el hogar, en la calle, en el manejo de las amistades, el poco tiempo que le dedican los padres a sus hijos, en la proliferación de las drogas en los barrios y la aparición de bandas juveniles. Éstos son elementos fundamentales del poco rendimiento académico y baja calidad de la educación. (Dominica)

La educación pública recibe la mayor población en edad escolar. Se hace visible la diferenciación con la educación privada de las élites, donde las condiciones de los centros educativos, los resultados de las pruebas externas y la selección y permanencia de los docentes, difieren considerablemente. Año tras años, cuando se publican los resultados, las instituciones privadas ocupan los primeros lugares, mientras las instituciones públicas, permanecen en los niveles medios y bajos. Es necesario que tanto las instituciones públicas como las privadas desarrollen una mejor educación al servicio de los ciudadanos y el equilibrio de oportunidades socioeconómicas y culturales para disminuir las diferencias entre las instituciones públicas y las privadas, condición indispensable para lograr la cons-

trucción de un proyecto nacional incluyente y garante de calidad en la educación en toda su complejidad. Esto significa respetar los derechos de los niños y las familias, buscando la integralidad del desarrollo personal y social. Es obligación del Estado promover la construcción de ciudadanía, garantizando el cumplimiento de derechos fundamentales, por su parte, los docentes ponen su empeño en el proceso formativo, es decir, en que los estudiantes obtengan buenos resultados educativos:

La evaluación de desempeño mide los esfuerzos del docente más no de la institución. En las instituciones públicas, la calidad depende del esfuerzo individual del docente, no tanto de la institución, que no apoya a los docentes como debería ser. Cada quien en su proyecto de aula se esfuerza por sí mismo para llevar a cabo un trabajo con poca ayuda del Estado; con las uñas, pero con mucho corazón. (Berta)

La gran mayoría de los docentes cumplen con sus funciones, es difícil precisar si lo hacen por ética profesional o por compromiso laboral, o en el peor de los casos, por evitar una sanción. Si lo que se pretende es mejorar la calidad de la educación y buscar la excelencia, esto no se manifestará hasta cuando todos los docentes sean evaluados; se espera que en 2021, la totalidad de los docentes sean evaluados. Es conveniente que todos los docentes sean incluidos en la evaluación y al compromiso de mejorar la calidad de la educación.

Docentes de ambos estatutos están anquilosados y no aportan en forma considerable al logro de la calidad; especialmente si están cercanos a la edad de recibir su jubilación, se convierten en apáticos a las responsabilidades

educativas y apelan a su tiempo de trabajo para sentar autoridad. Se encuentran docentes que acomodan sus prácticas a los eventuales formalismos de la evaluación del desempeño, que propician tráfico de influencias al acomodarse al lado de los evaluadores, ellos promueven un activismo en aspectos irrelevantes del proceso de formación. Estos aspectos propician tensiones entre los docentes de los dos estatutos, situación que se tratará más adelante. Para evitar que la evaluación del desempeño se convierta en un ejercicio rutinario, un simple ritual que no motiva cambios profundos en las pretensiones de mejorar el sistema educativo, es necesario que los planes de mejoramiento concreten los planes territoriales de formación docente y que no se escatimen esfuerzos de ningún tipo en su materialización.

Las estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes no se seleccionan al azar, corresponden a conceptualizaciones y paradigmas de pensamiento, teniendo como fin la consecución de logros de aprendizaje y la solución de problemáticas cotidianas. Es responsabilidad del docente seleccionar estrategias que posibiliten un mejor proceso de aprendizaje, utilizando los diversos recursos teórico-prácticos y tecnológicos.

Al preguntarle a los docentes si las estrategias utilizadas para motivar el aprendizaje de los estudiantes son tenidas en cuenta en la evaluación del desempeño, estos lo relacionan con las competencias docentes consideradas en el protocolo de evaluación, manifiestan promover el uso de nuevas estrategias de enseñanza, la creatividad propia del ejercicio de la enseñanza y las innovaciones realiza-

das en el proceso. Sin embargo, es claro que evaluar competencias no debe despreciar los contenidos teóricos; las estrategias, acciones y resultados requieren compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y el nivel necesario de actualización en teorías, didácticas y metodologías que propicien ese aprendizaje en los niños.

Una de las grandes dificultades para la constitución de una visión profesional del ejercicio de la docencia es la restricción de su creatividad. Esto ha sido producto de la imposición de técnicas didácticas y contenidos curriculares, por lo general, desde otras disciplinas y profesiones que relegan al docente a simple aplicador de estrategias planeadas y proyectadas por “expertos”. Así, se disminuye la capacidad de generar métodos y estilos propios de enseñanza que comporten la promoción de aprendizajes producto de un conjunto de estrategias desplegadas con motivo de saberes y prácticas adquiridas, y que permiten una actuación con plena autonomía por parte del docente.

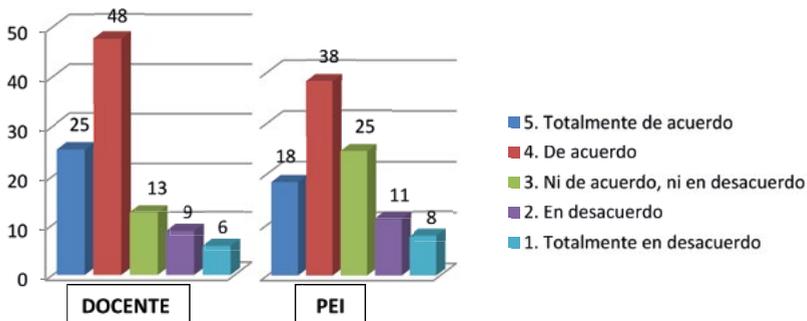


Figura 9
Contribución de la EDD al mejoramiento
de prácticas pedagógicas y PEI.

• Fuente: Autores

Al cuestionamiento sobre si como resultado de la evaluación de su desempeño, mejora la práctica docente y mejora el Proyecto Educativo Institucional, la Fig. 9 muestra que tal y como lo expresa la finalidad de la evaluación, los docentes comparten que les es benéfica y que sus resultados contribuyen a mejorar sus prácticas y que los planes de mejoramiento convocan a necesidades específicas de capacitación, tanto de las acciones individuales como de las acciones institucionales. La evaluación debe realizarse como consenso y con finalidad formativa para detectar los problemas y superarlos, y en ningún momento con propósitos punitivos.

En cuanto al mejoramiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la Fig. 9 muestra que se denota una convicción en los docentes de que las prácticas evaluativas contribuyen a mejorar los regulados proyectos de las instituciones que presuponen autonomía de las comunidades educativas para darse su propia educación y que su evaluación constante fomenta la calidad de la educación. Es en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en donde la acción evaluadora incide con mayor importancia para mejorar integralmente la institución educativa, con ello logra impactarse la cotidianidad de la escuela y autoreflexionar sobre los diversos sucesos educativos. Los docentes asumen que la evaluación del desempeño incide en los PEI, puesto que al mejorar su práctica mejora la calidad de los procesos en las instituciones, obligándose a retroalimentar los distintos aspectos del PEI.

En la formación pedagógica se aprenden muchas teorías, pero es en la práctica de los proyectos institucionales en donde se hacen evidentes las necesidades de formación:

(...) las capacitaciones dadas mediante seminarios, congresos y eventos sobre los aspectos prácticos de la docencia y las necesidades que manifiestan las comunidades educativas para concretar sus PEI, deben ser permanentes y responsabilidad del Estado. Si al docente le toca sacar dinero de su escaso salario para capacitarse porque se siente presionado por la evaluación, no puede asumirse como mejoramiento. La formación en especializaciones, maestrías y doctorados en educación son comercializados por diferentes instituciones que han convertido las necesidades de desarrollo profesional en un gran negocio, en una gran industria educativa. (Esteban)

Estudios de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) demuestran cómo a partir de la década de los 90 se incrementó la oferta de especializaciones y maestrías en todos los países de América Latina. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia registra la acreditación de 6059 especializaciones, 1076 maestrías y 216 programas de doctorado en 2010. Existe un aumento considerable a partir de 2002 cuando se aprobó el nuevo estatuto docente y el nuevo escalafón, en donde la realización de estudios posgraduales, implica ascenso considerable y el mejoramiento de los salarios previo paso de un examen de competencias.

PRUEBA EXTERNA DE CALIDAD SABER Y EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Es frecuente asumir la calidad de la educación desde los resultados de pruebas masivas, internas o externas. Los resultados académicos en la Prueba Saber 11 o Exámenes de Estado que se realiza a estudiantes de último grado de educación media, se asumen por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, como representativos de la calidad de la educación y como fuente confiable para generar políticas educativas. Si las valoraciones en las evaluaciones del desempeño docentes se relacionan con los resultados de las instituciones en las pruebas Saber 11, es una temática para profundizar.

En ese sentido, se compromete al sistema educativo en la presentación de pruebas internacionales (TIMSS, LLECE, IEA, PISA) con el objeto de comparar y caracterizar los resultados de aprendizaje, el rendimiento académico y las condiciones institucionales del sistema educativo colombiano con otros sistemas educativos y constituir estándares mínimos al servicio de las políticas de globalización. Estas pruebas tienen como finalidad monitorear de manera general la calidad de la educación y las instituciones educativas, así como servir de fuente de información para la construcción de indicadores básicos y estándares de calidad que pretenden ser generalizados, mediante la denominada formación por competencias.

Refiriéndose al carácter masivo de estas pruebas y al análisis de sus diferencias técnicas, Díaz Barriga (2006)

propone un símil con un automóvil que es al mismo tiempo evaluado por un sector que valora su funcionalidad como coche familiar, por otro sector que mide su posibilidad para emplearlo como de carreras y por un tercer sector que lo evalúa como auto de carga; está claro que los resultados de la evaluación, aun cuando se expresen en puntajes, no se refieren al mismo atributo. Igual sucede con los distintos exámenes masivos que se han elaborado en el ámbito educativo, lo que nos obliga a no generalizar sus resultados, a pesar de ello, se insiste en participar en las evaluaciones internacionales con el objeto de internacionalizar los procesos, contenidos y modelos educativos. Díaz Barriga (2003) se refiere a estos exámenes en cuanto a la contradicción que se presenta en los fines de la educación: impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana, es decir, dotar al hombre de la mayor perfección posible. Lograr esa dimensión integral ha sido remplazado por educar al ciudadano, educar para la democracia y educar para el empleo, esto es, educar para resolver los problemas de la sociedad. En otra perspectiva, puede afirmarse que ésta es la diferencia fundamental entre los exámenes académicos que se formulan en el sector educativo y la prueba de habilidades y destrezas para la vida que ha desarrollado la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE-.

Es preciso indagar si hay una correlación positiva entre el logro de buenos resultados de la evaluación del desempeño docente y la obtención en los estudiantes de resultados altos en las pruebas de Estado, teniendo en cuenta

que “son bastante frecuentes los casos en que el docente tiene muy buenos resultados en su evaluación, pero sus estudiantes no alcanzan los resultados mínimos esperados” (Aylin).

Las pruebas externas realizadas desde 1968, concebidas como obligatorias desde 1980 por el Ministerio y realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), hoy denominadas *Saber 11*, se consideran indicadores confiables del rendimiento académico y del aprendizaje acumulado de los estudiantes colombianos, convirtiéndose por antonomasia en evaluación de la calidad de las instituciones, las cuales son escalafonadas y estratificadas según el promedio en sus resultados. Se pretende que ganar la prueba es propio del buen estudiante, y que quien pierde la prueba es un mal estudiante.

Es bastante probable que la dinámica de esta evaluación conlleve a la actualización permanente del currículo, a revisión permanente de los planes de estudio y de las competencias básicas y que permita construir políticas para la educación universitaria, técnica y superior.

En Colombia, la calidad de la educación está dada por las posibilidades que ofrece el sistema educativo de generar un proceso comunicativo mediado por la cultura y a través de la escuela, organizado en función del desarrollo integral de cada alumno y de la apropiación de los saberes con miras a posibilitar la conquista de su autonomía, y con ella, la vinculación activa y transformadora de su medio (MEN, 1990).

La Prueba Saber 11 se utiliza como indicador de calidad de la educación y las instituciones a falta de otros indicadores, con ella se jerarquiza a los estudiantes y a las instituciones educativas a sabiendas de que no retroalimenta los procesos institucionales y mide con los mismos parámetros los diversos contextos de aprendizajes y de desarrollo curricular que hay en las regiones. Se asume que la prueba evalúa competencias mediante estandarización de los currículos, ignorando las inequidades visibles en la educación y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, muchas veces responsabilizando a los docentes de los tradicionales malos resultados en la prueba e ignorando que sus resultados no son el único indicador de calidad.

Se construye una meritocracia al asumir la Prueba Saber 11 como vía determinante para el ingreso a la educación superior, principalmente para acceder a los cupos en las universidades financiadas con dineros públicos. En realidad es un filtro para esconder históricas deficiencias de cupos en la educación superior, lo cual permite excusar al Estado por los miles de jóvenes que cada año quedan sin cupo en las universidades, al tiempo que permite jerarquizar las instituciones de educación básica como de *superior calidad*, *alta calidad*, *media calidad*, *baja calidad* e *inferior calidad*. Incluso se pretende que sean utilizadas para evaluar a los docentes de acuerdo con los resultados de los estudiantes, y distribuir los recursos a las instituciones educativas de acuerdo con los resultados, más allá de las condiciones de las mismas instituciones.

Existe cierto escepticismo en considerar la Prueba Saber 11 como expresión de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, cada vez más, la prueba se constituye en un fin en sí mismo, para lo que deben prepararse los jóvenes escolares, y al servicio de lo cual debe estar el proceso educativo y curricular. Contrasta que las estrategias de evaluación curricular y de la calidad del aprendizaje, durante los niveles de la enseñanza primaria y secundaria, están marcadas, por un lado, por la flexibilización evaluativa y la promoción automática, que promueven el menor esfuerzo posible de los estudiantes, con la pretensión de no deserción o repitencia, y, por otro lado, la presentación de una prueba exacta como valoración de los resultados de la calidad de la formación recibida al final del ciclo medio escolar.

Las variables de evaluación a docentes y estudiantes no son equitativas; es ilógico que se exija un mínimo de puntos a los estudiantes pero que a los docentes se les exija altos puntajes en las evaluaciones. Esas incongruencias socaban la tranquilidad de los docentes en su labor, convirtiéndolo en un trabajador que debe satisfacer cifras y números y dedicando importantes esfuerzos a aspectos considerados triviales en el proceso de formación.

La valoración de la Prueba Saber 11 es cualitativa, se pondera como *Muy Superior*, *Superior*, *Alto*, *Medio*, *Bajo*, *Inferior* y *Muy Inferior*. El ICFES hace públicos los resultados individuales e institucionales, sistematizando consolidados locales, regionales y nacionales. Por su parte, la

evaluación del desempeño docente se valora cualitativa y cuantitativamente con una correspondencia así: entre 1 y 59, *No Satisfactorio*; entre 60 y 89, *Satisfactorio*; y entre 90 y 100, *Sobresaliente*. La sistematización está a cargo de las instituciones educativas y las Secretarías de Educación, quienes como parte de la normatividad transfieren los resultados al Ministerio de Educación Nacional.

Movilizarse por la búsqueda de mejorar la calidad de la educación se asume frecuentemente, como mejorar los resultados en la Prueba Saber 11 en las instituciones educativas, lo que convierte la evaluación y la Prueba en el objetivo de la educación básica. Alrededor de esta intencionalidad se frecuentan prácticas de corrupción que distorsionan los resultados cuando las instituciones seleccionan a “los mejores estudiantes” para presentar el examen, discriminando a los estudiantes de “bajo rendimiento” y promoviendo que los objetivos de la educación básica sean los buenos resultados en las Pruebas Saber 11, al tiempo que se dedica gran parte del tiempo escolar a actividades alrededor de dicha prueba, sobre todo en los grados de enseñanza media.

Los estudiantes se ven obligados a financiar clases extra con el objeto de obtener mejores resultados, promoviendo un comercio alrededor de los cursos Pre-Icfes, algunas veces ofertados por la misma institución, otras veces ofertadas mediante instituciones especializadas. Existen diversas irregularidades por la filtración de los cuestionarios y acusaciones entre entidades territoriales por promover

el mejoramiento de sus resultados mediante prácticas que implican algún tipo de ventajas de unas sobre otras. Es en este contexto en donde se discute la validéz de evaluar a los docentes teniendo en cuenta los resultados de los estudiantes en la Prueba Saber 11. “No es lógico que las evaluaciones de los docentes sean las máximas, mientras las evaluaciones de los estudiantes sean muy bajas, debe existir una valoración de los docentes teniendo en cuenta los resultados en la prueba” (Marta, Rectora).

Los rectores recibieron bonificaciones salariales por la mejoría de los resultados institucionales en las Pruebas Saber 11, es decir, fueron recompensados salarialmente los rectores de las instituciones que desde 2011 obtuvieron mejores resultados en las Pruebas Saber 11. Lo propio hacen los rectores al interior de las instituciones, ofrecen privilegios y algunos hasta amenazas a los docentes, responsabilizándolos de esas mejoras en los resultados. Y puesto que la prueba Saber se ha extendido con carácter diagnóstico a los grados 9º, 5º y 3º de la educación básica, éstas prácticas afectan a la totalidad de los docentes en las instituciones educativas.

Al comparar la información sobre los resultados de evaluación del desempeño docente y la evaluación de la Prueba Saber 11 a los estudiantes durante los años 2008 a 2013, se observan apreciaciones controvertibles sobre esta relación. Se debate que los docentes sean responsables de los resultados, tradicionalmente desfavorables en las instituciones públicas, lo que permite argumentos para po-

líticas privatizadoras. La presencia o ausencia de los diversos factores a tener en cuenta en los resultados de las evaluaciones puede llevar a responsabilizar a los docentes de variables administrativas y logísticas que no son de su dominio, y por tanto, a distorsionar la evaluación docente.

La educación, como sistema en el que intervienen diversas instituciones del Estado y también indeterminables factores sociales, no es responsabilidad exclusiva de la escuela, por tanto, no puede pretenderse que toda la responsabilidad del aprendizaje recaiga sobre los docentes. En los sectores con barrios caracterizados por tener población de estratos socioeconómicos altos y medios, como en el caso de la UNALE Norte Centro Histórico, las instituciones educativas públicas no son receptoras de niños y jóvenes provenientes de esos mismos estratos, cuyos padres prefieren instituciones privadas categorizadas en las Pruebas. Puede analizarse la existencia de instituciones con predominio de los niveles *alto* y *superior* en esta UNALE caracterizada por tener una población mayoritaria de estratos medio y medio alto, y la poca la presencia de instituciones categorizadas como *inferior*, asimismo, existen pocas instituciones educativas públicas y una mayoritaria presencia de instituciones educativas privadas para estudiantes de estratos alto y medio alto.

A medida que se presentan los concursos normatizados por el Decreto 1278, se denota el crecimiento de la población de docentes que son evaluados. Sin embargo, no puede colegirse una relación entre estos docentes y la

mejora en los resultados de las Pruebas Saber 11, ya que se mantienen los resultados de años anteriores. Tampoco puede deducirse una relación entre los resultados de las evaluaciones de los docentes y los resultados obtenidos por los estudiantes en las Pruebas, ya que ellas varían en los distintos periodos lectivos evaluados.

En la UNALE Metropolitana, cuya composición poblacional es mayoritariamente de estratos medio y bajo de la población, se presenta una diferenciación marcada entre los resultados de los estudiantes y las instituciones, que obtienen resultados *medios, bajos e inferiores*; mientras los docentes son evaluados en una notable mayoría como *sobresalientes*, es decir, obtienen los máximos puntajes. Puede incidir en ello, los estilos evaluadores de los responsables influidos por sesgos al evaluar; si el evaluador se forma un criterio que permanece y dirige los demás criterios, se evalúa el conjunto a partir de una sola característica, sea negativa o positiva, y es trasladado como único rasgo de evaluación. Se destaca la evaluación realizada por una rectora proveniente de una comunidad religiosa, en cuya institución los estudiantes obtuvieron y han mantenido el nivel *superior*, pero es reiterativa la evaluación de los docentes como *satisfactorio*.

En las UNALE Sur Oriente y Sur Occidente se concentra la gran mayoría de las instituciones educativas oficiales del Distrito, en donde se presentan resultados deficientes en las pruebas Saber. La característica de los contextos en estas UNALE es que están conformadas mayoritaria-

mente por barrios y familias en condiciones de pobreza e incluso de pobreza extrema. En medio de estas condiciones los docentes asumen compromisos diversos, los esfuerzos por lograr aprendizajes se tornan secundarios ante las eventualidades de la cotidianidad de las comunidades educativas.

Es necesario comprender la evaluación en su contexto en relación con los fines de la educación; las políticas educativas son contradictorias, una cosa se plantea como fines educativos y otra cosa son las capacidades y condiciones a alcanzar. Al respecto, un docente plantea que se debe evaluar al docente de acuerdo con las circunstancias y condiciones concretas en las que desarrolla su labor:

Para mí, no se tiene en cuenta los contextos de cada una de las instituciones, considerando que la realidad de nuestros estudiantes es que provienen de un medio social tan pobre, y que llegan a la institución en medio de tantas falencias, que ni el mejor de los docentes puede hacer que tengan buenos promedios en las Pruebas. (Gertrudis).

Si las evaluaciones adquieren un mínimo de veracidad y aceptación, se supone una correspondencia entre las valoraciones de los docentes y las valoraciones de los estudiantes y no deberían presentarse diferencias sustanciales. Es una realidad que estas diferencias están siendo usadas por los detractores del sistema oficial para desacreditar a los maestros y para promover la privatización del sistema educativo. Los titulares de prensa luego de cada evalua-

ción docente resaltan que “se rajaron en las pruebas de conocimientos” (Diario El Tiempo, 2012).

Existen diferencias en los resultados de las Pruebas Saber 11 y la evaluación del desempeño docente, pues los resultados *bajo e inferior* de estudiantes e instituciones no se equiparan con los resultados *satisfactorio* o *sobresaliente* que obtienen los docentes. Es progresivo el número de docentes cobijados por el Decreto 1278, quienes ingresan como resultado de los concursos, sin embargo, esto no muestra incidencia en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes ni de las evaluaciones institucionales, por el contrario, se denota un estancamiento en los resultados de las evaluaciones de los estudiantes y de los docentes.

En la UNALE Murillo Sur Occidente los estudiantes obtienen los peores resultados en la Prueba Saber 11, en este sector se encuentran la mayoría de las instituciones con valor *bajo e inferior*, y también vemos cómo las valoraciones de los docentes se mantienen como *satisfactorios* o *sobresalientes*.

Los docentes consideraron que la evaluación de su desempeño los hace reflexionar con frecuencia sobre sus propias prácticas; concuerdan que les permite el desarrollo profesional y personal, así como la actuación sobre las dificultades en sus contextos, lo cual conlleva al mejoramiento de las instituciones educativas. Es propósito de la evaluación incidir en el rendimiento, controlar y conducir el movimiento de los profesores entre un puesto profesional y otro, entre una situación administrativa y otra, y legitimar

el procedimiento de control del propio sistema proporcionando un sentimiento de justicia y equidad en la gestión de los derechos y deberes de los implicados (Natriello, 1990; en Millman y Darling-Hammond 1997).

Los diversos enfoques desde los cuales se evalúan las acciones de los docentes responden a teorías y propósitos de la educación y de la evaluación. Así, la denominada *calidad* se llega a convertir en unos propósitos que favorecen a determinados sectores, y a su vez, las pruebas Saber constituyen un instrumento para imponer teorías, prácticas y contenidos; por ejemplo, el Estado colombiano determinó la evaluación de competencias en las Pruebas Saber 11 sin que los docentes y las instituciones educativas hubiesen conceptualizado e instrumentalizado los currículos y la evaluación de competencias, es decir, sin que tuviesen una adecuada formación.

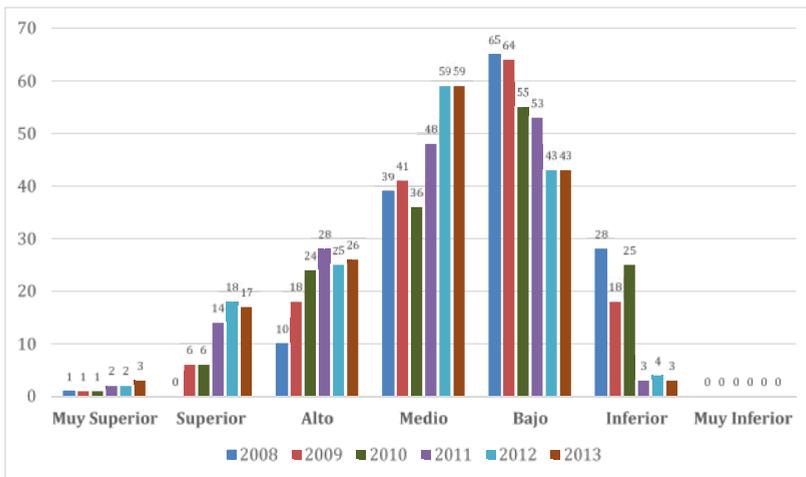


Figura 10

Evolución de los resultados de las Instituciones Educativas en la Prueba Saber 11.

• Fuente: Secretaría de Educación Distrital, Boletín estadístico 2014.

Los resultados en las Pruebas Saber 11, entre 2008 y 2013 muestran un aumento de las instituciones a niveles de logro *superior*, *alto* y *medio*, y por tanto, la disminución de instituciones con *bajo* e *inferior* logro, tal como lo muestra la Fig. 10. Es necesario analizar las diversas medidas y los diversos programas que afectan los resultados, Las mismas políticas nacionales que cambian estrategias de evaluación de esta prueba nacional.

Para el año 2014 el ICFES cambió su estrategia de clasificación de las instituciones, desaparecieron las siete denominaciones utilizadas Muy Superior, Superior, Alto, Medio, Bajo, Inferior y Muy Inferior y en su lugar se establecieron cinco categorías: A+, A, B, C y D. Es una estrategia del Gobierno nacional que busca tener mejor control de la valoración de las competencias alcanzadas por los estudiantes y consolidar el sistema de evaluación estandarizada de la educación, el acercamiento a las clasificaciones internacionales, todo ello en la búsqueda del mejoramiento de la calidad.

Tabla 2

Número de Instituciones según evaluación Saber 11.

Categoría	Número de IED			
	2014	2015	2016	2017
NA	1	3	7	4
D	32	27	24	19
C	69	72	57	48
B	36	34	41	53
A	10	11	18	19
A+	2	3	6	10
TOTAL	150	150	153	153

• Fuente: Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla (2018).

La Tabla 2 demuestra el movimiento que se presenta en las instituciones oficiales entre las categorías. Por ejemplo las instituciones en la categoría A+ desde el 2014, pasó de 2 a 10 establecimientos, aunque el cambio más importante es entre 2016 y 2017, en donde 4 instituciones subieron a esta categoría. Se muestra que 10 instituciones se mantienen desde el 2014, clasificadas en A, subiendo significativamente en 2016 a 18 y alcanzando las 19 para el 2017. En la categoría B, se pasó de tener 36 instituciones en el 2014 a tener 53 en el 2017. Se pasó de tener 102 IED en las categorías C; D. y NA en el 2014 a tener 71 en el 2017. También es importante que el Distrito ha pasado a tener 10 instituciones en el 2017, entre las 100 mejores a nivel nacional

La lectura de la Figura 10 determina mejoras en la calidad de las instituciones, con relación a el posicionamiento en las Pruebas Saber, aunque rezagado ante el promedio nacional, se logró cumplir la meta de cero instituciones en el nivel Muy inferior. Las instituciones educativas en condición de *bajo logro* frente a la media nacional; se encontraban con infraestructura deficiente y con ambientes de aprendizaje inadecuados. Los programas para mejorar la permanencia, mediante ayudas alimentarias y de transporte, eran insuficientes, teniendo como consecuencia un sistema educativo inequitativo y que reproduce esa inequidad.

Entre 2014 y 2018, se inyectaron sumas considerables al mejoramiento de la planta física y al sostenimiento de

programas de permanencia. Al analizar los planes de inversión en el presupuesto educativo dirigidos a mejorar la calidad educativa, se denota un crecimiento sostenido de los recursos. Esto se refleja positivamente, cuando las instituciones educativas muestran una evolución importante al alcanzar un *alto logro* académico en los resultados de la Prueba Saber 11, observándose un mejoramiento sólido. Sin embargo, no es consecuente asumir los resultados de la Prueba Saber 11 como la única forma de determinar la calidad, ello sería ignorar otros factores trascendentes en la escuela que se afectan con esas inversiones y que mejoran las condiciones de permanencia en el sistema educativo.

Han sido importantes los avances en la inversión en educación. Durante los últimos años se invirtió más presupuesto en las plantas físicas de las instituciones educativas, por ejemplo en la remodelación de las plantas físicas existentes. También ha sido creciente la inversión en capacitación docente, fundamentalmente en la cualificación sobre las técnicas de evaluaciones objetivas. Deben reconocerse importantes cambios en la conceptualización de la prueba, que incorporan la evaluación de competencias mínimas y planes de adiestramiento de los estudiantes que la realizan para el manejo técnico de las preguntas. Igualmente, ha sido importante la oferta de recompensas a los directivos docentes, especialmente a los rectores, por mejoras de la institución en la escala de resultados.

Para alcanzar niveles de calidad es necesario alcanzar los fines de la educación, la calidad es un conjunto de factores que van más allá de los elementos que la componen. Factores como condiciones económicas de las familias, aspectos socioculturales del entorno, satisfacción laboral de los docentes, ambiente convivencial, liderazgo, métodos y didácticas adecuados, uso apropiado de los recursos tecnológicos y tiempo de permanencia en la institución son determinantes al evaluar la calidad de la educación en las instituciones y tienen incidencia en la evaluación del desempeño docente.

La evaluación docente basada en opiniones e intereses justificadores de la entrega de la educación a concesiones privadas y la desacreditación del gremio docente, busca fortalecer el sistema privado y el proceso privatizador y a quienes tienen la educación como estructura para el lucro. La Federación Colombiana de Educadores, ha venido planteando que desde el Ministerio de Educación Nacional se busca permanentemente llevarse al alumnado de las instituciones públicas a las instituciones privadas, que han bautizado como colegios en concesión o colegios por convenio o megacolegios. Esta es una política impartida por organismos internacionales que se dispersa por Latinoamérica y que busca entregar el sector educativo para el usufructo de las corporaciones privadas.

Para Francisco González Ávila (2013), del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en México, es necesaria una reforma educativa, pero no comparte:

...la actitud asumida por el gobierno de la república de ocultar bajo el nombre de autonomía escolar a las acciones que abren el apetito de las ganancias y oportunidades de grandes negocios mediante las formulas privatizadoras de las llamadas microempresas que operan al interior de las escuelas públicas del país. (Periódico Novedades Quintana Rosa. 23 de enero de 2013)

Dutra Búrigo (2002) plantea al respecto que:

La defensa de la educación pública es un tema muy debatido por los educadores e investigadores que hablan sobre la libertad de enseñanza y sobre la sociedad del entendimiento y de la cooperación. Pero su existencia está siendo amenazada por la privatización de los espacios públicos, debido al avance del neoliberalismo en el mundo, que viene imponiendo sus reglas y mercantilizando la educación. La privatización de la educación pública es una violencia social, pues produce e incrementa la desigualdad social.

La calidad de la educación es un indicador de la inequidad de nuestra sociedad. Una buena educación básica decide sobre la posibilidad de acceder a la educación superior, y por tanto, a mejorar la calidad de vida. Un sector privilegiado accede a una educación de calidad, indicada por las características de los planteles y los docentes, mientras una inmensa mayoría de pobres sólo tiene acceso a una educación de baja calidad o no accede a ella, ignorando que el sistema educativo debe estar al servicio de la transformación y la movilidad social.

Es urgente un giro que recupere al Estado como garante de la educación y de la equidad en las oportunidades de desarrollo, un sistema educativo público y gratuito que estimule el esfuerzo docente y brinde garantía de inserción laboral, una educación que se comprometa con la formación en el pensar y el sentir.

El camino recorrido con la evaluación del desempeño docente se revisa con la finalidad de comprender caminos paralelos a la calidad de la educación, percibiéndola no sólo desde los resultados, sino desde los contenidos del proceso, esto es, la calidad como conjunto de estrategias que concretan el objeto de mejorar la educación desde el currículo, la didáctica, acciones de enseñanza y aprendizaje, deserción, retención y promoción y la relación con el contexto. Evaluación y calidad avanzan al lado, puesto que son indicadores del mejoramiento continuo de la educación, la calidad entonces, se asume como un deber ser de la educación y debe estar de acuerdo con un tipo de sociedad que se promueve, del mismo modo, la calidad debe tomarse como derrota del fracaso escolar y como presencia exitosa de la formación en las aulas.

La forma como se practica la evaluación no conduce al mejoramiento, pues separa la evaluación del desempeño de la evaluación de competencias y los docentes de bajo desempeño siguen en sus puestos de trabajo, creyendo que esto no incide en la calidad. Por otro lado, los escalafones salariales se congelaron, así, el Estado aplica su verdadero propósito al imponer la evaluación y *ahorrar* recursos, dis-

minuyendo el gasto en educación pública y desmejorando la remuneración docente.

La evaluación del desempeño de los docentes es una condición necesaria pero no suficiente para el mejoramiento de la calidad de la educación, pues como ya se mencionó, no puede responsabilizarse exclusivamente al docente por la calidad. Todos los factores, incluida la buena docencia, son responsabilidad directa del Estado, ya que la formación está bajo su control. Siempre es difícil responder a la pregunta sobre ¿qué es ser un buen docente?. En el desarrollo de las funciones, el desempeño se relaciona directamente con el logro de los propósitos, y por tanto, la calidad se convierte en una búsqueda constante de la mejora de los resultados formativos, para esto, deben concretarse los aspectos a mejorar y planificar lo esperado. La calidad no puede ser medida y cuantificada como tal, pero sí se pueden identificar elementos característicos de ella. La evaluación entonces pasa a ser un instrumento, no el fin en sí mismo, ya que no es cierto que se consiga la calidad de la educación con la aplicación de un examen a los maestros, o una valoración mecánica de sus responsabilidades. Deben construirse políticas de Estado con la responsabilidad organizacional de la sociedad.

El crecimiento profesional continuo requiere procesos sistemáticos de evaluación, los cuales aportan sustancialmente a los docentes cuando se dirigen con criterios inclusivos y motivantes. Asumiendo que la evaluación es una especie de acreditación de los docentes ante la sociedad

colombiana, sin el consentimiento de los maestros, la evaluación será un fracaso.

Las estadísticas del Ministerio de Educación Nacional sobre cobertura, demuestran que es insuficiente y hay que continuar con su ampliación, igualmente es motivo de preocupaciones alcanzar niveles aceptables de calidad, a pesar de las dificultades en consensuar su medición. Las políticas de ingreso y permanencia en el ejercicio de la profesión docente repercuten en esa calidad que se fomenta, se expresa una preocupación porque estas políticas han permitido el estancamiento en los escalafones salariales, la desprofesionalización de la carrera, la flexibilización laboral y la despedagogización de la formación docente y del ejercicio educacional, pues hacen necesarios cambios de políticas a la labor educativa.

Estimular el buen desempeño del docente implica ver la docencia, no sólo como una vocación cuyas responsabilidades y ética son intrínsecas, sino también, como una profesión cuyos estímulos e incentivos, propios del ejercicio profesional en la sociedad salarial, se establecen en tablas, escalafones y escalas de méritos salariales diversos. Para mejorar la calidad se requieren docentes con reconocimiento social, bien pagados y con un escalafón que estimule la formación permanente.

La evaluación es una estimación de las actuaciones en un pasado inmediato de los docentes sobre su realidad institucional, es preferible la realización de una evaluación institucional y colectiva que verdaderamente fomente el

desarrollo docente e identifique acciones para la formación requerida. Promover un enfoque economicista en la evaluación del desempeño y responsabilizar exclusivamente a los docentes de las falencias del sistema educativo, atenta contra su desarrollo profesional e imposibilita el consenso en procesos democráticos y participativos.

A pesar de incorporar la enseñanza por competencias y, con ello, la evaluación de competencias, no han existido instituciones o instancias especializadas en la evaluación de desempeños, mucho menos del desempeño docente, puesto que en la práctica se han separado los desempeños, competencias y estándares. El enfoque de competencias tiene sus bondades en un equilibrado desarrollo de las relaciones sociales y las fuerzas productivas, sin embargo, requiere de instrumentos y herramientas para el desarrollo de las habilidades de las personas, por lo que requiere de un adecuado gasto público en educación, de lo contrario, no se obtienen resultados y todo se queda en los discursos educativos y en el fomento de la inequidad.

Los *bajos resultados* en pruebas estandarizadas nacionales, como las pruebas Saber, no son responsabilidad exclusiva de los docentes, ni puede mirarse como un hecho independiente del sistema de formación. Si se pretende evaluar a los docentes y a las instituciones escolares según los resultados de las pruebas, se corre el riesgo de desviar los fines de la educación. Las condiciones institucionales y el desempeño de los docentes actúan sobre un todo formativo que debe manifestarse en los *buenos*

resultados institucionales, cognitivos y de formación, ello depende del buen funcionamiento de todo el engranaje y de las responsabilidades del Estado educador.

Diversos estudios sobre eficacia escolar indican que los resultados del rendimiento de los estudiantes, difícilmente pueden demostrarse que sean resultado de las acciones de los docentes, éstas influyen, pero no hay precisión que pueda defenderse, ya que no se puede hacer responsable al docente por aspectos que no controla. Por esta razón, hay que descentrar la visión de calidad de la educación como evaluación docente, la cual proyecta al docente como responsable de las deficiencias del sistema educativo, convirtiéndolo en chivo expiatorio de las políticas educativas. La calidad deberá ser vista como satisfacción de demandas sociales, como producción social planteada histórica y comparativamente.

Los informes sobre la calidad de la educación en el Distrito de Barranquilla, en el último cuatrienio, consideran el fortalecimiento de las técnicas para la realización de la Prueba Saber 11 y la articulación entre la educación media y superior como una gestión acertada y un avance significativo. Debido a la tradicional permanencia de las instituciones educativas del Distrito en los niveles *bajo e inferior* de las pruebas Saber 11, y al peso que en el país tiene dicha prueba, se reconoce la planificación de estrategias para el fortalecimiento de habilidades para su realización, las cuales han logrado incidir en una mejora significativa durante los últimos años en el promedio nacio-

nal, programas y proyectos organizados que dinamizan el mejoramiento y permiten el reconocimiento de organismos gubernamentales en el plano nacional.

Políticas públicas como el programa nacional *Todos a Aprender* buscan saldar deudas sociales que el Estado colombiano tiene con los sectores de la educación. Busca transformar la calidad mediante una actuación focalizada en las estrategias utilizadas por los docentes en las aulas y la planificación e inversión de nuevos recursos en las instituciones educativas. Se trata de la selección de maestros que han tenido excelentes resultados en la evaluación de desempeño para trabajar con sus colegas en las instituciones, reproduciendo sus experiencias y metodologías, ayudando a sus pares a superar deficiencias identificadas en los planes de mejoramiento.

En el plano local se desarrollan programas como *Maestros para el Siglo XXI*, en donde se busca la capacitación continua de los docentes en el fortalecimiento del logro de los aspectos misionales relacionados con la búsqueda de mejores condiciones de vida y bienestar de los docentes.

CAPÍTULO 3

Tensiones en la evaluación docente

Las tensiones se refieren al grado de diferenciación sobre el qué, cómo y por qué de la evaluación del desempeño docente y a la diversidad de visiones y caminos que muestran la complejidad del proceso evaluativo. Investigaciones de Montenegro (2003) y Niño (2005) coinciden en que la evaluación debe contar con el consenso procedimental y conceptual, legitimado en la cotidianidad y con la predisposición de los docentes al aporte, reconociendo las fuerzas ambivalentes y sin pretender miradas unívocas.

Son un estado del proceso evaluativo, o aspectos de él, que está sometido a la acción, oposición, hostilidad o desafíos latentes de fuerzas divergentes que se dan sobre los entes materiales, las personas o grupos humanos y se producen en forma abierta o soterrada. Son estas últimas, las que se mimetizan entre pares y son detectadas y estudiadas desde la comprensión de las simbolizaciones que adquiere. Las tensiones pueden ser entendidas como enfrentamientos encubiertos entre personas o grupos, también se refiere al estado emocional de la persona con exaltación o nerviosismo, excitación, impaciencia y esfuerzo debido a circunstancias de atención, espera, trabajo o puntos de vista. En tal sentido las tensiones pueden ser latentes o

manifiestas, de acuerdo con la fuerza en que se presentan, en la realidad evaluativa.

La evaluación del desempeño docente es una fuente de conflictos y tensiones que merecen análisis y reconocimiento. Los docentes en sus prácticas educativas constituyen grupos y subgrupos que interaccionan, creando diversidades comportamentales que en su conjunto toman cuerpo desde la diversidad de teorías. Lewin (1973; en Delgado, 2009) plantea que en un estado de tensión existente en un hecho o un objeto determinados se produce una atracción o repulsión, de tal manera que un sistema de tensión específico consigue el control de la acción. Una tensión psicológica es el mecanismo que mantiene un proceso en movimiento; los sujetos actúan, dirigen y mantienen su acción en función de las fuerzas que controlan el curso del proceso y de los factores intervinientes, entonces, la percepción de un objeto o de un acontecimiento puede producir la formación de un sistema de tensiones psíquicas definidas que no existe previamente. Sacristán y Pérez (1992) plantean que debe tenerse certeza de si se evalúa porque se quiere comprobar lo enseñado o se enseña porque hay que evaluar, lo que equivale a decidir si se evalúa porque se quieren comprobar capacidades de desempeño o se desarrollan competencias porque hay que evaluar.

En el informe para la UNESCO, Delors (1996) presenta un conjunto de tensiones que están al centro de la problemática de la educación en el siglo XXI. Ente las principales están: Tensión entre lo mundial y lo local, que se convierte

poco a poco en participación activa en la vida de la nación por parte de las comunidades de base. Tensión entre lo universal y lo singular, dada por que la mundialización de la cultura se realiza progresivamente, con incidencia parcial en las sociedades. La tensión entre tradición y modernidad busca edificar la autonomía, la libertad y la evolución en la búsqueda del progreso científico. Tensión entre el largo plazo y el corto plazo, alimentada en la actualidad por el predominio de lo efímero e instantáneo, en un contexto en que la plétora de informaciones y emociones fugaces conduce incesantemente a una concentración en los problemas inmediatos. Tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, planteada con relación a las políticas económicas y sociales y las políticas educativas. Tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano planteada desde el conocimiento de sí mismo y los medios para mantener la salud física y psicológica o el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo. Por último, se presenta la tensión entre lo espiritual y lo material, como ideal de valores morales y respeto por las tradiciones y convicciones por el pluralismo.

Desde una concepción ética y política, se seleccionaron las herramientas y los instrumentos utilizados para recoger la información para la toma de decisiones sobre las tensiones presentes en la evaluación, entre las que se destacan: encuentro o desencuentro, acompañamiento o intimidación, análisis o enfrentamiento, fiscalización o diálogo, juicio o

comprobación, ayuda o competición (Santos, 1994). Ante el carácter político social, histórico conceptual y ético cultural de la educación en general y de la evaluación en particular, frecuentes tensiones se presentan entre los involucrados en la evaluación. La escuela ha sido evaluadora por excelencia y diversas acciones de la escuela giran alrededor de evaluaciones.

En las particulares dinámicas de las sociedades democráticas y las responsabilidades de lo público se genera la necesidad de rendición de cuentas, las cuales se constituyen en una oportunidad recurrente de transformaciones y mejora de los sistemas educativos. Las tensiones permiten identificar aspectos contrarios que no necesariamente son excluyentes, pero que generan la necesidad de acción para armonizar y transformar y no permitir que se desborden en conflicto.

Las políticas públicas en educación son expresión de tensiones entre los campos legales y el campo práctico que se refleja en los declarados fines de la educación en Colombia y la legislación para llevarlos a cabo, así, es clara una tensión entre pensar la educación desde el sistema normativo y pensarla desde los contextos educativos institucionales; también, en la promulgada sociedad del conocimiento, por una parte, y los aportes reales a la producción de conocimiento que se realiza desde el sistema educativo básico, que realmente se encuentra alejado de la producción de conocimiento.

Las tensiones se refieren a la acción de sistemas que actúan de forma opuesta pero que pueden tener propósitos comunes en las representaciones y conceptualizaciones de la evaluación docente, también a la confrontación de intereses abierta o soterradamente manifiesta por personas o grupos y que se hacen evidentes en las prácticas y resultados de la evaluación.

La evaluación del desempeño docente ha sido motivo de constantes tensiones entre los diversos estamentos que intervienen, puesto que en las políticas del Estado colombiano para la educación en general y para los docentes en particular, han sido visibles y permanentes las contradicciones en el gremio docente y en otros sectores académicos y educativos que consideran perjudiciales todo un conjunto de reformas y contrarreformas que se concretan en el denominado nuevo estatuto.

Se han identificado tensiones en los campos pedagógico, psicológico, político, ético-jurídico e ideológico como producto de la evaluación del desempeño docente, tal y como a continuación se describen y analizan.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE COMO POLÍTICA PRIVATIZADORA DE LA EDUCACIÓN

En Colombia se impuso una tendencia privatizadora de las instituciones prestadoras de servicios públicos, en tal sentido, la educación ha dado un giro del derecho constitucional del ciudadano a un servicio. Se considera la educación como un gasto de lujo, un servicio ofertado con

un tratamiento según las dinámicas del mercado. De esta manera, se fomenta una distinción entre la educación de quienes pueden pagársela en instituciones privadas de élite y quienes sólo pueden tener acceso a las instituciones del Estado. El sistema propicia desigualdades y condena a la sociedad a la permanencia en la inequidad y el atraso, desencadena un deterioro de la calidad de la educación pública, reduciendo los aportes y estableciendo políticas que permiten el acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología sólo a una reducida plutocracia.

La decisión de reducir o eliminar la educación pública es descabellada en sociedades donde la inequidad es la regla y los sectores empobrecidos de la sociedad permanecen condenados al círculo de la pobreza. Disminuir la inversión en infraestructura, acabar con la responsabilidad del Estado sobre el carácter público y gratuito, y sobre la estabilidad laboral y el salario profesional para los docentes trasladando la responsabilidad de la educación a los particulares y cargando así los costos de la educación a las comunidades, congelando y reduciendo la planta de personal docente y administrativo y aumentando el número de estudiantes por aula, ha sido la forma como se ha manifestado y materializado esta ola privatizadora. Esto parece en contravía con la decisión de gratuidad de la educación básica que ha tomado el gobierno nacional, pero si se analiza bien se pone en evidencia el trasfondo de la política educativa.

La Apertura Educativa de la Revolución Pacífica, definida en el Plan Nacional de Desarrollo 1990-1994, manifiesta que los derechos que constitucionalmente deben ser financiados por el Estado se ofrecerán como servicio público que deberán ser financiados por los usuarios. En educación pública, esto corresponde a financiar la demanda y no la oferta; lo que institucionalizó que los usuarios-estudiantes paguen los servicios educativos, imponiendo la política de desobligar al Estado en la financiación la educación pública. Durante el gobierno de 1994-1998, el Plan de Desarrollo denominado *Salto Social* institucionalizó que la financiación de la educación pública debería competir al Estado, las instituciones sociales y los padres de familia en la perspectiva de reducir gastos y reducir los aportes del Estado.

Los gobiernos de 1998-2002 y 2002-2010 disminuyeron el presupuesto para la educación mediante verdaderas contrarreformas constitucionales. La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) alertó en contra de la privatización de la educación, según declaraciones de su fiscal:

Este es un proceso que ha venido avanzando, el Gobierno ha venido disminuyendo el presupuesto para la educación con dos reformas constitucionales, la primera fue el acto legislativo 01 de 2001 y luego en el 2007 el acto legislativo 04, después de eso estableció la forma de contratación de la prestación de la educación (El Colombiano, 2012).

A través de la normatividad que introduce la reforma educativa, se fomenta desde hace varias décadas la privatiza-

ción encubierta de la educación pública (Internacional de la Educación, 2007).

Quienes consideran la educación como un derecho humano universal y responsabilidad del Estado social de derecho, la perciben como una inversión para potenciar la equidad en el acceso al trabajo, la ciencia y la tecnología. Derecho al que deben tener todas las personas independientemente de la nacionalidad, raza y credo religioso o político. El acceso a la educación permite sociedades incluyentes y democráticas, y potencia el concepto de desarrollo que se reconoce en los diversos contextos.

Tal como ha ocurrido con otros derechos fundamentales, desde finales de la década de los ochenta, se ha fomentado la prestación de la educación por parte del sector privado. Una de las formas como ha operado esta privatización ha sido, de una parte, reduciendo la inversión y la calidad de las instituciones educativas del Estado y desprestigiando la educación impartida por los docentes en estas instituciones. También, privilegiando las escuelas privadas, a las cuales se subsidia la oferta con dineros públicos mediante las llamadas *becas*. Otra forma ha sido entregando en concesión el manejo de instituciones educativas, las cuales son entregadas a grupos privados que constituyen modalidades de las denominadas *Escuelas Charter*, en donde instituciones privadas de diversa índole, *organizaciones sin ánimo de lucro*, atienden el servicio educativo y se benefician de los recursos públicos para la educación.

Con el objeto de garantizar equidad, la educación ha de ser pública, es decir, impartida, financiada y pagada por el Estado, para todos los jóvenes, independientemente de su condición social, garantizando un currículo universal que reconozca particularidades culturales. Es una educación abierta y que incluye a todos para garantizar la democracia. Por el contrario, se legisla para radicalizar la política de privatizaciones y de conculcación de los derechos de los maestros (CEID-FECODE, 2002).

La General de Educación expone el concepto de autonomía académica escolar y financiación del Estado como elemento avanzado de la reforma educativa; la resolución 2343 de 1995, abolió en la práctica la autonomía escolar, estableciendo hasta los logros curriculares. Durante la última década se ha impulsado los denominados *megacolegios*, atractivas plantas físicas con dotación especial que son entregados en concesión a entidades privadas, negando derechos laborales a los docentes y convirtiendo el proceso privatizador.

Aparece la figura de la vinculación de docentes como empleados tercerizados, una suerte de contratación por cobertura o flexibilidad laboral que impone máximas cargas laborales y pagos mínimos y discriminatorios. Esta vinculación irrespeta el tiempo laboral, no otorgan vacaciones remuneradas e impide el derecho reclamar, asociarse y sindicalizarse, puesto que la continuidad laboral siempre está en vilo. En Barranquilla, funcionan cuatro instituciones educativas concesionadas, o megacolegios, ellos al-

bergan 9316 de la matrícula contratada de estudiantes en 2011, así, si se tiene en cuenta que en 2008 la matrícula contratada era de 6415 estudiantes y en 2009 de 7465 estudiantes, se puede deducir una política de aumento en la contratación privada con dineros del erario público. Sin embargo, muy a pesar de que se promociona esta medida como mecanismo de mejorar la oferta educativa y la calidad de la educación, se pueden encontrar evidencias de las dificultades e incertidumbre en la oferta porque los “operadores privados, a pesar de recibir los dineros del Estado, adeudan a los docentes y proveedores del funcionamiento, lo que frecuentemente genera la incertidumbre en el normal desarrollo del año lectivo” (Martin, Rector).

Al fomentar la comercialización de la educación, se promueven los llamados *sistemas de calidad*, donde se distorsiona la realidad de la educación pública y se responsabiliza a los docentes de la calidad de las instituciones y la educación pública. Al deslegitimar a los docentes se afianza la evaluación punitiva, en la cual no es posible conciliar los contenidos y los instrumentos de evaluación. “Las políticas educativas han sido más de represión e intimidación, de beneficio a los sectores privatizadores y mercantilizadores de la educación, y en ningún momento se piensa en estimular a los docentes o fomentar la educación de los sectores pobres de la sociedad” (Fredy).

Se deben superar los discursos contestatarios y gremialistas para lograr una visión propia que transforme las pretensiones de sanción y exclusión, dirigiéndose al com-

promiso con un proceso formativo estructurado y continuo que motive el mejoramiento de las propias prácticas; y desactivar el proceso privatizador que entrega las instituciones educativas a concesiones que fortalecen el sistema privado, engranaje que privilegia el sector productivo de la economía monopólica globalizada mediante los discursos de los desempeños y el hacer, y que abandona una formación para el pensar y el sentir, tan necesarios en la institución educativa contemporánea. La evaluación de desempeño se impone desde las políticas de currículo por competencias y desempeños, favoreciendo la política de la globalización monopólica y privatizadora.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE COMO PROFESIONALIZACIÓN DE LA LABOR DOCENTE

La construcción de la democracia colombiana permea el sistema educativo. Con frecuencia las políticas públicas en educación no han sido políticas de Estado, sino políticas de gobierno. Cada gobierno interviene la educación con programas a los que no se les garantiza continuidad, son dirigidos por afanes partidistas e intereses de control de los dineros públicos. Las políticas educativas implementadas por un gobierno son cambiadas radicalmente al término del periodo.

La mayoría de las reformas educativas que buscan la calidad han hecho énfasis en la importancia del factor humano y, en especial, de los docentes y su quehacer en los cambios requeridos. Al convertir las políticas educativas en políticas de Estado, se convierten en derecho fundamental y la legislación educativa se torna estratégica para

su desarrollo. Por ello, “los factores relacionados con las condiciones laborales y salariales que inciden en la permanencia de los maestros son en gran medida el objetivo de las normatividades. Estas condiciones varían de acuerdo con el desarrollo de la profesión en cada uno de los contextos y de las negociaciones históricas que los distintos agentes hayan conseguido en la lucha por la *profesionalización* de su trabajo” (Bautista, 2009, p.122).

Es frecuente ver contradicciones entre políticas públicas y aspiraciones profesionalizantes de los docentes, ver los alcances de su quehacer diluidos entre la función profesional o profesión moral de acuerdo con un perfil trazado por las necesidades histórico-sociales. Las prácticas evaluativas del desempeño docente profundizan la contradicción entre el funcionario del Estado que guía, acompaña y orienta las decisiones en el aula y está relegado a funciones técnicas y operativas del proceso de formación, y el profesional que autónomamente, pero en sintonía con políticas y el contexto institucional, direcciona la formación basado en las ciencias pedagógicas.

La reflexión que hace el docente sobre su propio rol en la educación es la base para la profesionalización de la carrera, lo cual ha sido una aspiración mas allá de la remuneración salarial, cierto es que debe reflejarse en los salarios, pero el concepto mismo de lo profesional, como autonomía en la toma de decisiones en el proceso de formación y de la reflexión teórica desde las ciencias pedagógicas y su estatuto epistemológico, caracteriza las actuaciones y los saberes de los docentes como verdaderos profesionales.

El Estatuto Docente 1278 se refiere a la función docente en términos de su carácter profesional, pero al describirla lo hace en términos de realización de actividades, al desarrollo de labores y aspectos asociados al desempeño, relegándola al cumplimiento de ciertas funciones y a la relación de dependencia frente al empleador.

Sobre las representaciones que tienen los docentes de su actividad, éstos son conscientes de la diversidad de roles que les toca asumir en la institución educativa, desde el desarrollo de la creatividad, permitir el acceso al conocimiento, la cultura y los valores, transmitir conocimientos actualizados, garantizar la socialización generacional y desarrollar las competencias laborales, hasta atender frecuentes disfunciones familiares e individuales de sus estudiantes.

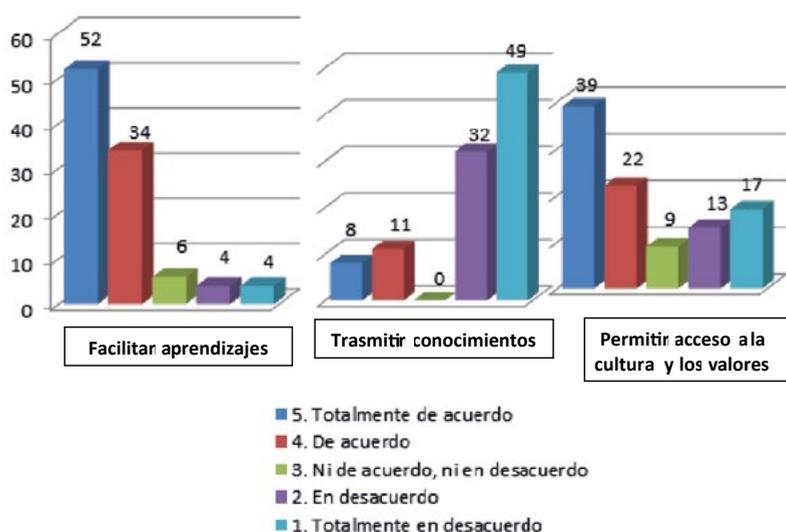


Figura 11
Rol del docente en el siglo XXI.

• Fuente: Autores

La Fig. 11 muestra la conceptualización de la docencia hacia modelos que más que transmitir conocimientos procuran facilitar el aprendizaje, el aprender a aprender de los estudiantes. También nos muestra que un considerable sector concibe la importancia del docente para permitir acceso crítico a la cultura y a los valores morales que privilegia la sociedad. Los docentes se hacen conscientes que su papel debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, no son los robot modernos que descargan información sobre los estudiantes, el aula de clases y los procesos académicos son también escenarios de indagación y aprendizaje, herramientas de la autoformación y la investigación de las propias vivencias. Para asumir estos aspectos, los docentes deben estar formados adecuadamente y el sistema educativo en su conjunto participar del nuevo rol.

Sobre si el rol de los docentes es permitir el acceso crítico a la cultura y a los valores morales, puede colegirse que existe falta de identidad profesional del docente que produce pérdida de valoración social como profesional. Se reconoce que para la permanencia de los docentes intervienen diversos factores, uno de los cuales es el ámbito psicológico, pues conforme a su satisfacción personal y a la motivación que encuentren en su entorno educativo, los profesores pueden desear permanecer o no en el cargo (Bautista, 2009). El desarraigo profesional de los maestros es creciente, las denominadas competencias genéricas y específicas que se les exige son tan amplias que terminan diluyendo las responsabilidades que le son propias y para

las cuales se formaron. La cantidad de aspectos en los que la sociedad y el Estado pretende hacer responsable a la escuela y al docente requieren de entregarle más autonomía, teorizar su práctica y permitir la toma de decisiones propias desde la pedagogía. Todo docente vive experiencias positivas y negativas, pero su formación inicial constituye el aspecto fundamental de la construcción de identidad (Ávalos, 2002). Se han dado las condiciones para que la docencia, como colectivo que busca construir realidades trascendentes en diversos sectores sociales, permanezca inmersa en una diversidad de actuaciones y carezca de la autonomía necesaria de las profesiones, pues se limita su influencia en la formación de los estudiantes.

En la búsqueda de la calidad de la educación es muy importante la satisfacción de los docentes con sus condiciones salariales y laborales. “Los intentos de los gobiernos por profesionalizar la docencia como estrategia para mejorar la calidad educativa encuentran un enfrentamiento con los propios agentes de la profesionalización de los maestros de la escuela. Estos enfrentamientos pueden asociarse al marcado interés de las reformas por mejorar la *calidad profesional* de los docentes, pero no su calidad de vida” (Bautista, 2009, p. 112). Esta es una tensión derivada de las transformaciones que ha vivido la sociedad y la familia contemporánea, en donde la subjetividad y la personalidad propias del proceso de socialización tienen tendencias menos verticales y se dirigen a la búsqueda de consenso y participación.

DIRECTIVOS EVALUADORES Y DOCENTES EVALUADOS

Se profundiza la diferenciación entre la carrera docente y la función directiva, aspectos que antes fueron considerados como ascensos en la carrera docente. No es nuevo el debate en el sector educativo entre quienes consideran que los docentes son meros ejecutores de currículo; unos son los que piensan la educación y otros son los que la aplican en las aulas, los que planifican y los que ejecutan y hacen. Esta forma de comprender la dirección de las instituciones se promueve desde el Estado como un paso en la descentralización y autonomía institucional que permite un autogobierno para el control de los contextos educativos. Para otros docentes estas políticas son parte sustancial de la transformación de la educación de derecho a servicio y que busca convertir las instituciones educativas en empresas autosostenibles, llevando a la exigencia de la autofinanciación a las instituciones educativas y el traslado de la responsabilidad del Estado a las esferas privadas. Para ello se requiere de relaciones laborales verticales entre docentes y directivos.

Las reformas educativas planteadas en Colombia se producen por legislación y sin la búsqueda de consenso y participación, las reformas a la política educativa, y en particular a las políticas que se relacionan con los docentes, no han procurado acuerdo alguno con el gremio. Los cambios no han podido concretarse en su totalidad, habiéndose procedido con diversas estrategias para atomizar la legis-

lación educativa, fragmentando a los docentes mediante diversidad de vínculos y relaciones laborales (diversos escalafones salariales, heterogeneidad de intereses, diferenciación de permanencia y fallas en la seguridad social). Se separa la carrera docente y las funciones de dirección de la educación y de las escuelas, promoviendo la especialización de la labor y el liderazgo directivo con la seguridad de que ser un buen docente no significa necesariamente que se pueda ser un buen rector o coordinador. La gestión educativa se constituye como rama independiente que exige más un perfil administrativo que respeta la jerarquía en el proceso y facilita la aplicación de las políticas de los gobiernos local y nacional.

Los rectores y coordinadores de las instituciones emiten juicios sobre los méritos de los docentes. Como superiores inmediatos son los principales evaluadores, son la autoridad educativa responsable de la evaluación del desempeño docente. Se generan conflictos cuando el directivo evaluador no ejerce éticamente su función, dan mal uso a su posición de autoridad o tergiversan las evaluaciones. Sin embargo, se indica con frecuencia que los rectores y otros altos funcionarios a menudo no tienen el tiempo, las herramientas o entrenamiento para cumplir las evaluaciones satisfactoriamente; la elección de los criterios e instrumentos para evaluar es una fuente de temor, sobre todo cuando se usa el valor agregado como método.

En algunos casos, este abuso de poder por parte de los rectores se observa durante todo el año lectivo, les está

recordando reiteradamente que él o ella hará una evaluación. Al asignar un trabajo o un proyecto, responsabiliza a los docentes del 1278, a los cuales siempre se les asignan más compromisos en la institución; deben cumplir y difícilmente pueden negarse para la movilidad y traslados. Algunos rectores sólo admiten a los *nuevos docentes*. Si el docente cumple con sus obligaciones, ejerce sus funciones y muestran las evidencias, de seguro no tendrá problemas, así, la evaluación debilita el carácter de la profesión en vez de favorecerla. “En mi experiencia no ha habido presión por parte del rector, siempre ha existido tiempo para demostrar el trabajo, pero sí existe una tensión. He escuchado casos en los que el docente siente la presión del rector, casos en donde un docente no es del agrado del directivo y se toma de manera personal” (Rigoberto). Es una realidad que la mayor parte de “las bajas valoraciones en la evaluación de desempeño se deben al deterioro de las relaciones personales entre el docente y el evaluador” (Mercedes).

Si la labor pedagógica de la evaluación del desempeño es obstaculizada por aspectos administrativos que la limitan, es importante que tanto docentes como directivos se comuniquen.

Para que el sentido de la evaluación docente sea un elemento para mejorar la educación, no de una manera imperativa, hay que hacer un llamado a quienes tienen la jerarquía para que la evaluación del desempeño cumpla su verdadero papel de promover la mejor docencia y calidad en la institución. (Cristian).

Los rectores que ingresaron por concurso, también son evaluados por los Directores de Núcleo o por el Secretario de Educación. Si el directivo es evaluado o no es evaluado, influye en la evaluación de los docentes, pues son más condescendientes en la evaluación si a ellos mismos se les aplica.

Considero que el directivo docente evaluador tiene demasiada potestad para la evaluación, no tiene en cuenta todos los estamentos que conforman la institución educativa, fomentan una relación autocrática. Si el docente no es de su agrado, lo evalúa negativamente colocando notas subjetivas muy a pesar de las evidencias. Prácticamente durante todo el año escolar, los directivos chantajejan al docente con la evaluación para que el docente haga lo que ellos quieran, sea sumiso por conveniencia o temor a que lo evalúen mal. (Pabla)

Los docentes sienten que la evaluación permite inestabilidad en el cargo, ya que su permanencia depende de las vicisitudes de la evaluación cada año. Si obtiene evaluación no satisfactoria por segunda vez, si no se alcanza el promedio de 60 % establecido, pueden ser despedidos. Los resultados en la evaluación pueden depender del tipo de relaciones que se establecen con los directivos, de esta forma, el docente vive tensionado porque se le exige más trabajo y debe hacer visible su trabajo si no tiene buenas relaciones con sus superiores.

Muchas veces, el rector encarga la evaluación a un subordinado, sin estar alerta de la presencia de prácticas diferenciales o desequilibrios en los resultados. No sólo se

debe responsabilizar de los excesos de control a los gobiernos, sino también a las manipulaciones internas de los directivos de las instituciones (Rueda, 2010). Es por ello que los evaluadores deben poseer características clave que busquen el crecimiento profesional de los docentes: la credibilidad como fuente de información, tener una relación de cooperación con el profesor, confianza, capacidad para expresarse de un modo no amenazador, paciencia, flexibilidad, fuerte conocimiento de los aspectos técnicos de la enseñanza, capacidad para crear sugerencias, familiaridad con los alumnos, experiencia pedagógica y sugerencias útiles (Stiggins y Duke, 1988).

A los directivos les es más fácil detectar las causas de las fallas durante el proceso en el aula y en la institución, no deben esperar que se presenten problemas derivados de las deficiencias; para ello, debe tener conocimiento especializado sobre el contexto, lo que se evalúa y las condiciones de los sitios de trabajo. Esta situación se refleja en afirmaciones como:

Sobre Armando, desde hace tres años, están diciendo en la evaluación que no tiene manejo de grupo, ni buenas estrategias metodológicas para hacer sus clases, pero, la rectora y los coordinadores, no tienen bases ni autoridad para construir un buen plan de mejoramiento. (Julián)

Las diferenciaciones son fomentadas desde la misma legislación, a algunos se les aplica la evaluación a otros no, y esto lleva a valorar el desempeño de los docentes con diferentes raseros, si:

Evaluamos sobre los mínimos por las presiones de los maestros del 2277 y los sindicatos, quienes defienden lo que llaman estabilidad, pero esa estabilidad atenta contra los derechos de los estudiantes; a los docentes del 1278 se evalúan con máximas exigencias, esto ocasiona conflictos en la institución” (Ingrid, Rectora).

Se generan tensiones entre los docentes y los directivos docentes cuando se administra la institución educativa como una extensión de la municipalidad o con una visión de empresa que debe lograr la suficiencia financiera y autofinanciación. Cuando se recurre a la autocracia para recordar con frecuencia que en un determinado momento se evaluará. “La verdad es que se nota mucha diplomacia en la evaluación, cuando el profesor es muy amigo, la nota es casi que conciliada, si no es amigo, siempre existe el temor” (Simón). “Algunos directivos docentes discriminan a los nuevos docentes, pretendiendo que realicemos todos los proyectos y exigiéndonos al máximo, mientras los docente antiguos son intocables, incumplen su jornada, protestan, no van a clases y nunca les pasa nada” (Galo).

FORMACIÓN DE NUEVOS DOCENTES: POLÍTICAS Y CONDICIONES LABORALES

Existe la tensión centrada en los paradigmas de formación de los docentes, “la docencia debe ser generadora de pensamiento crítico, en el sentido de reconocer sus fallas y valorar sus propias prácticas y sistematizarlas, lo que implica un pensamiento autónomo; el docente como constructor de pensamiento que construye autonomía y demo-

cracia” (Fabio). Las políticas laborales de vinculación a la carrera docente han venido cambiando considerablemente, se enmarcan en la mercantilización en la sociedad del capitalismo globalizado, obedeciendo a reglas de la privatización de los servicios que impulsa. Las políticas de formación de los docentes han estado primadas por esta realidad económica más que por las necesidades educativas mismas de los contextos socioculturales, lo cual se hace evidente en la legislación para el ingreso a la carrera docente en los sistemas privado y público.

La legislación laboral docente transforma el sistema de ingreso y ascenso en la carrera docente, también la política salarial y pensional. Se hace necesario ganar un concurso para el ingreso e inclusión en el escalafón docente, cualquier profesional puede acceder a la carrera siempre y cuando gane el concurso de ingreso, cambiaron las asignaciones salariales a un escalafón en el que se requiere pasar una examinación de competencias y el sistema pensional aumentó las semanas de cotización.

Los programas de las Normales Superiores, que forman los docentes para la educación básica primaria, y de las Facultades de Educación, que forman en las licenciaturas a los docentes encargados de la educación básica secundaria y media, otorgan títulos que no son indispensables para el ejercicio de la profesión y que cuestionan seriamente la necesidad de la pedagogía como saber fundante de la enseñanza.

Un aspecto nodal de esta tensión es la duración de la jornada laboral, la cual no está unificada, ya que las condiciones laborales son diversas, comprometiendo a los docentes al cumplimiento de ocho horas laborales presenciales en la institución, seis de las cuales son de actividades de aula, a sabiendas de que gran parte del trabajo de los docentes son actividades de planificación, evaluación, acción creativa y de ingenios que no pueden ser forzados a la permanencia en un lugar de trabajo.

No existe una coherente política para la formación inicial de maestros en el entorno nacional, siendo este un problema de la educación en toda la región. A nivel de Latinoamérica se han detectado problemas como: predominio de los modelos tradicionales en las instituciones formadoras de docentes, debilidad en el uso e incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la formación de maestros, falta de calidad en los formadores de formadores, desarticulación entre formación inicial y formación permanente, ausencia de coordinación entre los responsables de la formación de los docentes, reformas centradas en la *capacitación* sin incidencia en la formación inicial, capacitación, capacitación a las personas y no a los equipos docentes, carencia de apoyo técnico, acompañamiento, monitoreo y evaluación al trabajo docente al interior de las instituciones educativas e insatisfacción sobre los contenidos de la formación (Robalino, 2007). A esto hay que agregar el fenómeno de la corrupción en el uso de los dineros públicos, presente en diversa escala en la mayoría de los países.

Las Facultades de Educación y Normales tienen currículos descontextualizados y con diversidad de competencias para formar docentes. Se les sigue formando para enseñar en la escuela antigua, no en lo que van a enfrentar al terminar sus carreras, ni en la normatividad existente, ni para las evaluaciones que permanentemente deben superar. Así está expresado en el Plan Nacional de Educación 2006-2015, en donde se reconoce la necesidad de políticas pertinentes para los procesos de formación de docentes, como la ciencia y la tecnología integradas en la educación, la renovación pedagógica y el uso de las TIC en la educación y el desarrollo de competencias pedagógicas y disciplinares, políticas tenidas en cuenta en él para un sistema de formación docente que exige la articulación de distintos niveles y núcleos de formación, como la coordinación entre las instituciones formadoras y las instancias de la dirección educativa a nivel nacional, regional y local (MEN, 2012).

La evaluación anual del desempeño docente participa de forma directa en las necesidades de formación de los docentes en ejercicio, así como puede constituirse en un eje de la formación de los nuevos docentes. Existen problemas en la formación de los nuevos maestros, “diversos estudios han empezado a mostrar (e intentar explicar) la ineficacia del iluminismo, el enciclopedismo y los sesgos teóricos en la formación docente” (Torres, 1999, p. 13), hay necesidad de formación en las disciplinas específicas, referidas a didácticas apropiadas para niños y jóvenes de los nuevos tiempos.

Las instituciones formadoras de maestros deben cumplir la normatividad vigente, muchas veces dogmatizadas y estáticas ante las nuevas dinámicas de la globalización, así, la realidad se presenta en forma mucho más exigente que la teoría dada en los procesos de formación, entonces, la formación docente tiene que ser mucho más rigurosa alrededor de la nueva realidad educativa, incorporando nuevas competencias determinadas por esos contextos socioculturales; contrario a lo que acontece en la situación actual, reflejado en el siguiente comentario:

Existen profesores universitarios desactualizados; están anclados en viejos paradigmas teóricos y comportamentales. Forman con teorías imposibles de implementar por la dinámica real de la escuela: muchos aspectos son ignorados, están alejados de las tecnologías, existe sobrecupo en aulas sin condiciones, faltan recursos, el contexto familiar se encuentra bajo vulnerabilidad; esas son cosas que no se dicen ni se advierten durante el proceso de formación. (Emilse)

Se requiere que los docentes sean más que cumplidores de currículos o facilitadores de programas en plataformas electrónicas, que sean formados para un trato digno en su remuneración y condiciones de trabajo. El desmejoramiento de las condiciones laborales busca:

Formar docentes para cooperativas de tercerización, es decir, que su formación esté más basada en el uso de técnicas de adiestramiento que en verdaderos procesos de formación, ésta es una realidad laboral en contextos complejos; los salarios de los docentes no alcanzan para estudios de posgrado,

al tiempo que se le exige tenerlos. El docente queda en la encrucijada de sostener su familia o estudiar, o ser un soltero que vive con papi y mami. (Roberto)

La incorporación de educadores legos (mano de obra barata, sin o con escasa formación pero con menos exigencias laborales) pasó a convertirse en un mecanismo regulador del sistema escolar en muchos países. La brecha entre el educador requerido por el nuevo siglo y el educador disponible hoy y aquí no se redujo, sino que se ensancha cada día más (Torres, 1999).

Un aspecto que motiva tensiones en las políticas laborales es que, como consecuencia de la evaluación de desempeño y su reglamentación, los docentes son desmotivados a sindicalizarse y pertenecer a las juntas directivas sindicales. Si un docente llegase a pertenecer a una de estas juntas, por un lado, tiene derecho a permisos permanentes, pero por el otro, se enfrenta a la imposibilidad de ser evaluado por no estar ejerciendo funciones docentes, lo cual conlleva a que todo el tiempo que esté en esta condición no será tenido en cuenta para ascensos en el escalafón o para la evaluación del desempeño. Lo anterior gracias a que está estipulado que si un docente está desempeñándose en labores distintas a la docencia, no puede ser evaluado; se aplica rigurosamente que la evaluación de desempeño comprende todo el año escolar y se aplica al docente que haya laborado en el establecimiento educativo, en forma continua o discontinua, un término igual o superior a tres (3) meses (Decreto 1278). Si el docente busca desempe-

ñarse en labores distintas al aula, los rectores se declaran impedidos para evaluarlo, todo este tiempo no será contabilizado para la evaluación y tendrá como consecuencia la imposibilidad de ascender en los escalafones. En estos casos se argumenta que no ha cumplido las condiciones para ascender en los escalafones, concretándose así una manera de desestimular la participación de los docentes en actividades de organización gremial y en las directivas sindicales.

También es importante una política de continuidad en la formación de los docentes en ejercicio. Cada vez más los desarrollos del conocimiento nos exigen permanecer actualizados en las disciplinas pedagógicas y áreas específicas del conocimiento, Al respecto Guzmán y Marín (2011), plantean que el perfil docente analizado bosqueja desempeños docentes muy particulares asociados a funciones y responsabilidades propias de prácticas docentes por competencias. Estos desempeños nos acercan al concepto de competencias docentes, cuyo proceso de identificación adquiere necesariamente una connotación articulada por los mismos elementos del concepto de competencia. El Informe sobre la Evaluación de Desempeño Docente de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación de Honduras (DGCE, 2015) describe como los docentes que poseen especialidad e imparten asignaturas de su dominio, tienen mejores resultados que aquellos docentes que no poseen especialidad y fueron evaluados en el área de las asignaturas que están impartiendo.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y ESCALAFONES SALARIALES

Si la evaluación del desempeño docente y los escalafones salariales deben tener una relación directa, es un elemento de debate entre quienes hacen parte activa de los sistemas educativos. De hecho, en los países Latinoamericanos se asume esta relación de forma diversa, desde el pago por méritos, bonificaciones e incentivos a los docentes, hasta la inexplicable separación de la evaluación del desempeño con la evaluación de las competencias docentes.

Los sistemas de carrera promueven escalafones horizontales o verticales, los ascensos verticales tenemos que son aquellos que se dan entre niveles del sistema educativo, o pasar a cumplir funciones directivas o de supervisión que impulsan incremento salarial. El ascenso horizontal se produce cuando sin modificar las labores docentes en el aula, existe un incremento salarial. En la experiencia colombiana, el Decreto 2277 promociona en forma horizontal, mediante cursos de formación y créditos educativos; de esta forma, los docentes ascienden en el escalafón y mejoran su salario, constituyéndose en una *feria del crédito* que desvirtuó la mejora docente, pues sin procurar el perfeccionamiento de la práctica, busca el incremento salarial. También es necesario estar alerta sobre el sistema de escalafones verticales, puesto que tener talento como buen docente no constituye necesariamente que sea un buen administrador educativo, por lo tanto, no sería con-

veniente vincular los méritos docentes con ascensos a la dirección escolar.

Los docentes no comparten una relación directa entre los resultados de la evaluación del desempeño y el mejoramiento de su salario, pues consideran que los componentes de la evaluación del desempeño y de otras evaluaciones son muy variables y, por ende, se hace muy complejo asociarlas con escalafones salariales, incentivos y permanencia en la carrera docente. Se debate entre los docentes, la conveniencia o no de diferenciar la evaluación del desempeño docente de los ascensos en el escalafón, de los incentivos salariales y de las competencias que le son propias, ya que eso es menoscabar la carrera docente, manipulando inconvenientemente los ascensos legítimos propios. Si la evaluación del desempeño le dice al Estado que un docente tiene méritos para permanecer en el sistema educativo, entonces, esa permanencia y esa evaluación puede y debe repercutir en el mejoramiento de sus condiciones salariales y laborales.

Por otra parte, quienes no creen pertinente la utilización de la evaluación como mecanismo para definir categorías y montos salariales sostienen que si la evaluación del desempeño docente tiene como finalidad ascender en escalafones salariales, se corre el riesgo de que el maestro busque la favorabilidad y se limite a pasarla en sus mínimos, así su desempeño sería formal y sin compromiso real con la formación de los estudiantes, y, el riesgo de tener docentes de mínimos es fatal para la calidad de la educación.

Las tareas de los docentes en la evaluación, se ponen al servicio de mejorar los resultados de la evaluación sin realmente importar el rendimiento académico, los resultados de aprendizaje y la calidad de la educación. La documentación de la eficiencia puede ser al tiempo prueba de ineficiencia. Si solamente el profesor excepcional puede conseguir la recompensa, entonces ¿por qué se habría de molestar el profesor medio en intentarlo? Hay más profesores medios que excepcionales, un sistema basado en estándares competitivos puede dar como resultado más desmotivación que motivación (Valdés, 2000).

Es una fuerte tensión la que se presenta entre la evaluación que se realiza a los docentes y el mejoramiento salarial al que tienen derecho, ya que a medida que pasa el tiempo perciben un estancamiento en su salario. La evaluación del desempeño no incide en los ascensos, incide en la permanencia en el escalafón y en la carrera docente, y eventualmente, puede incidir en algún tipo de motivación en la institución.

El escalafón salarial debe ser determinado por la evaluación del desempeño, pero ésta no repercute en el escalafón y sobre la remuneración. No se valora ni se tiene en cuenta la experiencia acumulada u otros aspectos de la profesión que demuestran el compromiso del docente. “Debemos someternos a unos exámenes supremamente complejos para poder ascender sin que valga en absoluto años de servicio y un buen desempeño evidenciado en las distintas evaluaciones llevadas a cabo en la institución” (Hilda).

No existen incentivos por parte de los gobernantes locales, tampoco desde el Ministerio de Educación Nacional, para los docentes que se destacan para que éstos realicen estudios de posgrado y poder ascender en el escalafón, ya que:

Al docente le toca invertir en estudios de posgrado y luego no hay garantía de ascenso porque depende de una evaluación en donde pasar de un escalafón a otro es casi imposible, además, el salario no se corresponde con el trabajo realizado en las instituciones puesto que son salarios de miseria que están en detrimento de la calidad de vida. (Vianca).

La evaluación de competencias exige de una alta ponderación; la estadística muestra que sólo un pequeño porcentaje pasa la prueba, produciéndose un estancamiento de ascensos en el escalafón desde cuando se aplica esta normatividad. De este modo, se admite y legaliza el congelamiento del salario, amparándose en el ajuste fiscal y el recorte al gasto público, al tiempo que se desvirtúan las capacidades profesionales de los docentes.

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE Y PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

Es un logro que las comunidades educativas de forma autónoma puedan darse su proyecto educativo diferenciado y contextual en cada institución, pues la Ley General de Educación determina que las comunidades educativas gozan de autonomía en la organización de áreas de conocimientos definidas y asignaturas optativas para poder adaptarse a las necesidades y características regionales,

implementar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales y deportivas, como también fomentar prácticas democráticas y los principios y valores de la participación, la organización ciudadana y la responsabilidad social.

La construcción de Proyectos Educativos Institucionales es expresión de la autonomía alcanzada por los miembros de una comunidad educativa sobre sus necesidades de formación en el plano local. Pero si esa autonomía representa asumir la autofinanciación de la institución educativa a costa de suplir al Estado, es directamente inexistente y constituye una amenaza.

La evaluación del desempeño docente debe darse en un contexto institucional, mediante la tributación del desempeño de los docentes al trabajo institucional, por ello, la evaluación no debería ser individualizada y descontextualizada de los Proyectos Educativos que deciden las comunidades educativas. La aplicación parcial de la evaluación limita los procesos de innovación institucional, cuyo desarrollo no se privilegia, por el contrario, los estándares y competencias tienden a centralizarse para proceder a la estandarización de la evaluación.

Las competencias y evaluaciones estandarizadas y masificadas por medio de las cuales se dice medir la calidad de las instituciones, constituye un factor para que los docentes no consideren los Proyectos Educativos Institucionales como referentes, ya que los resultados de sus evaluaciones de desempeño no serán el referente de mejoramiento y sí

los resultados de evaluaciones estándares del aprendizaje de los estudiantes.

Los modelos pedagógicos que definen las instituciones suelen constituir una tensión, en cuanto los docentes son quienes los materializan y difieren en sus actuaciones. Quienes se han formado en la pedagogía tradicional o en pedagogías alternativas y críticas, propician reacciones distintas en las fases del proceso evaluativo de acuerdo con las respectivas teorías y con la apropiación de vivencias. En la lucha por el control de la agenda educativa, es frecuente ampararse en las conveniencias en la construcción del Estado-nación y las concepciones en la construcción de la democracia, en ello la escuela tiene un papel central, ya que concebir la democracia en la escuela es parte de concebir el proyecto nacional que debe dirigirse a la inclusión y la participación ciudadana real. De esta manera, los proyectos educativos institucionales hacen parte de la agenda política propiciada por las fuerzas sociales.

DOCENTES DEL ESTATUTO 2277 Y DOCENTES DEL ESTATUTO 1278

Esta es una tensión circunstancial ante la existencia dos estatutos que rigen la carrera docente en Colombia, el Decreto Ley 2277 de 1979 y el Decreto Ley 1278 de 2002. El primero privilegió la formación pedagógica para el ejercicio profesional de la carrera docente, un escalafón salarial basado en la antigüedad de permanencia y la formación docente como responsabilidad compartida. El segundo estableció que cualquier profesional puede ingresar a la

carrera docente y la realización de una serie de evaluaciones para el ingreso, permanencia y ascenso salarial.

La rivalidad provocada entre los docentes de uno y otro estatuto se hace evidente en la presión laboral entre quienes sienten que ingresan a la profesión con condiciones de deterioro de su estabilidad laboral y la remuneración salarial. Hay quien considera que:

Ciertamente ha sido un engaño del gobierno que se comprometió a brindar un salario profesional, un salario digno, pero en realidad lo que significa es más trabas para que el maestro tenga un salario adecuado. Teóricamente, en la ley los nuevos docentes tienen mejores salarios, pero en la realidad se han boicoteado las posibilidades de ascenso y se congela el escalafón en la práctica. Se percibe que en vez de ir mejorando, se deterioran las condiciones de los docentes. (Pilar)

Se establece entonces una desigualdad intencional; mientras unos docentes tienen el compromiso de rendir cuentas de su labor y presentar evidencias en un portafolio anual, otro grupo no lo hace, produciéndose una exigencia desproporcionada y desigual.

Los docentes de los dos estatutos han asumido comportamientos diversos. Los cobijados por el Estatuto 2277 asumen una protección gremial para no ver afectados sus logros, mientras a los docentes que ingresaron por el Estatuto 1278 no les parece justo que el escalafón se congele y no puedan ascender por que deben ganar pruebas de competencias. Estas pruebas en la práctica fomentan el

estancamiento de los ascensos y no permiten el mejoramiento de los salarios.

Un aspecto nodal de esta tensión la constituye el ingreso a la planta docente de profesionales no docentes que buscan solucionar su situación laboral. En su mayoría asumen de manera temporal la docencia, cosa que es vista como oportunismo por quienes a la hora de definir su profesión lo hacen por la docencia; “a los normalistas y licenciados no les gusta que otros profesionales ganen los concursos, no se dan cuenta que ellos pueden aportar otra manera de ver las disciplinas que se enseñan” (Emilse).

Esta desconfianza mina la credibilidad en las mismas organizaciones con relación a las posibilidades reales de mejorar las condiciones laborales y la remuneración. “No es posible que existan dos tipos de estatutos. Considero que los sindicatos de docentes no han cumplido con sus compromisos y las directivas han negociado en detrimento de las personas que representan” (Norma).

Es una verdad que en la historia del gremio docente, sus reivindicaciones han estado ligadas a las luchas sociales de los sectores marginados y empobrecidos del país, puesto que la gran mayoría de los docentes proceden de las capas sociales pobres y medias que ven la docencia como un medio de estabilidad laboral y ascensión social.

Los dos estatutos docentes que reglan la profesión presuponen uno en extinción y otro en expansión. La desconfianza en la evaluación del desempeño docente motiva y

propicia diferencias entre los docentes que pertenecen a uno u otro régimen laboral, no es razonable la existencia de los dos estatutos. Desde el Decreto 2277, la evaluación no amenaza directamente la estabilidad laboral, mientras que en el Estatuto 1278, el docente puede ser despedido si presenta en forma consecutiva dos evaluaciones no satisfactorias. En este contexto, se ha suscitado entre los docentes la propuesta para la unificación de los dos estatutos:

En el país, las políticas educativas tienen dirección clara: el Estado intenta desvincularse de la responsabilidad de la educación, privatizarla y dejarla en manos del mercado, y para desmembrar la fortaleza del gremio docente los divide, imponiendo unilateralmente un estatuto, pero es deber de los docentes buscar su unión, procurar una sola reglamentación. (Francisco)

Una comisión conformada por el Senado de la República, el sindicato docente y el gobierno nacional busca tal unificación, sin embargo, los intereses son diversos; el gobierno le apuesta a que con el pasar de los años los docentes del Estatuto 2277 sean una minoría que se extinga y se acojan al nuevo decreto, que proponga una evaluación vista como un proceso verdaderamente diagnóstico, formativo y no sancionatorio. En realidad se considera que:

El problema no es la evaluación en sí misma, sino la mezcla de motivaciones y criterios que prevalecen y que al ser contradictorias producen desconfianza, ya que se usan las evaluaciones con unos fines intimidatorios y políticos. Debe bus-

carse la unificación de los estatutos para que disminuyan los niveles de desconfianza, se estructuren salarios dignos para la profesión y se concrete la inversión y reglamentación de la capacitación a docentes. (Lucy)

Hay inconformidad de los docentes pertenecientes al Decreto 1278, en cuanto a los diversos tipos de evaluaciones que deben realizar, por la exigencia de superar una prueba de competencias con más del 80 %, por ello se propone la unificación del Estatuto Docente, acabar con la desigualdad en los ascensos y escala salarial, la evaluación debe darse en un sentido formativo y debe ser asumida como un medio para mejorar la práctica docente.

La unificación de los estatutos es necesaria en la búsqueda legítima de salarios y políticas de formación adecuadas, pero sobre todo, ante el avance de políticas que procuran convertir la educación en un escenario bajo el control mercantilista que convierten el derecho a la educación en un servicio educativo ofertado al mejor postor, omitiendo la responsabilidad del Estado en la universalidad y gratuidad de la educación debido a las condiciones de vulnerabilidad y pobreza de la población, tal como concuerdan diferentes docentes:

Además de aumentar la inequidad, la privatización de la educación significa que a los docentes nos contratarán con poco sueldo y mucho trabajo, vinculados a cooperativas de tercerización y sin los mínimos derechos, y eso podemos evitarlo con la unificación de los estatutos. (Manuel)

CAPÍTULO 4

Nuevos roles para la evaluación

Considerando las comprensiones resultantes de las prácticas evaluativas del desempeño docente y las situaciones contextuales narradas desde significados otorgados por profesionales en ejercicio y con condición de liderazgo académico, social y ético, valorando la información y conceptos sistematizados desde la presente investigación, pueden plantearse algunos logros y aceptación de nuevos roles como resultado de la evaluación de los docentes.

Se advierte una tendencia que empieza a considerar la evaluación como una palanca para mejorar los procesos educativos, posesionándose como un añadido positivo de múltiples beneficios en el ejercicio de la enseñanza y del proceso formativo en general, especialmente entre quienes consideran útil y legítima la información que proporciona y sus implicaciones. Está cambiando la apreciación que sobre la evaluación tienen los docentes, quienes se convencen de que evaluar no es para agredir, sino para mejorar el sistema educativo mediante el desarrollo profesional y personal del docente.

Progresivamente, se va concibiendo la evaluación como un auténtico núcleo de nuevos roles y responsabilidades para

los docentes, y que la práctica docente es susceptible de ser siempre mejorada para el fortalecimiento tanto de la enseñanza como de las instituciones y del sistema educativo, permitiendo aumentar los conocimientos sobre el aprendizaje y la práctica educativa, así como del sistema de formación en general.

Durante la vigencia de la evaluación que se practica a los docentes, éstos han sido valorados en su gran mayoría como *sobresalientes* en su desempeño. Lo que ha sido muy importante para la confianza de algunos círculos docentes en la evaluación y poder asumir las políticas evaluativas con propósitos de formación y mejoramiento. Asimismo, ha permitido desmitificar la intencionalidad de la evaluación y de sus propósitos al interior del sistema educativo.

Se presentan diversos modelos para valorar los desempeños de docentes realizados por pares y colegas. No se tiene en cuenta solo pruebas escritas, que separan competencias de desempeños, permitiendo que el gremio de maestros considere sus prácticas pedagógicas de aula, como base para la información de mejora.

Sin embargo, al no estar cimentada una cultura de la evaluación del desempeño profesional docente, se presenta dificultad para realizar una evaluación técnicamente apropiada y políticamente consensuada. Ya la UNESCO en su informe sobre Evaluación del Desempeño destaca que:

Existe una generalizada opinión crítica de los estudiosos e investigadores acerca de las limitaciones de la evaluación. Tras

un siglo de esfuerzos evaluativos, la palabra que mejor define la opinión de los expertos es el escepticismo. [...] es necesario que dicho sistema esté aceptado por la comunidad educativa y sea impecable técnicamente. (UNESCO, 2007)

Los hallazgos permiten emerger la tesis de que en la evaluación del desempeño docente que se realiza existen unos propósitos teóricos y formales de servir al mejoramiento del proceso educativo, exponiendo su información a la planeación del desarrollo docente, las necesidades de mejorar en las técnicas de enseñanza y las políticas educativas. Pero también existe en la práctica, un escenario de tensiones generadas por políticas públicas tendientes al control y desprofesionalización de la labor docente, ya que no es difícil identificar que la evaluación no se interesa por los problemas de la práctica pedagógica y la superación de las problemáticas estructurales del sistema educativo al pretender que los docentes asuman una acrítica obediencia a la norma y una visión profesional reducida a ámbitos tecno-operativos.

Consistentemente entre los docentes que informaron, afloraron puntos de vista contradictorios sobre la conceptualización de los fines y los procedimientos de la evaluación del desempeño que se realiza. Hay quienes argumentan la existencia de propósitos formativos en la evaluación y sus aportes directos a la mejora de los procesos y la calidad de la educación. También, quienes perciben sólo propósitos de control e imposición de la política evaluativa que desvirtúan la evaluación al tomarla como medio de control

administrativo y dominio político de contenidos y prácticas dentro del sistema educativo, develado en la relación entre la aceptación de las políticas neoliberales, la globalización capitalista del libre mercado y la evaluación de competencias y desempeños. Se considera contradictorio separar la evaluación del desempeño de la evaluación de competencias, teniendo en cuenta que los desempeños son la forma como se visibilizan las competencias, y asimismo, no se deben descontextualizar del Proyecto Educativo Institucional.

Las pesquisas exponen y demuestran que la evaluación del desempeño docente, tal y como se realiza, no es deseable, en cuanto que las prácticas dadas se resuelven de forma unilateral y no se busca el consenso, por el contrario, se imponen los criterios y se deja a un lado la opinión de los docentes. Los procedimientos han generado un sistema de evaluación débil que ocasiona desconfianza ante el uso indebido de sus resultados, ya que han estado dirigidos con sesgo en torno a la realización de exámenes para el control, la flexibilización e incertidumbre en las relaciones laborales y el congelamiento premeditado de los escalafones y los salarios.

Más que un asunto técnico operacional de acumulación de evidencias en la carpeta y la valoración numérica en el protocolo, la evaluación de los docentes tiene carácter ético y debe obedecer a miradas interpretativas y holistas del proceso institucional y de su rol de sujetos del saber pedagógico. Es necesario que existan las condicio-

nes mínimas de transparencia que permitan acceder a la formación requerida a partir de las necesidades de los docentes, así como a mecanismos de ascenso que se basen en desempeños que se puedan evaluar y, por lo tanto, el acercamiento a niveles de reconocimiento social con base en su labor profesional (Santillán, 2011).

Puesto que los conocimientos que se producen de las evaluaciones y los procedimientos empleados no son técnicamente concluyentes para evitar la relativización de la evaluación, es apropiado fomentar la coexistencia de evaluaciones con fines de control y evaluación formativa basados en la participación y la inclusión de los docentes en la planificación del proceso evaluativo y que estén de acuerdo con la diversidad de procedimientos y en la toma de decisiones para la superación de debilidades y la formación permanente.

Los procedimientos son sensibles a la complejidad de la docencia, inciden en la percepción que se tiene sobre las finalidades y las repercusiones de la evaluación. Los instrumentos analizados tienen como epicentro el denominado protocolo de evaluación, donde se plasma con cuestionable objetividad, una valoración numérica de la comprensión que tienen los evaluadores del cumplimiento de las contribuciones individuales en las competencias funcionales y comportamentales. Las carpetas de evidencias son los instrumentos protocolares para recabar la información, cuya construcción se hace en el proceso y pueden manipularse pretendiendo demostrar activismo, más que

los resultados. Agrava esto, el hecho que los docentes se sienten ajenos al instrumento de su propia evaluación, un protocolo estandarizado al que sólo hay que llenarlo y cumplir, a riesgo de ser sancionado.

Los enfoques y modelos de evaluación del desempeño tienden a evaluar los resultados de la enseñanza, la medición del aprendizaje de los estudiantes y las prácticas y comportamientos en el aula de clases, así como aplicar la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación desde las prácticas realizadas. No existe un enfoque superior sino diversos enfoques cuyas potencialidades dependen de las circunstancias concretas de la evaluación; todos son relativos a los fines que se pretenden. Los evaluadores y los docentes se despreocupan por conocer las teorías sobre los modelos y las concepciones orientadoras de la evaluación, privilegian un pragmatismo que retoma lo mejor de cada uno de ellos por lo que se aplica el modelo eclético (Marczely, 1992; en Mateo, et al., 1996), incorporando en las evidencias aspectos de diversos enfoques de evaluación del desempeño como encuestas a padres y estudiantes, autoevaluaciones y otros.

Sobre las consecuencias por los resultados, en el Distrito no se han presentado resultados insatisfactorios, es decir, inferiores a 60 puntos, de manera consecutiva durante dos años, por tanto, no se presentó en el periodo estudiado despido de docente alguno por motivos de la evaluación. Sin embargo, se presenta con frecuencia relación entre la evaluación del desempeño y el fenómeno de la discreciona-

lidad del rector para colocar a los docentes a disposición de las Secretarías de Educación; al rastrear y desocultar las causas desde los mismos espacios donde suceden las interacciones simbólicas, se percibe que el docente queda a disposición por causas aparentes que no son las reales, las cuales no se hacen públicas ni se formalizan, y como consecuencia, cambia de institución educativa para desviar la atención de las problemáticas que suscitaron inconformidades y desavenencias.

A instancia de los informantes, no se considera útil la evaluación si promueve emigración de docentes del sistema educativo, fomentando escasez o desmotivación, es decir, si no procura la prospección de la buena enseñanza y los procedimientos para la formación, reconociendo la importancia que para el sistema educativo y la sociedad tiene, sostener docentes bien formados y motivados. Se desvían los propósitos al constituir la evaluación en herramienta de presión al docente para que realice determinadas actividades o deje de realizar otras, poniendo en entredicho su permanencia y estabilidad laboral y teniendo que “luchar cotidianamente por su salario y su saber como si no fuesen derechos sino limosnas” (Tamayo, 2012).

Existe preocupación porque al sistema educativo llegan maestros por necesidad laboral y no por convicción profesional, dificultando la evaluación del desempeño y la diferenciación del buen docente. Se presenta deserción de docentes provenientes de carreras profesionales no docentes, entre los que existe tendencia a ingresar de forma

provisional mientras se consigue *enganche* en el campo laboral de la formación propia. Es recomendable vincular a la carrera docente al personal que autónomamente se dispuso a tomar la docencia como profesión y opción de vida, que en el caso colombiano, se forma en las escuelas y facultades de pedagogía. La docencia se asume como opción de vida y de servicio, más allá de la remuneración económica. No quieren ser docentes quienes tienen los mejores resultados durante su escuela secundaria ni se estimula para el ejercicio de la docencia a quienes estudian y ejercen desde su vocación y les gusta la enseñanza. Es primordial y necesaria la selección de quienes ingresen a estudiar la docencia y garantizar la calidad de los programas y las instituciones formadoras de docente.

Urge la capacitación para quienes fungen como evaluadores sobre los fines y procedimientos, así como para la flexibilización ante los contextos, pues finalmente son ellos quienes propician el seguimiento, retroalimentación y planeación del mejoramiento, así que deben comprender la evaluación como un medio y no como un fin. La lógica de la evaluación está en la pulcritud de sus fines, en las reglas éticas con que se logra y en el rigor de los instrumentos y técnicas aplicados para obtener la información. En el país se ha sobredimensionado la evaluación de los docentes, pretendiendo que resuelva gran parte de los problemas educativos y el rezago en la educación, propiciando un credencialismo que impone acreditar y certificar, desarrollando políticas que eliminan derechos adquiridos, y

fomentando la constante precarización pedagógica, académica, laboral y salarial (CEID-FECODE, 2012).

Las Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional deben realizar metaevaluación como fase de planificación, proceso y finalización de la evaluación del desempeño docente, evitar los aplazamientos en las fechas de planeación y hacer seguimiento, acompañamiento y aplicación efectiva del plan de formación.

La evaluación del desempeño mejora el quehacer pedagógico, siendo éste su propósito real y no formal. La teoría pedagógica y los saberes de las ciencias específicas actúan para el correcto ejercicio de la docencia, la pedagogía estudia la formación y constituye una gran parte de los saberes y las prácticas para el proceso de enseñanza. Se manifiesta un desmonte del papel de la pedagogía en la profesión docente al enfrascar el sistema educativo en el aumento de la cobertura y los resultados en las pruebas internacionales a expensas de las realidades contextuales de las escuelas.

El conocimiento pedagógico en el desempeño busca el reconocimiento de las didácticas con el ejercicio y la práctica de la docencia. El docente se había caracterizado por ser instructor del conocimiento e iluminador de la conciencia y la inteligencia, su formación se basó en un conocimiento fragmentado y acumulativo de erudición, en muchos aspectos alejado de la práctica y de las necesidades contextuales. Es consenso que esos no son los valores que se requieren hoy de la docencia, los docentes orientan procesos

pedagógicos y actividades institucionales de acuerdo con una visión de su rol socio cultural y las nuevas tendencias educativas, las cuales implican competencias sobre el conocimiento del conocimiento y la condición humana y planetaria (Morin, 1999).

La sistematización de los registros de la evaluación, de las valoraciones y de los planes de desarrollo personal y profesional ha sido tan lenta como la sistematización de la evaluación del desempeño en general. Es vital generar una política pública para la formación docente que tipifique los rasgos deseables en los nuevos docentes desde el mismo proceso de formación inicial y que permita el desarrollo de competencias que favorezcan su desempeño profesional. Existe una separación entre la formación que se recibe y los desempeños que se exigen, puesto que la formación no tiene como referencia los problemas reales que el docente vive en su cotidianidad. Se mira el desarrollo profesional como una actividad poco individual, se constituye desde la formación inicial de los docentes hasta su capacitación permanente; el objetivo sería saber sobre la formación individual y colectiva pertinente al contexto de la institución educativa y relacionada con la satisfacción laboral, seguridad, tranquilidad laboral y motivación permanente. La evaluación aporta cuando se realiza en consenso y con la finalidad de detectar los problemas y superarlos, como también, si se disponen políticas y recursos con tal fin.

Como finalidad de la evaluación docente, el desarrollo profesional es un proceso significativo para los intervinientes,

es entendido como proceso de mejora y progreso profesional y personal; la evaluación se hace para motivar la formación y superar necesidades formativas que conlleven al mejoramiento y disfrute de la actividad profesional. Es compatible con la búsqueda de calidad educativa, pero es de igual forma un compromiso personal, puesto que cada docente asume con responsabilidad su mal desempeño y la falta de actuación profesional, éste es una condición de permanencia en el sistema y de mejoramiento en los salarios.

Los informes reflejan mayor preocupación por participar en procesos de formación a niveles de maestrías y doctorados, rasgos generales se observa que la tendencia en el nivel de formación de los docentes del Distrito de Barranquilla: (i) Presenta una disminución en los niveles Bachiller y Licenciado, y (ii) existe un aumento en Postgrado Especialización y Magister (Secretaria de Educación Distrital, 2016).

Los correctivos plasmados en los planes de desarrollo personal y profesional hacen referencia a asuntos conceptuales de la evaluación institucional y buscan transformar la propia percepción y el proceder de los docentes en los procesos de mejoramiento. Los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad de la educación pasan por la evaluación del desempeño docente, cuyos resultados permiten la construcción de planes de mejoramiento profesional y personal que plasman las necesidades de formación y autoformación continua del docente, involucrando necesidades

y novedades teóricas, prácticas y tecnológicas del ejercicio profesional, pero con un tratamiento ético que permita la confianza y alejarla de la corrupción y el clientelismo.

Los estímulos académicos y económicos a los docentes, como consecuencia de las políticas evaluativas, generan gran expectativa y motivaciones, pero al no ser efectivos y permitir ascender en los escalafones, se traducen en frustraciones que son proporcionadas por la incomprensión de las prácticas de estancar el ascenso en los escalafones salariales, separar la evaluación de desempeños y de competencias y no democratizar los estímulos.

Se percibe un movimiento que pregona la utilización de la evaluación docente como ritual para declarar el mejoramiento en la calidad de la educación, reconociéndola como factor clave en el proceso de aprendizaje y en los diversos aspectos institucionales, pero realmente está inmerso en un laberinto de consideraciones sobre el concepto que lo hacen difuso y polisémico y que pretende enfocarse en pruebas exactas y externas como la prueba Saber, convirtiéndola en *el* indicador de calidad. Es necesario analizar la validez y veracidad de la evaluación del desempeño docente en función de la prueba Saber que responsabiliza a los docentes de la calidad y los hace responsables de los resultados de dicha prueba.

La evaluación del desempeño de los docentes es una condición necesaria pero no suficiente del mejoramiento de la calidad, no puede responsabilizarse exclusivamente al docente por la calidad. La buena docencia es también res-

ponsabilidad del Estado, ya que la inversión en educación y en formación docente esta bajo su control. Es responsabilidad tanto del nivel central del Estado, como de los gobiernos locales, generar políticas educativas y crear programas alrededor de la evaluación y la formación docente, atendiendo la diferenciación y las necesidades institucionales e invirtiendo los recursos necesarios y adecuados para que lo que parezca amenaza se convierta realmente en fortaleza.

Los docentes no visibilizan posibilidades reales de formación avanzada y cuestionan la simpleza de los programas y políticas en tal sentido, los niveles de participación alcanzados y los procesos generados alrededor de la toma de decisiones y movilidad de recursos. Aducen que la política de evaluación del desempeño los responsabiliza de su formación para el ascenso en el escalafón, generándose un mercadeo de diferentes ofertas de posgrados en educación de cuestionable calidad y con complicidad del Estado.

Las conclusiones emergentes sobre las tensiones de las que hablaron los docentes se concentran en las áreas pedagógica, psicológica, política, ético-jurídica e ideológica, y constituyen un indicador de las dinámicas, perspectivas e intereses que intervienen en el sistema educativo. En general, estas tensiones son convenientes, pero no deben permanecer estáticas, ni prolongarse en el tiempo, debe existir voluntad para resolver aquellas que generan dificultades permanentemente y enturbian los climas institucionales. Es por ello que urge una apropiación sobre el sentido

dinámico de la evaluación como parte de la formación integral que rescata la multidimensionalidad del ser humano, considerándola como elemento fundamental del sistema educativo que permite superar la medición, el control y la homogeniza (Niño y Gama, 2013). Estas tensiones se suscitan entre la evaluación del desempeño docente como política de Estado que busca congelar los escalafones salariales, disuadir la pretensión de la profesionalización y el otorgamiento de beneficios o estímulos educativos.

Las tensiones se suscitan abiertas y soterradamente entre la evaluación del desempeño y las políticas privatizadoras impulsadas desde el gobierno, así mismo, entre la evaluación y la profesionalización de la labor docente. La formación de nuevos docentes y las políticas y condiciones laborales, así como la evaluación y escalafones salariales y la evaluación y los proyectos educativos institucionales, son aspectos centrales de las contradicciones presentes. Una especial situación en estas tensiones muestra los intereses de quienes están vinculados en uno u otro de los dos estatutos, y la acentuada diferenciación que se impone en los procesos de carrera de directivos evaluadores y docentes evaluados.

Se resiente en el gremio docente la disminución presupuestal intencional a la educación pública, ejerciéndose una resistencia sostenida a que las comunidades financien los gastos educativos, a lo cual denominan como políticas privatizadoras y las cuales dan trato de servicio a

la educación y no aplican el principio constitucional del derecho de los niños. Es improcedente manejar la educación como oferta de servicio para quien lo pueda pagar, lo cual aumentaría el nivel de desigualdad social que se tiene en el país.

Igualmente, se percibe como desproporcionado y desigual que se evalúe a un sector de docentes, mientras no se exige lo mismo a otros grupos profesionales, pues no es formativo aquello que se basa en la desigualdad. Las políticas de evaluación del desempeño docente están asociadas a estancamientos salariales, rendición de cuentas y centralización educativa; el sentido de proporcionar mejoras se torna débil e imperceptible ante un cúmulo de desesperanzas que padecen los docentes. Hay que retomar nuevos métodos evaluativos a partir del posicionamiento docente en lógicas inclusivas que afecten positivamente la totalidad de la educación, transformando las prácticas evaluativas, democratizando la evaluación, los instrumentos y erradicando el carácter unilateral de las políticas educativas, generando un Estatuto Docente unificado y consensuado. También hay que insistir en que la investigación sobre la relación entre la evaluación de docentes y aprendizaje de los estudiantes no es definitiva, puesto que se muestra contradictoria e incierta.

Asumir la etnografía como perspectiva metodológica ha permitido un proceso observacional naturalista de inmersión en las prácticas evaluativas y del conjunto de relaciones que produce. Se asume el objeto de indagación

no como una realidad suministrada sino construida por los docentes, los directivos y en los contextos del sistema educativo, como un proceso construido desde las acciones de directivos, docentes y miembros de la comunidad académica y no como una realidad proporcionada desde la simpleza de la legalidad institucionalizada. Se utilizó información estadística contrastada con abundante descripción de datos valiosos e información cualitativa que desentrañó y resignificó comportamientos, expresiones y gestos presentes en la evaluación del desempeño docente, los cuales posibilitaron ver lo cotidiano convertido en algo extraordinario.

Algunos aspectos no estudiados y que requieren ser investigados se refieren a la interrelación de las diversas evaluaciones que se realizan a los docentes con la denominada calidad de la educación y con aspectos específicos del aprendizaje de los estudiantes; la diferenciación que se presenta entre la evaluación del desempeño de los docentes rurales y urbanos; continuar indagando en la medida que los docentes del 1278 se hagan mayoría en el sistema educativo; puesto que la evaluación del desempeño docente es un proceso que avanza, estudiar su relación con los climas laborales puede ser de gran importancia, así como con los resultados de las instituciones en las Pruebas Saber 11; De qué manera las políticas del Banco Interamericano de Desarrollo deciden la reducción de la inversión en educación y la finalidad de evaluación de contenidos como finalidad de la educación, todos los anteriores son asuntos

que quedan sin responder y en los que necesariamente debe continuarse investigando.

Urge que los funcionarios gubernamentales locales y nacionales se propongan superar las tensiones alrededor de la evaluación para superar la desconfianza. Para ello se debe promover el debate académico sobre los programas de formación docente y la construcción del desarrollo personal y profesional como resultados de los planes de mejoramiento de las evaluaciones de desempeño y las evaluaciones institucionales, promover una formación profesional continua con carácter democrático, un proceso horizontal que atienda las necesidades de los docentes, pues lo contrario implica una actuación burocrática y clientelista, así como el privilegio de la improvisación.

También se necesita desestimar las políticas privatizadoras de la educación y el sistema educativo, ya que como bien público que es responsabilidad del Estado y permite mejorar la inclusión social, la participación y el ejercicio de la ciudadanía para construir una sociedad democrática. Esto permitiría aumentar los niveles de consenso entre gobierno y gremios en el logro de políticas educativas para el desarrollo nacional.

La calidad de la educación no debe ser asumida sólo desde los resultados de pruebas internas o externas, principalmente si no son fuente confiable para generar políticas educativas, para la clasificación o jerarquización de los estudiantes o las instituciones educativas; debe pro-

moverse una calidad desde la diversidad y no desde la homogenización.

Además, es necesario fomentar la investigación alrededor de la evaluación del desempeño docente y tomar decisiones sobre la base de sus resultados, y puesto que es un tema común, deben encaminarse esfuerzos conocidos en los contextos latinoamericanos.

Es necesario escuchar a los docentes al momento de decidir sobre políticas educativas, procurar consensos y la revaloración de la profesión, no imponer la agenda educativa. Los docentes pueden ser honestos sobre sus necesidades, y la evaluación les permite ponerlas de manifiesto.

Las pesquisas determinan que los Proyectos Educativos Institucionales sean revalorados y procuren la mayor participación de la comunidad educativa, estableciendo formas de evaluar los desempeños de los estamentos y la implicación decisiva de los docentes en el proceso de mejoramiento institucional.

A manera de epílogo

EL ASUNTO DEL MÉTODO

La conceptualización, representación y fines de la evaluación del desempeño docente que tienen los docentes, constituyen un aspecto determinante de su efectividad, pues toda evaluación tiene una intencionalidad y manifiesta el ejercicio de poder y autoridad al tener una dimensión subjetiva, cuestionable y conflictiva. Existen diferencias al considerar una visión sobre la evaluación del desempeño docente, y como hecho reciente tenemos la política educativa nacional, que para algunos tiene propósitos de mejoramiento, fines formativos y de acompañamiento, mientras que para otros, tiene principalmente fines de vigilancia y control que generan una imagen de evaluación contra el profesorado. Por un lado, se asume como medio para la mejora de la calidad de los procesos y los resultados, y por el otro, se mira como medio para controlar, sancionar y segregar.

Se requieren actuaciones sin ambigüedades frente a las políticas públicas de evaluación del desempeño docente y la utilización de sus resultados para la mejora de la educación. Al analizar su dimensión, impacto y beneficios, no se percibe que las reglas estén totalmente claras, no ha

habido sustentación teórica convincente que permita la aceptación de los propósitos y principios, o una finalidad transparente para las partes.

Al considerar las características que requiere la evaluación, los docentes manifiestan estar de acuerdo con su carácter democrático, otros consideran que es jerárquica y no utiliza diversas fuentes para alcanzar sus resultados. Y puesto que la evaluación es inviable sin la participación de los evaluados en la construcción de instrumentos y procedimientos y en la utilidad de sus resultados, no puede asumirse como una competencia de los mejores porque ello desvirtúa el proceso de formación y la docencia. A pesar de ello, los docentes reaccionan positivamente a las evaluaciones, al tener seguridad de su finalidad y al compartir la construcción de los instrumentos de recolección de la información.

Las políticas educativas de selección de docentes y evaluación de su desempeño impactan positivamente en el sistema educativo y en el mejoramiento de la calidad debido a que promueven las buenas prácticas docentes y la responsabilidad en los aprendizajes logrados por los estudiantes.

La evaluación del desempeño ha producido cambios en el comportamiento en los docentes y en el sistema educativo colombiano. Existe la convicción acerca del derecho que tiene el Estado de evaluar y la sociedad de conocer los resultados de las evaluaciones de los docentes; sin embargo, se expresa la necesidad de brindar garantía de no san-

cionar sin la oportunidad de formación. Es necesaria la confidencialidad de los resultados y sistematización de las necesidades descritas en los planes de mejoramiento que conlleven a los planes de formación. La aceptación de la evaluación sin prevenciones y suspicacias se logra con prácticas que desvirtúen la corrupción y fomenten la democracia; una evaluación injusta no es válida y es causa de desmotivación y desgaste laboral.

Pese a que la imagen social del docente se ha debilitado en virtud de los cambios sucedidos en la sociedad, las instituciones no han asumido formalmente estos cambios, y de hacerlo, el proceso ha sido muy lento. Se busca presentar a los docentes como responsables de la mala calidad de la educación, situación que generaliza la imagen de un maestro culpable. En la sociedad se encuentran malos estudiantes, malos ciudadanos, malos hijos, malos padres, malos trabajadores, etc., diferentes problemas que se le adjudican a la educación, a la escuela y a los maestros, ignorando que los supuestos malos resultados de los docentes pueden ubicarse en el sistema de formación o en unas precarias condiciones laborales.

La organización que se hace de la evaluación docente se limita a la expedición de resoluciones de planificación que durante el año los rectores y los docentes deben cumplir. Frecuentemente se valoran mejor las capacidades de gestión y las condiciones en las que trabajan los docentes, dejando de lado aspectos que se realizan en las aulas. Cuando los docentes de aula se destacan en algún aspecto

académico o investigativo, existe la tendencia a llamarlos a participar de programas que los retiran de las aulas.

La evaluación no debe ser realizada como responsabilidad de una persona determinada, el rector de la institución actúa como asesor y juez, siendo frecuente que trate de someter la voluntad de los profesores y buscar la lealtad para el sistema con un estilo administrativo y de toma de decisiones.

En la práctica, la evaluación del desempeño trasciende el denominado protocolo de evaluación expedido por el Ministerio de Educación Nacional y aplicado por las Secretarías de Educación. Esta práctica privilegia situaciones contextuales y estilos administrativos considerando escenarios más horizontales que permiten integrar los conceptos de padres de familia, estudiantes, pares académicos y la autoevaluación. Valorar las diversas formas de recabar la información es por lo general opción del evaluador, pero en distintas instituciones ha sido objeto de consenso y sobrepasa la mera voluntad del rector.

No se puede decir que uno u otro modelo de evaluación docente sea mejor, todos son relativos a los fines que se pretenden. Sin embargo, un conjunto de técnicas para recoger la información recaudada en la carpeta de evidencias permite que los resultados provengan de la valoración de las acciones propias de las competencias docentes y no del grosor de la carpeta. En las instituciones, los docentes ignoran las características de los modelos y no están familiarizados con las teorías y concepciones que orien-

tan la evaluación. Los aspectos teóricos que caracterizan los modelos y los instrumentos que privilegian, carecen de reconocimiento por parte de evaluadores y evaluados, y en la realización de la evaluación aplican un pragmatismo que retoma lo mejor de cada uno de ellos. Los distintos modelos utilizados para la evaluación del desempeño docente tienen que ver con los sujetos e instrumentos que se involucran en la evaluación, puede deducirse de las prácticas sobre la evaluación que privilegian un modelo de tipo eclético.

De igual manera, se percibe o es ostensible cierta resignación en los docentes frente a la evaluación del desempeño mediante la carpeta de evidencias y con la calificación del superior inmediato en los contextos institucionales. Recaban información proveniente de padres de familia y estudiantes, pretendiendo con esto ir más allá de los instrumentos reglados, también buscan que la autoevaluación obtenga mayor participación en las valoraciones del trabajo individual y colectivo.

El sistema educativo es muchas veces contradictorio, no demuestra finalidad clara, no exige en la misma proporción a los docentes y a los estudiantes. El compromiso de la educación, casi de manera exclusiva recae sobre el docente y muy poca es la responsabilidad de los estudiantes y sus padres, quienes no hacen acompañamiento en familia que permita una mejora continua en el proceso de aprendizaje. Esto, por supuesto, incide en la calidad de la educación que se persigue, razón por la cual, no se puede

ignorar que por muy capacitados que estén los docentes, si los otros eslabones del engranaje no funcionan, no será posible alcanzar mejoras significativas en la denominada calidad de la educación.

Las sociedades complejas debieron organizar sistemas educativos y responsabilizar a sus mejores ciudadanos, no solo a los más ancianos, también a los más sabios, a los más honestos a dedicarse a esa labor. El presente texto es resultado de la investigación sobre la evaluación docente que se realiza en Colombia, práctica que es requisito para la permanencia en la carrera docente, y motivo de distintos conflictos entre gobernantes y docentes. El Grupo Equipo Caribe, desde su Línea de Currículo y evaluación, propuso la investigación titulada Evaluación del Desempeño Docente y Calidad de la educación en Colombia, realicabaron información en la Costa Caribe colombiana, especialmente en los Departamentos de Atlántico y Córdoba.

La metodología y las posturas onto-epistémicas propias del enfoque cualitativo, se privilegian aquí para encauzar contextos naturalistas, fundamentados en eventos narrados por los propios docentes, sobre aspectos reales de la vida escolar, con un lenguaje comprensible implícito en la interrelación de los docentes, desde sus simbologías y significaciones culturales. Se espera que permita a docentes y directivos docentes consensuar la urgencia de superar las tensiones que se dan alrededor de la evaluación, condición necesaria para superar la desconfianza entre ellos existente, para visionar la evaluación como un escenario formati-

vo y no punitivo. Se busca promover el debate académico sobre los diversos aspectos de la evaluación docente, como proceso horizontal que atienda las necesidades de los docentes y la reducción de la actuación burocrática que propicia clientelismo e improvisación.

La pertinencia del sistema educativo hace referencia a aspectos específicos que la diversidad de sectores sociales requiere de la educación. Desde Planes Decenales de Educación se asume que la pertinencia se refiere: al ámbito normativo, acorde con la Constitución y las leyes; ámbito pedagógico, reconociendo la diversidad de los educandos; ámbito de la visión de país, promotora del desarrollo económico, social y humano; ámbito globalizador, acorde con las exigencias de las interrelaciones globales; ámbito contextual, los entornos socio-culturales y geográfico; y ámbito político, construir la paz y la democracia para convivir. La pertinencia de currículos, métodos y recursos no debe verse sólo desde una perspectiva funcional hacia los sectores de la producción y las pretensiones de estandarización internacional que impone la globalización, sino para el desarrollo humano y el bienestar social. La equidad se refiere a que todos los sectores sociales tengan acceso a espacios y conocimientos apropiados y a las mejores experiencias científico-técnicas y culturales. Una educación con equidad es posible en una sociedad que redistribuye adecuadamente sus recursos y se aleja de la segregación mediante la educación.

Las políticas para mejorar la calidad y la cobertura de la educación presentan el interés por desarrollar planes para la cualificación docente y el rendimiento académico y del aprendizaje de los estudiantes, así como planes de mejoramiento relacionados directamente con la evaluación del desempeño docente. Por ello, es importante que la investigación educativa estudie la evaluación del desempeño docente, sus procedimientos, alcances y las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación. Se indagó la pregunta ¿cómo valorar la evaluación del desempeño docente en la Educación Básica y Media?, a su vez que subpreguntas: ¿cómo se han desarrollado los procedimientos en la evaluación?, ¿cuáles han sido las principales tensiones entre las audiencias que participan? y ¿cómo se relacionan la evaluación del desempeño docente con el desarrollo profesional y personal del profesorado y con la calidad de la educación?

De manera específica, se propuso describir La evaluación de acuerdo con sus procedimientos e informantes clave; interpretar los vínculos subyacentes entre la evaluación del desempeño docente, las políticas educativas, el desarrollo profesional y personal de los docentes y la calidad de la educación; develar las tensiones entre los diversos actores en la evaluación del desempeño docente; y finalmente, proponer un conjunto de acciones para el mejoramiento de la evaluación del desempeño docente.

En América Latina, los gobernantes declaran hacer esfuerzos por cumplir los compromisos con las denominadas

Metas de Desarrollo del Milenio que propuso la Organización de Naciones Unidas -ONU, para alcanzar cobertura total y mejorar la calidad de la educación. Para ello, se planifican los cambios requeridos y se evalúan los procesos y sujetos del sistema en el contexto de un modelo de gestión de la calidad, de tal manera que la metaevaluación se constituye en indicador externo de las realizaciones y relaciones entre las audiencias.

Al evaluar la evaluación del desempeño docente, en cuanto a cómo la perciben los docentes, el cumplimiento de los fines de la educación, su relación con la calidad de la educación y la participación en su desarrollo profesional y personal, se propone conocer la opinión de los docentes sobre la evaluación de su desempeño, sus procedimientos y modelos utilizados, analizando y revisando sus características y su aplicación, no con intención de acusar ni defender políticas educativas o tendencias administrativas, la idea central es interpretar y mejorar los vínculos con las políticas de formación y de mejoramiento de la calidad de la educación. Se realiza en Colombia, se describen y analizan sus procedimientos e instrumentos y se develan las diferencias entre sus actores, partiendo de los modelos y las estrategias subyacentes en la práctica evaluativa, asimismo, consulta las opiniones de los docentes sobre dicha evaluación, las políticas educativas, el desarrollo profesional y personal y la calidad de la educación, también identifica y describe las principales tensiones. Documentando la experiencia desde información procedente de instrumentos de evaluación, y la confianza que se pueda otorgar a

entidades estatales como Secretarías de Educación y Ministerio de Educación Nacional hacia la información y los usos dados a la evaluación.

Se evalúa a los docentes de acuerdo con un institucionalizado Sistema de Evaluación de la Educación en el que se establece la evaluación del desempeño docente. Este Sistema constituye una serie de procesos susceptibles y urgidos de ser evaluados e investigados con el fin de mejorarlos y demostrar científicamente su validez y resultados. Se han realizado evaluaciones del desempeño docente desde el año 2002, requiriendo analizar los resultados, la satisfacción de los diversos estamentos que intervienen y los criterios utilizados en el diseño y aplicación de los instrumentos de dicha evaluación.

Es benéfico y relevante para la calidad del sistema educativo, la transparencia que soporta la permanencia en la carrera docente, lográndose mediante procesos evaluativos con criterios y propósitos claros que hagan posible la consecución de los fines del sistema, con sus consecuencias y trascendencias. Más que miedos y amenazas la evaluación ha de promover el crecimiento profesional de los docentes, colaboración y realización profesional, así como; identificar sus necesidades y procurar su desarrollo humano individual y colectivo, constituyéndose en elemento de satisfacción y felicidad de los docentes como personas.

Se utilizó un enfoque cualitativo desde el paradigma histórico-hermenéutico. Se indagó sobre los discursos y las prácticas de los docentes acerca de la evaluación de su

desempeño y su funcionalidad. Al fundamentarse en un enfoque cualitativo, se favorecieron los contextos naturalistas y el interés práctico propio de estos enfoques y de determinados métodos etnográficos. Como lo expresa Guba (1978, citado en Martínez, 1989), el carácter naturalista cualitativo comprende realidades actuales de entidades sociales y percepciones humanas, tal como existen y se presentan en sí mismas. Los eventos fueron narrados por personas reales, sobre aspectos reales, en forma real y natural, permitiéndonos presentar los episodios de la evaluación del desempeño docente como porciones de la vida escolar

Por la naturaleza de la información seleccionada, se privilegia la etnografía como diseño, y constituye una postura epistémica y proposición metodológica, posibilitando una interpretación de las acciones de los docentes como grupo, ya que permite describir patrones de comportamientos generales y descubrir estructuras significativas en éstos.

La etnografía logra que desde la cultura, podamos formarnos visiones de la realidad humana. Como lo plantea Guardian-Fernandez (2007), “la realidad externa no se nos impone ni se nos presenta como incomunicable: la en-actuamos en nuestro acoplamiento estructural con el medio. Además, se expresa en los espacios conversacionales en que desarrollamos nuestra vida social” (p. 86). Se asume la realidad de la evaluación, no como algo suministrado, sino como algo construido e interactuado por distintos nodos desde las instituciones educativas.

La información se obtuvo mediante la participación de los docentes en conversatorios sobre el tema, los cuales fueron convocados formalmente, en Barranquilla y Montería. Para contactar a los evaluados, participantes y audiencias involucradas, se establecieron las dinámicas motivacionales mediante visitas a los docentes conocidos y correos electrónicos que obtuvieron respuesta positiva. Fue importante el apoyo desde cursos de formación posgradual de directivos docentes en el nivel de rectores y funcionarios de Secretaría de Educación Distrital quienes participaron en el empoderamiento de la investigación. Se establecieron los alcances del programa, disponiendo de revisar las distintas actividades evaluativas y descubrir propósitos y preocupaciones que se han suscitado desde evaluados y evaluadores. Se establecieron conceptualmente objetivos y problemas, así como los datos necesarios y sus fuentes. De acuerdo con el método etnográfico, se seleccionaron los instrumentos y se realizaron los planes de observación en correspondencia con los distintos momentos de la evaluación, escenarios y prácticas que permanentemente se experimentaron alrededor de ella. Se observaron antecedentes, transacciones y logros mediante los diálogos directos y el análisis documental, lo cual permitió la tematización y las semblanzas para validar e invalidar categorías emergentes y consignar los resultados, presentándolos a las audiencias mediante informes finales que, a su vez, permitieron retroalimentar dichos informes.

La información proviene de fuentes como: Conversatorios de autoreflexión sobre la evaluación del desempeño

docente, en los cuales se aplicaron registros de observación de los conversatorios. Entrevistas cualitativas realizadas a docentes y a directivos docentes seleccionados como informantes clave. También de la revisión documental de carpetas de evidencias en las instituciones educativas sobre las bases de datos y protocolos de evaluación a los docentes del Distrito, así como a los consolidados sobre planes de desarrollo profesional y personal de los docentes y Planes Distritales de Formación Docente desde 2008 a 2018.

Las entrevistas, los conversatorios, los registros de observación y las fuentes documentales fue analizada mediante el uso del software cualitativo Atlas.ti, el cual permitió categorizar y poner en evidenci, las frecuencias presentes en los distintos aspectos evaluados, de lo cual emergieron las categorías y finalmente pudieron determinarse interrelaciones entre dichas categorías.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M^a. J. y Ander-Egg, E. (1992). Evaluación de servicios y programas sociales. Madrid: Siglo XXI.
- Ahumada, P. (1992). Evaluación de la eficiencia docente. Críticas a los métodos tradicionales de evaluación docente. *Revista Perspectiva Educacional*. No. 19-20. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.
- Álvarez, A. (1996). ... *Y la Escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Álvarez De Sallas, C. (2009). *Pedagogía. Un modelo de formación del hombre*. Cochabamba: Kipus.
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: CCS.
- Angulo Rasco, F. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar? *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 36-39.
- Ávalos, B (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Baker, E.; Barton, P.; Darling-Hammond, L.; Haertel, E.; Ladd, H.; Linn, R.; Ravitch, D.; Rothstein, R.; Shavelson, R. and Shepard. L. (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers*. Economic Policy Institute. Consultado en julio de 2015. Disponible en: <http://www.epi.org/publication/bp278/>

- Bautista Macía, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. *Revista Colombiana de Sociología* 32 (2): 111-121.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longmans Green.
- Carr W y Kemmis S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. España: Martínez Roca
- Carranza, R. (1992). Modelo de evaluación para el desempeño docente. Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica
- Casanova, M. y Giroux. H. (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. 5ª Ed. Barcelona, Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- CEID-FECODE (2000). La evaluación de los maestros. *Revista Educación y Cultura*, N° 52, p.2, Bogotá.
- CEID-FECODE (2002). La contrarreforma en marcha nuevo estatuto docente. *Revista Educación y Cultura*, N° 61, p.2, Bogotá.
- CEID-FECODE (2012). La lucha por un estatuto para la dignificación de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura*, N° 95, p. 6-7, Bogotá.
- Cerda, H. y León A. (2005). *La evaluación de la educación colombiana*. Bogotá: Ed. Universidad Cooperativa Colombiana.
- Constitución Política de Colombia (1991). Asamblea Nacional constituyente. Norma. Bogotá.
- Connelly, F. (1989). *Evaluación de profesores: una revisión crítica para una práctica reflexiva supervisada*. Ponencia

- presentada en el Seminario sobre Políticas de Remuneración y Formación de Profesores. Montevideo.
- Concejo Distrital de Barranquilla. (2016). Plan de Desarrollo Distrital de Barranquilla 2016-2019, Oportunidades para todos.
- Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979. Ministerio de educación Nacional. Extraído el 20 de noviembre de 2015 de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-103879_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1278 del 19 de junio de 2002. Ministerio de educación Nacional. Extraído el 20 de noviembre de 2015 de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 128 de 1977, Presidencia de la república de Colombia. Consultado el 29 de julio de 2009. Disponible en: ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/decreto/1977/decreto_0128_1977.html
- De Miguel, M. (1989). *Criterios para la evaluación del profesorado universitario*. Oviedo: KRK Ediciones.
- De Tezanos, A. (2006). *El Maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio.
- Delgado, R. (2009). *Modelo orgánico de evaluación para el personal académico universitario*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*, Informe para la UNESCO de la comisión internacional sobre la Educación. Ediciones UNESCO. Paris.
- Diario El Colombiano. El Colombiano, 13 de junio (2010). Consultado el 2 agosto de 2012. Disponible en: <http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/F/fecode>.

- Diario El Tiempo. Consultado el 2 agosto de 2012. Disponible en: http://www.eltiempo.com/justicia/autoridades-investigacion-fraude-en-los-examenes-d_10411924-4
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5. [Consultado el 4 de febrero de 2013]. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, A. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora.
- Díaz Barriga, A. (2006). Las pruebas masivas, análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, abril-junio, 11 (29): 583-615
- Díaz Barriga, A. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Dopico Mateo, I. (2000). *La guía de evaluación del sistema de evaluación y acreditación de maestrías*. Algunas consideraciones. Tesis presentada en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación Superior. Cuba: Universidad de La Habana.
- Drucker, P. (2004). *La Sociedad Post Capitalista*. Bogotá: Editorial Norma.
- Durkheim, Emile (1972). *Educación y Sociología* Ed. Schapiro. Bs. As.
- Dutra Búrigo, C. (2002). La privatización de la educación pública: Una violencia social. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2).

- Consultado el 20 de agosto de 2012 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>
- Einstein, A. (1949). Monthly Review, Nueva York. Tomado de la Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 4 de febrero de 2013. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/bas/es/einstein/html/porque.htm>
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Quito: Ed. Frónesis.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1). [Consultado el 22 de marzo de 2012]. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Fernández-Arata, J. (2008). Desempeño docente y su relación con la orientación a la meta. Estrategias de aprendizaje y autoeficacia: un estudio con maestros de primaria de Lima. Instituto de Investigación de Psicología, Universidad San Martín de Porres, Perú. *Revista Paideia Surcolombiana* 15, 7 (2): 385-401.
- Figazzolo, L. (2013). *Uso y abuso de evaluación del maestro*. [Consultado el 28 abril de 2013]. Disponible en: <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/TeacherAppraisal.pdf>
- Flórez Ochoa, R. y Tobón Restrepo, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGraw Hill.

- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuchs, C. (1997). Sistema de evaluación y mejoramiento del desempeño. En *Revista el Diario*. Escuela de negocios de la Universidad Adolfo Ibáñez.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método*. Salamanca: Sigueme.
- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo, en: *Revista de Educación* N° 318, 175-187. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).
- Garro, G. (1988). El pago por méritos y los problemas de la supervisión y la evaluación de los educadores. *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, 12 (1). San José de Costa Rica.
- García Ramos, J. M. y Pérez Juste, R.: (1989) Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp.
- Gaviria, A. y Barrientos J. (2001). *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Estudios Económicos Archivos de Economía, Documento 159. Bogotá: DNP.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Alkal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Goe, L. y Stickler, L. (2008). *Research and policy brief: Teacher quality and student achievement*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Washington DC.

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. REIFOP, 14 (1), 151-163. consultado 20 de marzo de 2017 en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678793>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile: Ed. San Marino.
- Ibar, M. (2002). *Manual General de la Evaluación*. Barcelona: Octaedro S. L.
- Ibarra, A. (2009). Saber pedagógico y saber disciplinar ¿convergencia o divergencia? Seminario internacional “modelos de formación docente” el problema del saber pedagógico y el saber disciplinario. *Revista Paideia Surcolombiana*, N° 15: 90-98. Universidad del Bío-Bío. Chile.
- Internacional de la Educación. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. V Congreso Mundial, julio de 2007. Extraído el 14 de junio de 2014 de http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practice, in OECD Countries and a Literature Review*. Working paper 23. Paris: OECD.

- Jiménez Moreno, J. A. (2008). Cuatro modelos de evaluación docente. *Revista PsicologíaCientífica.com*, 10 (29). [Consultado el 1 de febrero de 2011]. Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-350-1-cuatro-modelos-de-evaluacion-docente.html>
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago.
- Lemus, L. (1969). *Pedagogía, Temas fundamentales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Ley 508 de 1999. Plan Nacional de Desarrollo 1999-2002. Consultado el 29 de julio de 2009. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/c-557-00.htm>
- Ley 115 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Código de la Educación. Legis. Bogotá.
- Ley de la Carrera Docente. (1996). Asamblea Legislativa de la Republica de El Salvador. Consultado el 20 de julio de 2014. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/salvador/Ley_carrera_docente_reforma2006.pdf
- Ley del Estatuto del Docente Hondureño. (1997). Congreso Nacional de la República de Honduras. Consultado el 20 de julio de 2014. Disponible en: http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_hnd_anexo18.pdf
- Ley Orgánica de la Educación (2009). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Consultado el 29 de julio de 2009. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela_Ley_Organica_Educacion.pdf
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, México.

- Llarena, R. (julio-diciembre 1991). Evaluación del personal académico. *Perfiles Educativos* (53-54): 18-29. México, CISE-UNAM.
- Marchesi, A. (febrero de 2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual, En: Los Sentidos de la Educación, *Revista PRELAC* (2): 54-69. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. [Consultado el 8 de febrero de 2012]. Disponible en: www.unesco.cl/revista_prelac.
- Marco para la Buena Enseñanza (2003). Ministerio de Educación República de Chile. Consultado el 29 de julio de 2009. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/MBE.pdf>
- Martínez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1993). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Bs. Aires: Troquel.
- Mateo, J. y Otros (1996). *Evaluación del Profesorado de Secundaria*. Barcelona: Ed. Cedecs.
- Maussa, E. (2015) La evaluación del desempeño docente. ¿Formativa o punitiva? Ed. Unicosta. Barranquilla.
- Max-Neef, M. (1987). *Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro*. Cepaur, Fundación Dag Hammarskjöld, Proyecto 20 Editores, Medellín.
- Medina Díaz, M. y Verdejo Carrión, A. (2001). *Evaluación del Aprendizaje Estudiantil*. San Juan de Puerto Rico. Isla negra. [Consultado el 14 de septiembre de 2011]. Disponible en: Books.google.com.co.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Trad. Mercedes Vallejo – Gómez. Caracas: FACES, UCV, CIPOST, IESALC/UNESCO.

- Millman, J. y Darlig-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Protocolo de Evaluación del Desempeño Docente. [Consultado el 14 de septiembre de 2011]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-246098.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). Manual de evaluación del desempeño. [Consultado el 14 de septiembre de 2011]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81030_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Encuesta Nacional de Deserción Escolar. Tomado el 24 de Mayo de 2015 en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293664_archivo_pdf_resultados_ETC.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ley 715 de (2001). Consultado el 1 de marzo de 2013. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Mizala, A. y Romaguera, P. (junio de 1999). El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (SNED) en Chile, Ponencia presentada a la conferencia *Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño*, San José, Costa Rica, 28-30.
- Mondy, R. y Noe, R. (1997). Administración de recursos humanos. México. Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana.

- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente: fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Montenegro Aldana, I. (2009). *Cómo evaluar el aprendizaje escolar. Orientaciones para la aplicación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Magisterio.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. FACES, UCV, CIPOST, Traducción Mercedes Vallejo – Gómez, IESALC/UNESCO, Caracas.
- Niño Zafra, L. (2010). *De la perspectiva Instrumental a la Perspectiva Crítica*. Bogotá: JAVEGRAF.
- Niño, L. y Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relación de medios, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3). 1. 85-198. Extraído el 12 de febrero de 2015 de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1388411986.pdf
- Noticias Uno (2011). *Al parecer hubo fraude en el Icfes*. [Consultado el 14 de septiembre de 2012]. Disponible en: <http://noticiasunolaredindependiente.com/2011/09/25/noticias/al-parecer-en-barranquilla-hubo-fraude-en-el-icfes/>
- OREALC/UNESCO. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente, un Estudio Comparado entre 50 países de América y Europa*. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Pérez Gómez, A. (1993). Modelos contemporáneos de evaluación. En: *Cuadernos de Educación* N° 143. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.

- Pérez, R., Cristóbal, M. y Martínez, B. (1995). *Evaluación del profesorado y reformas educativas*. Madrid: UNED.
- Perrenoud, P. (1999). *10 nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Periódico Novedades Quintana Roa. México. 23 de enero de 2013. Rechaza el magisterio privatización de la educación pública. Entrevista a Francisco González Ávila del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Consultado el 15 de junio de 2015 de: <http://sipse.com/novedades/rechaza-el-magisterio-privatizacion-de-la-educacion-publica-11698.html>
- Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente. Estrategia efectiva*. Bogotá: Magisterio.
- Posada, R. (2008) *Competencias, currículo y aprendizaje en la formación superior*. Barranquilla: Gente nueva.
- Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes*. Barranquilla: Grupo Santillana.
- Robalino, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. En: *La Professionnalisation des Enseignants de L'éducation de Base: Les Recrutements Sans Formation Initiale*. Séminaire International.
- Román, M. y Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2). [Consultado el 24 de julio de 2012]. Disponible en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>.

- Rueda, M. (2010). Reflexiones generales a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1). [Consultado el 8 de septiembre de 2012]. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/reflexiones.pdf
- Santillán, M. (2011). Algunas reflexiones sobre la formación de docentes. En: *5° Congreso Nacional de Educación. Educar es el camino. Antología* (pp. 55- 59). México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Santos, M. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Madrid: Aljibe.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives on Curriculum, Evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1. Chicago, Rand McNally
- Secretaría de Educación Distrital, Plan Distrital de Educación 2012-2015. Consultados el 12 de Marzo de 2013 en: [2015http://www.sedbarranquilla.gov.co/sed/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=18](http://www.sedbarranquilla.gov.co/sed/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=18)
- Secretaría de Educación del Distrito de Barranquilla, Plan Territorial de Formación Docente y Directivos Docentes 2013-2015. Consultado el 14 de septiembre de 2015, disponible en: http://www.sedbarranquilla.gov.co/sed/documents/guia_plan_%20docente.pdf
- Secretaria de Educación Distrital de Barranquilla. (2018). Boletín Estadístico 2017. consultado el 20 de marzo de 2018 de: <http://www.sedbarranquilla.gov.co/sed/>

- [index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=18](http://www.se.gov.hk/media/files/articles/Informe_de_Evaluacion_Docente.pdf).
- Secretaría de Estado en el Despacho de Educación de Honduras (2015). Informe Evaluación de Desempeño Docente. Estudio realizado por la Dirección General de Currículo y Evaluación DGCE. Consultado el 25 de marzo de 2017 en: https://www.se.gov.hk/media/files/articles/Informe_de_Evaluacion_Docente.pdf
- Stufflebeam, D, y Shinkfield, A. (1995). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Plan de Formación Docente de Barranquilla 2012-2015, Consultado el 9 de marzo de 2012, disponible en: <http://educa.barranquilla.edu.co/index.php/2014-01-28-00-53-15/actos-administrativos/149-plan-formacion-docente-2012-2015>
- Secretaria de Educación Distrital de Barranquilla. Boletín Estadístico, 2014 y 2015. Consultados el 20 de julio de 2015 en: 2015http://www.sedbarranquilla.gov.co/sed/index.php?option=com_content&view=article&id=7&Itemid=15.
- Subsecretaría de Educación Media Superior de México (2010). Lineamientos de evaluación docente.
- Stiggins R. J. y Duke, L:D. (1988). The case for commitment to teacher growth: Research on teacher evaluation. Albany. State University of New York press.
- Straus A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar*

- la teoría fundamentada*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. (1999). *Program Evaluations Metaevaluation Checklist (Based on the Program Evaluation Standards)*. Kalamazoo, Western Michigan University. The Evaluation Center. [Consultado el 14 de septiembre de 2012]. Disponible en: http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/program_metaeval_10point.pdf, 21-09-2008.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stegmann, T. *Antecedentes históricos: bases psicológicas del aprendizaje*. [Consultado el 14 de septiembre de 2014]. Disponible en: www.fundacionsepec.cl/estudio/archivos/agosto/Bases_Psicologicas_del_MBE.pdf
- Tamayo A. (2012). Estatuto docente y evaluación: ¿De cuál maestro estamos hablando? En *Revista Educación y Cultura*. 95:19-28. Bogotá: CEID-FECODE.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *Situación de la profesión docente*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires, Argentina.
- Torres, R. M. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En: *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtiem, Tailandia. [Consultado el 15 de

- junio de 2011]. Disponible en: <http://www.oei.es/efa-2000jomtien.htm>
- UNESCO. (2000). *Declaración Mundial sobre Educación*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). OREALC/UNESCO. Santiago de Chile. [Consultado el 15 de junio de 2011]. Disponible en: www.unesco.cl
- UNESCO. (2005). Informe. *Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos*. [Consultado el 15 de junio de 2011]. Disponible en: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/ee748e98137325782cc0e0aff-86c206elatin_america_caribbean_ESP.pdf
- UNESCO. (2016). Global Education Monitoring Report can be downloaded at the following link: <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/2016ReportReferences.pdf>.
- UNESCO. (2007). *Evaluación del Desempeño y Carrera Profesional Docente*. 2° Ed. Consultado en junio de 2012. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf>
- UNESCO/OREALC. (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. El Imperativo de la Calidad (Resumen). Paris.
- UNESCO/OREALC. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile.

- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina*. Tendencias, temas y debates. Orealc.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales sobre la evaluación del desempeño docente en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2).
- Valdés, H. (2000). *La Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo de 2000. [Consultado el 15 de junio de 2011]. Disponible en: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
- Valenzuela, H. (2010). Los Sistemas de Calidad en las Instituciones Educativas: Tendencias Actuales. Revista digital *La Educación*, (142):1-28.
- Vargas Guillén, G. (2006). *Filosofía Pedagogía y Tecnología*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Villa Sánchez, A. 1985. La evaluación del profesor: perspectivas y resultados. En: *Revista de Educación*, (277). Madrid.
- Weisberg, J. & Sagie, A. (1999). Teachers' Physical, Mental and Emotional Burnout: Impact on Intention to Quit. *The Journal of Psychology*, 133 (3), 333-339.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Anthropos.

ANEXOS

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE INFORMACIÓN

EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN EL DISTRITO DE BARRANQUILLA

ENCUESTA A DOCENTES

Fecha de aplicación del instrumento: Día ____ Mes ____
Año: _____

Institución educativa: _____

Sexo del docente: F__ M__

Título profesional _____

Año obtenido ____ Años de nombrado ____

Instrucción: Tache con X el número que considere adecuado: 5. Totalmente de acuerdo; 4. De acuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 1. Totalmente en desacuerdo.

Abreviaturas: **EDD**: Evaluación del Desempeño Docente.
DD: Desempeño Docente.

	ASPECTOS A EVALUAR	VALORACIÓN				
N	1. CÓMO ES LA EDD					
	Existen unos fines claros en la EDD que se realiza en Colombia.	5	4	3	2	1
	En su institución se utilizan diversos procedimientos para la EDD.	5	4	3	2	1
	El protocolo de la EDD en su institución lo diligencia el rector.	5	4	3	2	1
	El protocolo de la EDD en su institución lo diligencian los coordinadores.	5	4	3	2	1
	El protocolo de EDD en su institución lo diligencia usted mismo.	5	4	3	2	1
	La organización que la Secretaría de Educación hace a la EDD es oportuna.	5	4	3	2	1
	2. MODELOS EVALUATIVOS					
	Las evidencias solicitadas en la EDD son tenidas en cuenta en los resultados de dicha evaluación.	5	4	3	2	1
	La EDD es democrática y participativa.	5	4	3	2	1
	En la EDD se tiene en cuenta la valoración que expresan los padres.	5	4	3	2	1
	En la EDD se tiene en cuenta la valoración de los estudiantes.	5	4	3	2	1
	En la EDD se tiene en cuenta la valoración realizada por otros profesores externos a la institución (coevaluación).	5	4	3	2	1
	En la EDD se tiene en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes en las actividades orientadas por sus profesores.	5	4	3	2	1
	La EDD busca mejorar el quehacer pedagógico de los docentes.	5	4	3	2	1
	La EDD tiene en cuenta las estrategias utilizadas para motivar el aprendizaje de los estudiantes.	5	4	3	2	1
	La EDD se basa en la ética del trabajo y el logro del perfeccionamiento permanente del docente.	5	4	3	2	1
	A mejor EDD, mayor salario.	5	4	3	2	1
	3. EDD Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN					
	Los resultados de la EDD contribuyen al mejoramiento de los Proyectos Educativos Institucionales.	5	4	3	2	1
	Los resultados de la EDD contribuyen a que los docentes mejoren sus prácticas pedagógicas.	5	4	3	2	1
	Los resultados de la EDD contribuyen al desarrollo personal y profesional de los docentes.	5	4	3	2	1

	ASPECTOS A EVALUAR	VALORACIÓN				
N	1. CÓMO ES LA EDD					
	Los resultados de la EDD proporcionan información para la formación permanente de los docentes.	5	4	3	2	1
	Tienen mejor DD los Licenciados que los docentes no Licenciados provenientes de otras profesiones.	5	4	3	2	1
	Las decisiones con base en la EDD deben conducir a despidos.	5	4	3	2	1
	En la EDD se aplican los principios de objetividad.	5	4	3	2	1
	En la EDD se aplica los principios del debido proceso.	5	4	3	2	1
	En la EDD se aplican los principios de favorabilidad.	5	4	3	2	1
	En la EDD se aplican los principios de respeto a la dignidad humana.	5	4	3	2	1
	En la EDD debe tenerse en cuenta la presentación personal.	5	4	3	2	1
	La docencia es una opción de vida y de servicio, más allá de la remuneración económica.	5	4	3	2	1

¿Cuál es su opinión personal sobre CALIDAD DE LA EDUCACIÓN?

¿Cuál es su opinión personal sobre DESEMPEÑO DOCENTE?

31. Escriba cualquier inquietud y/o sugerencia que considere pertinente, que no se haya tenido en cuenta en este formato.

Gracias por su amable colaboración.