

**PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
FORMATIVA DEL DECRETO 1278 DE 2002: APORTES, LIMITACIONES Y
OBSTÁCULOS AL DESARROLLO PROFESIONAL**

Autor

Mary Isabel Castañeda Prieto

Director

José Emilio Díaz Ballén

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C
2018**



**PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
FORMATIVA DEL DECRETO 1278 DE 2002: APORTES, LIMITACIONES Y
OBSTÁCULOS AL DESARROLLO PROFESIONAL**

Mary Isabel Castañeda Prieto

Director

José Emilio Díaz Ballén

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C
2018**

Nota de aceptación

Director de Tesis

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C

Agradecimientos

Gracias Señor, porque siempre estás ahí cuando más te necesito,
tú eres mi guía, mi luz y fortaleza para seguir avanzando en mis
triumfos.

Gracias a ti Señor, que me has regalado un hombre excepcional
en mi vida, Javier Silva Martínez que ha sido mi bastón y apoyo
en estos dos largos años de esfuerzo, tiempo, entrega y compañía
para seguir adelante en mi vida profesional.

Gracias a ti Señor, por darme unos hijos maravillosos los cuales
son mi motor y la luz para seguir triunfando y alcanzando mis
metas.

Gracias a ti Señor por brindarme la oportunidad de conocer al
profesor José Emilio Díaz Ballén, quien fue el apoyo en el
transcurso de la elaboración de este trabajo, gracias por su
compromiso que hicieron realidad un sueño más en el libro de mi
vida.

Gracias Señor por esos grandes seres que me dieron la vida, mis
padres, por sus consejos para no dejarme vencer en épocas de
desesperación. Gracias por brindarme su mano y compañía para
seguir con más entusiasmo mi camino.

Gracias Señor, por todas aquellas personas que conocí y que
estuvieron allí brindándome apoyo, confianza y sabiduría para
culminar mis estudios.

Cierro un ciclo más en mi vida, brindando gracias a Dios por este
nuevo triunfo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Enseñanza de calidad	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página v de 153	

INFORMACIÓN GENERAL	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Percepciones de los maestros de la evaluación diagnóstica formativa del decreto 1278 de 2002: aportes, limitaciones y obstáculos al desarrollo profesional.
Autor(es)	Castañeda Prieto, Mary Isabel
Director	Díaz Ballén José Emilio
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 153p. Bogotá
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	POLÍTICAS EDUCATIVAS, EVALUACIÓN DOCENTE, TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN, EVALUACIÓN CON CARÁCTER DIAGNOSTICO FORMATIVA, DECRETO 1278 DE 2002.

DESCRIPCIÓN
Tesis de grado para optar el título de Magister en Educación, con énfasis en evaluación y gestión educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional. Este estudio analiza los aportes, limitaciones y posibles obstáculos que se evidencian en el proceso de la Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa (ECDF), en el marco de los Decretos 1278 del 2002 y el 1757 del 1 de septiembre 2015 a los maestros de Básica Primaria, Secundaria y Media. Se realiza a partir de la perspectiva de la

pedagogía crítica de Paulo Freire (1997) y el enfoque cualitativo, apoyado por el método de Elliot Eisner (descripción, interpretación, análisis y valoración) y Cisterna (2005) (categorización y triangulación de instrumentos). Con el fin de promover la evaluación en el desarrollo profesional y la transformación desde la pedagogía crítica, se utilizan referentes teóricos como las políticas educativas asociadas con la evaluación docente en Básica Primaria, Secundaria y Media, a partir de la mirada de los organismos internacionales en países como Chile y México y Colombia, las Tendencias de la Evaluación a partir de lo administrativo y lo pedagógico, y la ECDF.

FUENTES

La presente investigación parte de la revisión de diversas fuentes académicas y documentales. Particularmente tiene como referentes documentos normativos como decretos, leyes y estatutos, los cuales regulan la práctica educativa en Colombia. Específicamente el Decreto 2279 de 1979 de 1979, Decreto 1278 de Junio del 2002, Decreto 1757 del 1 de septiembre 2015 y Estatuto de profesionalización docente. Las miradas de Eisner (1998) (El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa) y Cisterna (2005) (categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa), sustentan la perspectiva metodológica. Finalmente se han consultado referentes en política educativa como Fecode (2015) (Evaluación Formativa) y OECD (2013) (Teachersforthe 21 st Century. Using evaluation to improve teaching).

CONTENIDOS

El documento tiene siete capítulos. El primero constituye la introducción al trabajo de investigación. El segundo, plantea una descripción de las políticas educativas asociadas a la evaluación en educación básica primaria, secundaria y media, desde las perspectivas de los organismos internacionales de países como Chile y México, considerando antecedentes y experiencias relativas a estos contextos. El tercero, refiere a las tendencias de la evaluación docente en los sistemas educativos y al fortalecimiento del desarrollo profesional desde la pedagogía crítica. El cuarto, habla de la Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa, como

desarrollo profesional, a partir de su caracterización y la consideración de instrumentos para su aplicación. El quinto, presenta el diseño metodológico de la investigación, incluyendo la descripción de la postura epistemológica, las estrategias, las fases, los métodos, la caracterización de la población, sistematización de análisis de datos, resultados, triangulación, tematizaciones. El sexto capítulo es un análisis de la información recolectada en la investigación, considerando los diversos instrumentos aplicados. Finalmente, el séptimo capítulo presenta las conclusiones y perspectivas del estudio.

METODOLOGÍA

La investigación presenta un análisis de los resultados obtenidos por maestros evaluados en desarrollo de la ECDF y el *curso de formación*, en los términos de los Decretos 1278 del 2002 y el 1757 del 1 de septiembre del 2015. El estudio exploratorio, basado en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1997) y el enfoque cualitativo en la perspectiva de Eisner (1998), la cual conlleva la descripción, interpretación y valoración por medio de instrumentos como la encuesta, la entrevista y el análisis documental. Se ha realizado la recolección de información sobre las percepciones de un grupo de maestros que presentaron el curso de formación propuesto por el Ministerio de Educación para mejorar su desempeño en la ECDF. En este estudio se hace, además, uso del método de triangulación hermenéutica, según el panorama de Eisner (1998) y Cisterna (2005) con el fin de generar reflexiones y cuestiones respecto a los aportes, limitaciones y posibles obstáculos de la ECDF para el desarrollo profesional de los maestros.

CONCLUSIONES

Las políticas administrativas del Sistema Educativo Colombiano, específicamente consignadas en los decretos 2277 de 1979 y el 1278 de 2002, tienen impacto sobre la labor del maestro en el ejercicio de sus funciones (en especial para aquellos que pertenecen al Decreto 1278 de 2002). Estas reglamentaciones tienen relación directa con el desempeño de los docentes en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje, afectando la calidad de la educación. Las responsabilidades, funciones, y el cumplimiento de imposiciones y condicionamientos de los maestros para acceder al

sector educativo es complejo, de acuerdo con la reglamentación nacional, que impone una serie de requisitos, que reducen la profesión a una actividad ocasional de ocupación laboral, más que de desarrollo profesional y personal.

El ingreso, la permanencia y la movilidad dentro del escalafón salarial, se otorgan a través de la evaluación, previo cumplimiento de requisitos de selección para una rendición ante entes gubernamentales, constituyéndose en una práctica de orden administrativo que tiene poca consideración con los aspectos pedagógicos que están en la base del ejercicio educativo. Así, la regulación docente, si bien parte de un discurso relacionado con la calidad, funciona como una serie de disposiciones administrativas.

La ECDF que aparece como resultado de la coyuntura del debate entre el magisterio y el Estado, fijó inicialmente un propósito, el de la formación profesional y el desarrollo de los procesos educativos. Este mecanismo intentó crear estrategias para reconocer el contexto de desarrollo de la práctica docente con el fin de promover la movilidad del maestro en relación con el escalafón reglamentado por el Decreto 1278. No obstante, en la práctica, la ECDF evidenció una serie de limitaciones que han restringido las posibilidades de mejoramiento de la calidad educativa y, sobre todo, el mejoramiento en las condiciones contractuales de los docentes. Siendo un instrumento con intenciones pedagógicas, se evidenció como un proceso de carácter administrativo y burocrático que demuestra el interés del Estado por controlar los procesos relacionados con el campo educativo, quedando restringida a una forma de rendición de cuentas de los docentes ante el Estado, quien es el único determinante de la medición de la calidad y la idoneidad de los maestros para el cumplimiento de sus funciones. Los obstáculos que se evidenciaron en la ECDF coartan la naturaleza del proceso formativo, dificulta la objetividad respecto a las dinámicas de la clase y la diferenciación de los contextos en el desarrollo de la evaluación mediante el instrumento y finalmente la posibilidad de los docentes para lograr condiciones dignas, coherentes con su responsabilidad social.

Elaborado por:	Mary Isabel Castañeda Prieto
Revisado por:	José Emilio Díaz Ballén

Fecha de elaboración del Resumen:	15	02	2018
-----------------------------------	----	----	------

Tabla de Contenido

1.	Introducción	1
2.	Políticas educativas asociadas con la evaluación docente en educación primaria, secundaria y media	5
2.1	Introducción	5
2.2	Antecedentes de la evaluación en el contexto internacional en la propuesta de Charlotte Danielson (2013)	5
2.2.1	Experiencias Internacionales de Chile y México	9
2.3	Evaluación Docente en Educación Básica Primaria, Secundaria y Media en Colombia... ..	13
2.3.1	La reglamentación de la Evaluación Docente en Colombia	16
2.4	Experiencias desde la Pedagogía Crítica.....	19
3.	Tendencias de Evaluación Docente.....	24
3.1	Introducción	24
3.2	Tendencias de la Evaluación Docente en los Sistema Educativos.....	26
3.3	Fortalecimiento del desarrollo profesional desde la Pedagogía Crítica	32
4.	Evaluación con Carácter Diagnostico Formativa como desarrollo profesional	34
4.1	Introducción	34
4.2	La Evaluación de Carácter Diagnostica Formativa como desarrollo profesional en la perspectiva Crítica.....	46

5.	Diseño metodológico de la investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
5.1	Postura epistemológica y enfoque cualitativo	¡Error! Marcador no definido.
5.2	Estrategia de investigación: Estudio Exploratorio	49
5.3	Fases de la Investigación.....	49
5.4	Métodos.....	51
5.5	Población participante	55
5.6	Sistematización y presentación de resultados	55
6.	Análisis de la información desde el panorama de Cisterna (2015) y la educación crítica de Eisner (1998)	56
6.1	Primer nivel de análisis: Análisis Documental (Políticas educativas de la evaluación docente y experiencias internacionales en países de América Latina, el Caribe y Europa).....	57
6.2	Segundo nivel de análisis: Documento	70
6.3	Análisis de Resultados de la Encuesta a Maestros	72
6.4	Segundo nivel de análisis: Categorización de la encuesta	90
6.4.1	Análisis de Resultados de la Entrevista.....	90
6.4.2	Segundo nivel de análisis: Categorización entrevista	97
6.5	Tercer nivel de análisis.....	98
7.	Conclusiones y perspectivas de la investigación.....	110
	Referencias	117
	Anexos.....	11722

Referencia de Tablas

Tabla 1. Síntesis de categorías de la investigación

Tabla 2. Categorizaciones del análisis Documental

Tabla 3. Criterios y Narraciones de la Evaluación con Carácter Diagnostico Formativa

Tabla 4. Categorización de la Encuesta

Tabla 5. Categorización de la Entrevista

Tabla 6: Categorización del Análisis Documental

Relación de Figuras

Figura 1. Triangulación de Información de Datos

Figura 2. Triangulación de Referentes Teóricos

Figura 3. Políticas Asociadas a la Evaluación docente

Figura 4. Expectativas de la Evaluación docente

Figura 5. Prioridad de las políticas de la Evaluación en Colombia

Figura 6. La Evaluación Docente en el Marco Normativo

Figura 7. La fundamentación de la Evaluación Docente

Figura 8. Finalidad de la Evaluación con Carácter Diagnostico Formativa

1. Introducción

La presente investigación da cuenta de un trabajo realizado en el curso de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica de Colombia. Refiere a los procesos de evaluación docente en Colombia, en el contexto de la primera Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, ECDF, reglamentada por el Decreto 1757 del 1 de 2015. Para dicho análisis se parte de las orientaciones del grupo de investigación *Evaluándonos* y las perspectivas de la pedagogía crítica y la crítica educativa.

De acuerdo con el problema propuesto, en este capítulo se hace visible el análisis de referentes de políticas educativas actuales en Colombia, cuyos parámetros, intencionalidades, instrumentos y elementos han permeado la configuración de la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF), resultado de una serie de acuerdos establecidos entre diversos actores como el Estado y la comunidad educativa, representados por entes gubernamentales y sindicales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), entre otros.

En el contexto del ejercicio profesional de los maestros de la educación básica y media, cabe resaltar que la ECDF es un mecanismo de ascenso y reubicación salarial proporcionada por el MEN, para aquellos docentes que no lograron este objetivo entre los años 2010 y 2014 con el anterior modelo basado en la presentación de una prueba de competencias escrita. A la ECDF pueden acceder maestros, orientadores y directivos docentes, inscritos en el nivel A del escalafón docente regulado por el Decreto 1278 de 2002 en valoración de las dimensiones educativa y práctica.

Uno de los aspectos problemáticos en este asunto es la transición de los referentes ideológicos de la evaluación en relación con diversas tendencias evaluativas, así como políticas de carácter educativo y socioeconómico que influyen en los procesos de medición de la práctica educativa. Tales tendencias han enfatizado cada vez más en la necesidad de eficiencia y eficacia de la labor del maestro, la cual, desde una perspectiva administrativa, ubica a la evaluación en un mecanismo de rendición de cuentas y de *pago por méritos*, a la vez que se afirma como finalidad el desarrollo profesional y el mejoramiento de la escuela. Los referentes documentales han sido fundamentalmente los trabajos de investigación relacionados con los procesos de evaluación del maestro en el marco de las políticas públicas, las tendencias en evaluación y la profesionalización

docente. Los estudios sobre la ECDF son novedosos, considerando su relación con la coyuntura más reciente de la relación entre el gremio docente y el Estado.

En ese sentido, Sánchez (2014) propone que el desarrollo de la evaluación de los maestros, en los últimos años, ha dado un impulso notable a nuevos cambios cuyo fin es el de mejorar la calidad de la educación, dado que hace poco tiempo no pasaba de ser una prueba de conocimientos y aptitudes. El autor plantea la forma en que han cambiado las condiciones de la labor de los maestros, y han acelerado el proceso de proletarización de los mismos. Sánchez (2014) ha realizado su estudio en base al paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico interpretativo, a partir de un análisis documental y la consideración de las categorías sobre evaluación docente y proletarización.

Un segundo trabajo evidencia el análisis de las prácticas evaluativas de los docentes del país, en el marco del proceso de agencia y resistencia (Beltrán, Linares & Martínez; 2014). Los autores abordan temas sobre la evaluación docente desde la perspectiva crítica, partiendo de un paradigma cualitativo hermenéutico, desde lo cual se concluye que las tensiones emergentes ubican al maestro como sujeto dominado por la evaluación y el cuestionamiento del proceso con la posibilidad de generar reflexiones acerca de las políticas educativas.

En el mismo sentido el análisis realizado por Fecode (2015) hace referencia al proceso, los objetivos, avances y retos de la ECDF, con énfasis en el proceso que determinó la construcción de los acuerdos que dieron origen a la evaluación, estos son el resultado de la lucha del magisterio colombiano contra la implementación de políticas públicas por parte del Estado, que FECODE relaciona con las crisis económicas y la profundización de la política neoliberal. En el marco de estudios internacionales existen referentes latinoamericanos como México, Chile, que permiten comparar los criterios de desempeño para la mejora de la calidad educativa (Vásquez, Cordero & Leyva, 2014), que se han implementado con éxito.

En síntesis, los estudios mencionados exponen diferentes aspectos que involucran al maestro en el proceso de evaluación, además, hacen referencia a la rendición de cuentas que se exige en el desarrollo de la profesión docente, la mejora de la escuela y el ascenso a nivel salarial o reubicación en el escalafón, lo que lleva a la reflexión sobre las fortalezas, limitaciones y posibles obstáculos de la ECDF. El problema de fondo que se establece es la problemática relacionada con la ECDF, que lleva a aspectos relacionados con debates del ejercicio educativo y docente, como es la remuneración académica de los maestros, mediada por procesos de ascenso y

reubicación salarial, reglamentados por el Decreto 1278 de 2002. Este aspecto es de carácter general en varios países de Latinoamérica en donde se han dado debates similares caso de Chile y México. Sobresale en estos últimos un marco particular denominado el de la Buena Enseñanza, formulado por Danielson, que ha influido en la forma en que se reglamenta la evaluación del proceso educativo y, por supuesto, sus miembros.

La evaluación es un instrumento centrado en el control de la praxis pedagógica, desde la racionalidad instrumental. En el caso colombiano, la evaluación docente se venía generando mediante la aplicación de un examen de conocimientos y aptitudes derivado del Decreto 1278 del 2002, no obstante, esta no cumplió con los objetivos de medir de manera efectiva los saberes profesionales y las necesidades de capacitación que permitieran el mejoramiento de la práctica. De manera semejante la evaluación de desempeño del maestro, que se realiza en las instituciones educativas anualmente, no contribuye al desarrollo profesional y tampoco a la transformación de su saber pedagógico, didáctico y específico a nivel institucional. Los asuntos de la evaluación docente en relación con el ejercicio educativo son importantes problemas de análisis.

En consecuencia, el problema de estudio de esta investigación puede formularse en base a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la evaluación con carácter Diagnóstica Formativa aporta o limita el desarrollo profesional y el fortalecimiento de la profesión de los maestros de la Educación Básica, Secundaria y Media establecida en el marco del Decreto 1757 del 2015? La pregunta anterior guía el trabajo y desde allí se configura como objetivo central del trabajo, el siguiente: Analizar los aportes, limitaciones y posibles obstáculos que se evidencian en el proceso de Evaluación con Carácter Diagnostico Formativa, en el marco del Decreto 1757 de 2015 a los docentes de Educación Básica, Secundaria y Media. En la misma línea se plantean los objetivos específicos siguientes:

- Analizar y explorar las percepciones de los maestros que participaron en el Curso de Formación de ECDF, respecto a sus aportes y limitaciones para el desarrollo profesional.
- Aportar, desde el análisis de la experiencia de la ECDF, en los procesos futuros de diseño de lineamientos que promuevan la evaluación de los docentes como factor relevante de su desarrollo profesional.

Este trabajo presenta varias partes, a saber: un capítulo que analiza los referentes teóricos sobre las políticas educativas de la evaluación docente en educación primaria y secundaria, a nivel nacional e internacional; el segundo, se refiere a las tendencias de la evaluación docente y la promoción del desarrollo profesional. Posteriormente se evidencian las características de la ECDF en Colombia. El marco metodológico da cuenta del proceso que parte de la perspectiva de Eisner (1998) y empleando un método interpretativo-explicativo y algunos instrumentos de recolección de información; en esta parte se sistematizan los datos a fin de establecer categorías de análisis mediante el método de triangulación hermenéutica de Cisterna (2005) y Eisner (1998). Finalmente se generan reflexiones en torno a los alcances, limitaciones y obstáculos de la ECDF.

El propósito de este trabajo es el de aportar al fortalecimiento de los estudios investigativos sobre la evaluación de los maestros, lo cual corresponde con un tema complejo y pertinente para Colombia. Este estudio puede fortalecer los diálogos entre los entes representantes del magisterio como el Ministerio de Educación Nacional y FECODE para repensar nuevas técnicas o estrategias que conduzcan a mejorar la calidad educativa y al desarrollo profesional del maestro teniendo como base el Decreto 1757 del 2015. Las preguntas orientadoras que surgen en relación con las problemáticas expuestas y en relación con las experiencias de los maestros que presentaron la ECDF, permitieron establecer los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo la ECDF contribuiría a mejorar la calidad y a la transformación educativa y pedagógica del maestro?
- ¿Qué criterios de la ECDF aportarían a un proceso de reflexión e indagación orientado a identificar el contexto, las condiciones y las necesidades de la praxis pedagógica?
- ¿De qué otra manera se puede evaluar a los maestros?
- ¿Qué instrumentos de evaluación pueden contribuir para que la ECDF aporte en la mejora de la situación educativa y propicie acciones que permitan cambiar la calidad y avanzar en los procesos educativos?

Estas preguntas conllevan posiciones críticas en base a dimensiones descriptivas interpretativas que enriquecen el debate pedagógico frente a la ECDF y el mejoramiento de la calidad educativa.

2. Políticas educativas asociadas con la evaluación docente en educación primaria, secundaria y media

2.1 Introducción

Las políticas y orientaciones de la evaluación docente, desde perspectivas internacionales, se han basado en procesos de estandarización de las prácticas y de institucionalización de las dimensiones educativas por parte del Estado, en cabeza de entes como el Ministerio de Educación. Como afirma Arias (2015) la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación se expresa en la tarea del Ministerio de Educación de establecer un marco de lineamientos curriculares básicos a nivel nacional, los cuales son generales y se organizan por áreas de estudio, además, definen en base a indicadores de logros, en el contexto del proceso de flexibilización y autonomía curriculares emanadas de la Ley General de Educación.

La evaluación, como instrumento, es la evidencia tangible que el sistema educativo requiere para poder ejecutar sus políticas y establecer recomendaciones a las que haya lugar para el mejoramiento. Los resultados de la evaluación son insumos fundamentales para la toma de decisiones, el establecimiento de responsabilidades y metas y la definición de criterios y acciones que garanticen el progreso del desarrollo racional y sostenible. La evaluación es necesaria para que la comunidad educativa analice comparativamente las instituciones y sus actores, lo que permite la reflexión sobre la pertinencia de los resultados educativos en relación con el entorno.

2.2 Antecedentes de la evaluación en el contexto internacional en la propuesta de Danielson (2013)

La propuesta de Danielson (2011) ha sido una de las más influyentes en materia de evaluación docente, particularmente porque ha considerado que la calidad de los maestros es un factor determinante de la calidad educativa. Su propuesta del Marco de la Buena Enseñanza ha sido implementada en modelos de evaluación de los maestros, como el de Chile, donde se ha entendido como mecanismo para el desarrollo docente, dicho marco “a partir de estudios empíricos e investigaciones teóricas, precisa las responsabilidades de un maestro que mejoran el aprendizaje en los estudiantes”. De acuerdo con Vaillant (2008), la experiencia chilena es un

referente del contexto internacional, asumiendo una cierta tendencia a la homogeneización de los procesos de evaluación en respuesta a las directrices propuestas por organismos multilaterales como la OCDE, en el contexto de la globalización. Múltiples teorías y premisas coinciden en que un buen maestro es el que posee variadas capacidades para desenvolverse eficazmente en el ámbito de la enseñanza, es decir, quienes logran el despliegue de unas combinaciones complejas y dinámicas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permiten enfrentar e implementar con éxito su práctica y que están directamente asociados a su proceso de desarrollo profesional.

Según Danielson (Citado en Vázquez, 2014) “el Marco para la Buena Enseñanza puede ser utilizado para varios propósitos, por ejemplo, como fundamento de una escuela o distrito, para el acompañamiento, el desarrollo profesional y la evaluación docente”. Un maestro que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocido socialmente y su tarea es valorada por el sistema educativo. Dicho reconocimiento es sólido si está basado en intereses comunes y criterios que aseguren un buen desempeño, a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico. La profesión del maestro debe alcanzar ese nivel y el resultado es un mayor aprecio.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe garantizar el cumplimiento de parámetros elementales que seguramente deben ser identificados con las ayudas generadas a través de los sistemas de evaluación implementados por el Ministerio de Educación Nacional, como saber que los maestros tienen el conocimiento sobre la asignatura o materia que enseñan, identificar los conceptos y habilidades que en el desarrollo de la materia son los esenciales para alcanzar los propósitos establecidos además de ser claros frente al concepto de contexto y como se aplica en la enseñanza, así mismo estar siempre actualizando los conocimientos en la dinámica de “aprender a aprender” y “aprender a desaprender” que implica la disposición total del docente en busca de las estrategias interactivas que sean reconocidas por los estudiantes como el desarrollo asertivo pedagógico al interior del aula.

La disposición hace que el maestro, en constante relación con los conocimientos propios, busque la interdisciplinariedad con otras asignaturas y empiece el trámite de compartir con otras disciplinas, fortaleciendo de esta forma el resultado que hoy el sistema educativo busca, estudiantes de contexto, antes que de especialización, que sean “producto” reconocible para aportarle a la sociedad. La importancia del Marco para la Buena Enseñanza radica en su naturaleza de instrumento para que los docentes examinen sus prácticas, de manera individual o

colectiva, a partir de referentes consensuados para el perfeccionamiento y mejoramiento (Citado en Vázquez, 2014).

Desde este marco, el maestro tiene que estar pendiente de que sus estudiantes mantengan una actitud asertiva, en un proceso de orientación, corrección y creación insinuado desde la relación maestro-estudiante, donde lo que interesa es el desarrollo cognitivo de los dos, afincando pre-saberes y conocimientos propios de la asignatura, alcanzando de esta forma el objetivo de construir conocimiento desde la interacción al interior del aula de clase, según Danielson,

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente (Ministerio de Educación República de Chile, 2008).

El Marco para la Buena Enseñanza se constituye en una guía cuyo fin es que los maestros puedan aceptar la propuesta de elaboración de programas claros de desarrollo del proyecto educativo en cada clase, buscando siempre destacar que lo principal es el papel que jugará el maestro en la integridad de los estudiantes en un contexto de interactividad social, antes que seguir incrementando un cúmulo de conocimientos que es esencial, pero que, no garantiza la importancia que debe tener en el proceso de formación educativa.

Se reconoce que el Marco para la Buena Enseñanza antes que ser un mandato rígido, busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través del establecimiento de un «itinerario» en maestros que empiezan la labor y que adquieren experiencias en el aula de clase, también es reconocido por los profesionales con más experiencia como una recomendación dinámica estructurada que convoca a la efectividad, a evaluar desempeños, y potenciar la profesión en su conjunto, así como la interacción frecuente con la comunidad educativa en un marco que permita a cada maestro -y a la profesión en su conjunto- enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumiendo lo maravilloso de la profesión docente, invitándolo a mirarse a sí mismos, evaluando su desempeño, para mejorar la calidad de la educación.

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a

todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico. Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? (Ministerio de Educación República de Chile, 2008). De forma consecuente con la propuesta de mejorar en todos los espacios del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, cada uno de los cuatro dominios para desarrollar la buena enseñanza tiene marcado su énfasis:

- Dominio A. Preparación de la enseñanza: Disciplina que enseña el maestro, principios y competencias para organizar el proceso, compromiso de los estudiantes con los aprendizajes, en contextos específicos, dominio curricular del maestro; conocimientos, habilidades y competencias, valores que son propios de los estudiantes, conocimiento específico de las temáticas por parte del maestro, enseñanza en contexto, organiza contenidos con sentido, establece estrategias de evaluación, los desempeños de los maestros están íntimamente ligados a las planificaciones.
- Dominio B. Clima del proceso de enseñanza- aprendizaje: El entorno del aprendizaje, esta generado por el clima que desarrolla el maestro durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se destacan las diferentes relaciones que suceden al interior del aula, los aprendizajes son productivos, cuando hay confianza, empatía y reciprocidad entre los actores, las habilidades son estimuladas cuando existen ambientes favorables para el aprendizaje.
- Dominio C. Enseñanza para todos los estudiantes: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; se destaca el compromiso real de estos, se tiene en cuenta la responsabilidad Profesional del maestro en el aprendizaje, las relaciones que establece el maestro con el contexto de acción, evalúa y comprende los procesos de aprendizaje, descubre las dificultades, ayuda a construir el entorno donde se comparte con los colegas.
- Dominio D Responsabilidad Profesional: Responsabilidad profesional: compromiso que todos los estudiantes aprendan, garantizar una educación de calidad para los estudiantes, el maestro asume sus propias necesidades de aprendizaje, cumpliendo con las políticas nacionales de educación.

Como lo resalta Danielson (citado en Vázquez, 2014) los dominios son ámbitos de responsabilidad de la enseñanza. Se puede decir que son las actividades en las cuales se divide la actividad docente frente al contexto, el currículo, la praxis pedagógica y la convivencia, como en el caso de Colombia.

2.2.1 Experiencias Internacionales de Chile y México

Las experiencias internacionales representan referentes adecuados para proponer cambios en los sistemas educativos nacionales. Las propuestas exitosas se plantean como modelos a seguir en el cumplimiento de los objetivos en política pública y praxis educativa considerando la tendencia a homogeneizar los sistemas educativos a partir de la delimitación de estándares internacionales, por ejemplo, se mide la calidad educativa de los países en términos de pruebas como PISA, sin reconocer las particularidades de cada uno de ellos. Desde esta perspectiva se tiene en cuenta los sistemas de evaluación que han sido ejecutados en Chile y México, considerados relevantes en relación con sus experiencias y los resultados logrados en dichos procesos.

Vale mencionar que la evaluación de los docentes no ha sido, hasta ahora, un tema prioritario en América Latina, pero esto no significa que no haya existido una práctica o normativa al respecto. Tanto los supervisores como los directores de centros docentes, lo mismo que los estudiantes y sus familias, muchas veces a través de mecanismos no formales, evalúan el comportamiento de los docentes (Álvarez citado en Vaillant, 2008). Las experiencias internacionales, y específicamente con los modelos educativos desarrollados en la región, se han generado movimientos pedagógicos al interior de cada país, abriendo espacios de reflexión, que a pesar de ello mantienen su estructura y métodos.

De manera constante los maestros han reclamado la pertinencia de las transformaciones que han de servir a la sociedad, luego es la auto-crítica sobre la práctica, la que ha de proponer cambios fundamentales, pero que es bien sabido que el maestro, no cambia por efecto de las leyes y de la normatividad, más bien los cambios son promovidos desde la intención propia, y estará reflejada con la puesta en marcha de acontecimientos pedagógicos, que vive el maestro en contexto desde la propia práctica, buscando un verdadero giro académico didáctico, propio y en contexto.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo se acude a referenciar algunas experiencias que permitan dar luces sobre el proceso de evaluación docente del país. A pesar de que en América Latina no existe un modelo de evaluación homogéneo, ya que cada país atiende a sus propias necesidades, a pesar de la presión internacional por ajustarse a mecanismos estandarizados, la región considera algunos referentes para tratar de implementar sistemas de evaluación educativa, propios a cada contexto, apuntando a mejorar la calidad de la misma. Ahora bien, en Colombia la aplicación de sistemas de evaluación de desempeño, tendientes a contribuir al fortalecimiento y categorización del maestro en el proceso de profesionalización de su actividad como tal, así como, mejorar la calidad educativa, son relativamente recientes. Es a partir del Decreto 1278 de 2002 donde aparece este mecanismo como factor constitutivo de la reglamentación de la práctica educativa.

El desempeño Profesional Docente comprende una evaluación obligatoria. Herrada (2015) comenta que en el documento legal de la Evaluación Docente “se establece que ésta debe apuntar a la mejora continua de la labor del profesor” para todos los maestros de aula que laboran al servicio del estado en todo el país. Es así como se pretende implementar el modelo Marco para la Buena Enseñanza permitiendo la representación de los docentes a través de sus organizaciones sindicales, quienes transmiten y hacen que se involucren sus vivencias y sus prácticas por ellos vividas *in situ*. El sector de los maestros debe ser tenido en cuenta para implementar cualquier sistema de evaluación que permita, además, definir un cuadro presupuestal para el sector educativo. Vale mencionar que el caso de Chile se considera relevante, teniendo en cuenta que este país ha logrado resultados satisfactorios en las pruebas PISA, en relación con sus similares de la región (Valenzuela, Bellei, Sevilla & Osses, 2009).

En los diversos sistemas de evaluación, los referentes internacionales son considerados como puntos de partida para la construcción de parámetros puntuales. Se debe tener en cuenta que toda acción de evaluación puede correr el riesgo de ser considerada como un ámbito negativo para quien es objeto de esta, en este caso los maestros. Según los promotores de la evaluación, esta apunta a permitir una adecuada asignación de incentivos por buenos desempeños y la salida de los maestros con mal desempeño, de hecho, se propone aumentar las causales de salida de docentes asociadas a los resultados de la evaluación. De hecho, el ejercicio y la aplicación de los resultados de los sistemas de evaluación y las consecuencias aplicadas a sus actores, hacen que

los maestros consideren que la evaluación es más una amenaza que una oportunidad de mejorar para el sistema educativo, atentando su estabilidad en la carrera docente.

- Experiencia de la Evaluación en Chile

El modelo educativo chileno ha sido considerado como pionero de buenos resultados estandarizados en procesos de medición de su calidad educativa (Valenzuela, *et. al.*, 2009), de tal modo, es tomado como referente de buenas prácticas y experiencias susceptibles de ser seguidas por parte de otros países, particularmente en América Latina. Esto ocurre a pesar de que constantemente se presentan levantamientos de los maestros chilenos protestando en contra de las políticas administrativas, que consideran contrarias a las inclinaciones de estos y la comunidad educativa. Es de anotar que Chile, a diferencia de México o Colombia, presenta un panorama más desarrollado en términos de acuerdos entre sectores oficiales y el gremio docente. En el caso colombiano, es frecuente que académicos, periodistas e investigadores comparen los resultados locales con los alcanzados por Finlandia o Corea. Esas comparaciones resultan impertinentes si se tiene en cuenta las particularidades de los contextos mencionados. Por eso, deberíamos mirar nuestro sistema de evaluación de docentes frente al de nuestros vecinos que tienen historias, contextos y problemas similares.

En el caso de Chile los maestros son evaluados mediante cuatro criterios: un portafolio (60 por ciento), la evaluación del rector (10 por ciento), la autoevaluación (10 por ciento) y la entrevista de pares (20 por ciento). El elemento central es el portafolio y, aunque incluye un video, hay una diferencia esencial con el que se evaluará a los maestros en Colombia, según los acuerdos firmados entre el gobierno y el magisterio en la coyuntura de movilización más reciente. En el país austral la filmación de la clase es apenas una pequeña parte en el proceso evaluativo, mientras que en Colombia representará el 80 por ciento de la calificación.

Los maestros en Chile entregan un módulo de planeación, las evaluaciones realizadas por los estudiantes y las reflexiones acerca de su práctica. Esto permite la observación de su clase desde un contexto más extenso, incorporando interrogantes acerca de su quehacer como maestro. Actualmente el módulo permite especificar las reflexiones y los frutos logrados y la coherencia de sus propósitos y las evaluaciones que aplica a sus estudiantes. Chile también al momento de

evaluar incluye una entrevista la cual es realizada por otros maestros. Esta entrevista busca rastrear la práctica pedagógica del maestro y su reflexión.

La evaluación de los maestros se supone contribuye a la mejora de la calidad educativa. Por tal razón los resultados tienen que ser entregados a las secretarías y demás entes de las instituciones educativas (directivos, maestros) para que efectúen planes de mejora sobre su labor educativa. Lo que enseña la experiencia chilena es que un país mejora la calidad de la educación si reúne a sus docentes y los pone a reflexionar sobre su práctica. Así es que los resultados de esta nación en pruebas de competencias como Pisa son cada vez mejores. Mientras tanto, en la experiencia colombiana puede afirmarse que no cualquier evaluación de docentes ayudará a mejorar la calidad de la educación, esto se evidencia con el hecho de que los resultados en pruebas nacionales e internacionales no han mejorado desde el año 2000.

En este sentido, la experiencia de Chile es considerada como óptima para ser aplicada en Colombia, teniendo en cuenta, como afirma el Banco Mundial (2009), que sus sistemas “atiendan a las necesidades de los estudiantes, los profesores y las escuelas”, de tal modo que un proceso adecuado de evaluación docente aporta no solo para el desarrollo del sistema de evaluación del país; sino en todos los ámbitos del desarrollo político, social, económico, del país. Este es un nuevo argumento para considerar las experiencias de Chile y México, países que se han caracterizado por unos niveles de desarrollo económico y político crecientes.

- Experiencia de Evaluación en México

México puede considerarse una experiencia interesante considerando el papel del país en el contexto económico regional, que lo ha llevado a apostar por el diseño de políticas públicas en educación, coherentes con las exigencias de la estandarización internacional. En tal sentido, durante los últimos años y en forma creciente, diversos actores han mostrado interés en el tema de los estándares docentes en México, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) hasta organizaciones empresariales y de la sociedad civil y académicos. Todos ellos han intervenido en la formulación y crítica de las propuestas. El Plan Sectorial de Educación 2007-2012, por ejemplo, incorporó como una de sus acciones: “establecer los perfiles de desempeño de los docentes en servicio, con el fin de

encauzar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI” (SEP, 2007).

En dicha coyuntura, la atención empieza a dirigirse cada vez más hacia el docente. Teniendo en cuenta los resultados de diversos indicadores, como es el caso de los resultados de pruebas internacionales como TIMSS y el PISA, México se planteó la propuesta de reconocer como actor imprescindible de todo proceso educativo al docente, con lo cual se reconoció que la mejora del sistema educativo tiene que pasar necesariamente por este actor educativo. Se adopta la tendencia a considerar al docente como alma y nervio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva es acogida posteriormente por varios países, entre ellos Colombia, implementando para ello los sistemas de evaluación del maestro, con resultados en el sistema de escalafón o categorización que repercute en el pago al compromiso como dependiente y pago al mérito en algunos casos.

La experiencia muestra que buena parte de los procesos de evaluación están atados a cuestiones meramente administrativas. En el caso colombiano se ha mencionado que algunos estándares no han sido fruto de consenso, por tanto, la vida profesional de los docentes permanece en el vaivén de las decisiones político administrativas, controladas por los estándares de factor que no han sido cuestionados y se encuentran totalmente desarticulados con las prácticas. Según Ingvarson & Kleinhenz (Citado en Pedroza, 2015) afirman que los “estándares han sido utilizados con fines de certificación, selección por empleadores, evaluación, autoanálisis y reflexión sobre la práctica, así como para guiar el desarrollo profesional”. En conclusión, en México al igual que en Colombia se seguirán implementando debates sobre los estándares y la evaluación docente, en rumbo a fortalecer la “calidad” educativa.

2.3 Evaluación Docente en Educación Básica Primaria, Secundaria y Media en Colombia

Colombia plantea desde la expedición del Decreto 1278 de 2002 la evaluación docente como garantía del mejoramiento de la educación. Luego de un largo periodo de implementación de la evaluación por competencias realizada de manera escrita por parte del ICFES, los bajos resultados obtenidos por los maestros reglamentados por dicha norma, llevaron a un debate entre el magisterio colombiano y el gobierno nacional. Ya que solamente un 20% de los docentes que

se presentaron al proceso de evaluación escrita la aprobaron, se generó un malestar entre el gremio que llegó a sendas manifestaciones y controversias con el Ministerio de Educación Nacional. El sindicato Fecode afirmó que el mecanismo no garantizaba el desarrollo profesional de los docentes, además, estaba sujeto al presupuesto del Estado, por tanto, el condicionamiento económico frenaba las aspiraciones de ascenso y reubicación salarial. Durante el año 2015 Fecode convocó un paro que se extendió por cerca de un mes, generando el cese de las actividades educativas. Dicha presión llevó al gobierno a la necesidad de concertar con el magisterio diversas exigencias, entre las cuales se encontraba el tema de la evaluación docente. Esta coyuntura dio origen a la ECDF como alternativa.

La ECDF surge como propuesta que se inspira en experiencias como la de Chile, en donde a propósito del marco de la buena enseñanza, implementado para el mejoramiento educativo por vía del desarrollo profesional de los docentes, se plantean una serie de componentes de la evaluación, entre los cuales se encuentra una videograbación de la clase, como forma de analizar los alcances del desarrollo de los maestros en el aula. Puede afirmarse entonces que la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF) se ha planteado desde la consideración de modelos externos. Esta evaluación ha generado múltiples expresiones de rechazo, descontento e inconformismo que se expresan frecuentemente en actores del sector, gobierno y maestros y la comunidad educativa, en general. Esto a pesar de que la ECDF conlleva algunos incentivos que tienen que ver con el mejoramiento de la condición contractual estado-maestros, a través del acceso al escalafón docente.

Colombia en los últimos años contados a partir de la reestructuración y adopción de la nueva Constitución Nacional del año 1991 ha planteado la necesidad de otorgarle mayor importancia al sector educativo. La educación ha sido un propósito central por parte de los gobiernos colombianos, desde el mismo momento de conformación de la historia republicana, el asunto educativo ha sido central a la organización del Estado. Las primeras constituciones, cuando más del 90% de la población era analfabeta, establecieron que después de unos años, en los que los gobiernos crearían oportunidades para que todos se formaran, sólo tendrían plenos derechos políticos los colombianos que supieran leer y escribir.

Las grandes reformas legales del sistema educativo (1843, 1851, 1870, 1880, 1886, 1903 y 1927) no lograron muchos resultados. En realidad, el gobierno nacional destinaba casi todos los recursos de educación al nivel superior y a unos colegios emblemáticos de

secundaria, lo que favorecía a los grupos sociales altos y medios, mientras que los departamentos asumían la financiación y manejo de la primaria y una proporción creciente de la secundaria. El país a pesar de estar estableciendo normas, leyes, principios, acuerdos, a lo largo de la historia, siempre han encontrado resistencia por parte de quienes han detentado el poder, y es de esta forma como los acuerdos difícilmente cumplen los objetivos consensuados.

Aunque los parámetros propios de los acuerdos así lo establecían, como es el caso de la reforma constitucional de 1936 que estableció que la educación primaria sería gratuita y obligatoria, acontecimiento que fue visto con esperanza por parte de la población, los aspectos mencionados difícilmente se cumplieron. Las clases dominantes del país parece que truncaban los acuerdos y no les permitían consumarse. Estos acontecimientos demuestran que la educación siempre es un área del desarrollo social, objeto de manipulación de quienes detentan el poder.

Posteriormente, los cambios en la economía mundial en pleno proceso de la posguerra hacían evidente que la educación era un instrumento, una de las herramientas principales para el desarrollo de la productividad y la superación del subdesarrollo. En todo el mundo, se promulgaba el paso a una economía basada en el conocimiento, en la cual la ciencia y la tecnología ocupaban lugares privilegiados en el planteamiento de que el objetivo de la educación universal como condición para una sociedad democrática y justa, desde ya la educación empezaba ser reconocida como el eje transversal en el desarrollo social de cada comunidad.

La Constitución de 1991 reafirmó a la educación como uno de los derechos fundamentales de todo ciudadano, un servicio público con función social, además, señaló que era obligatoria desde los 5 a los 15 años, hasta la terminación de la educación básica, partiendo de la percepción general de que los cinco años de escuela primaria que se habían definido obligatorios en 1936 eran insuficientes para preparar a los estudiantes para toda la vida. La carta política señaló los fines de la educación, las responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia y adoptó una política general de descentralización administrativa que rompía con el centralismo de la Constitución de 1886.

De manera complementaria, se expidió la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, que reorganizó en forma completa el sector y transfirió los Fondos Educativos Regionales (FER) a los departamentos. La ley definió las distintas modalidades educativas y amplió los objetivos del sistema al incluir en él expresamente la educación técnica formal y la

educación de los grupos étnicos, los adultos y las poblaciones con dificultades o limitaciones (Ministerio de Educación, 2010).

La Ley General de Educación en su artículo 77 otorgó la autonomía escolar a las instituciones en cuanto a organización de las áreas fundamentales, inclusión de asignaturas optativas, ajuste del Proyecto Educativo Institucional (PEI) a las necesidades y características regionales, libertad para la adopción de métodos de enseñanza y la organización de actividades formativas, culturales y deportivas, todo en el marco de los lineamientos que estableciera el Ministerio de Educación Nacional. En la misma perspectiva, con la expedición del Decreto 1290 de 2009, el gobierno nacional otorga la facultad a los establecimientos educativos para definir el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, siendo ésta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis, negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa, debido a que se constituye en un gran desafío para las instituciones (Ministerio de Educación, 2010).

La ECDF se incluye dentro del sistema educativo como un mecanismo nuevo reglamentado en un Sistema Institucional de Evaluación, pero que va más allá de establecer con cuántas áreas o asignaturas es promocionado el estudiante para el siguiente grado o si es mejor calificar con letras, números o colores. La importancia radica en la formulación de criterios de evaluación en cada una de las áreas, establecer los desempeños a desarrollar los estudiantes durante el período o el año lectivo, y establecer las actividades de nivelación para los estudiantes cuando presentan dificultades en estos desempeños definidos y en su aprendizaje en general.

2.3.1 La reglamentación de la Evaluación Docente en Colombia

La contraprestación salarial a que tiene derecho el maestro, según lo establecido en el Decreto 1278 de 2002 está basada en el escalafón docente. A través de un sistema de clasificación se hacen exigencias específicas al maestro como la formación académica, la experiencia, la responsabilidad, el desempeño, las competencias y evaluaciones, las cuales deben ser alcanzadas para satisfacer el ingreso y permanencia en el denominado escalafón docente. Permitiendo organizar la tabla salarial, el maestro debe aportar evidencias de parámetros propios como el título académico y sus estudios de posgrado, así como otras obligaciones explícitas que para los casos se van especificando. Lo anterior da lugar al establecimiento de grados en el escalafón (1, 2

y 3), cada uno de estos se conforma por niveles (A, B, C y D) y con esta organización se da origen al cuadro del escalafón aplicable a cada maestro. La modificación entre los diferentes niveles está determinada por el resultado de la ECDF.

Se puede afirmar que la aplicación del Decreto 1278 de 2002, desde el mismo momento de su vigencia, no solo ha generado controversia con un segundo decreto, el Decreto 2277 de 1979, que regulaba el ingreso y ascenso de los docentes antes de 2002, sino que también marcó una gran diferencia entre los sujetos de la aplicabilidad del mencionado mecanismo a maestros y directivos docentes. En términos del nuevo decreto se establecieron evaluaciones específicas para los maestros, en forma asimétrica de las exigencias a los directivos docentes, quienes no serán sometidos a extenuantes evaluaciones, reconociendo el siguiente proceso: concurso público de méritos, evaluación en periodo de prueba, evaluación periódica anual de desempeño laboral y evaluación de competencias con el propósito de ascender o reubicarse en el escalafón. De esta reglamentación en relación al Decreto 1278, para aplicar al ascenso, surgen muchas preguntas o vacíos al respecto, ejemplo ¿la autoridad local, tiene potestad para cubrir las vacantes existentes por diversos motivos (por ejemplo, muerte del funcionario)?

De acuerdo al artículo 36 del Decreto 1278 de 2002, la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual, tiene las siguientes consecuencias diferentes para maestros y directivos docentes: el maestro que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), la cual se considera no satisfactoria, durante dos (2) años continuos, será excluido del escalafón y, por lo tanto, retirado del servicio. En el caso de directivos docentes la obtención de una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) durante dos (2) años consecutivos, los retornaría al ejercicio como docentes. En caso de que un coordinador al momento de ser nombrado no pertenecía al sector oficial docente, sería destituido de su cargo y perdería su plaza.

De acuerdo con la política evaluativa vigente en Colombia a través del Decreto 1278 de 2002, es necesario reafirmar a los maestros que, por el hecho de encontrarse inmersos en un proceso de profesionalización, siempre estará sujeto a evaluaciones ya que como se ha dicho anteriormente, la obtención de la calidad en la educación implica responder a estándares que buscan la mejora continua inicialmente en sus actores, que en este caso son los maestros y posteriormente los estudiantes, aspecto que debe ser medido.

Ahora bien, para efectos de ingreso de profesionales al ejercicio docente se han establecido diferentes formas de evaluación: evaluación del período de prueba, evaluación anual

del desempeño y evaluación de competencias para ascenso o reubicación en nivel salarial superior. Con el fin de optar y aplicar al cargo de maestro, en el sector público en Colombia, un nuevo aspirante requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado, o bien, título de normalista, esta condición le permite emprender el desarrollo de aspirar a ocupar ese cargo, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente.

Posteriormente al cumplimiento de estas exigencias el aspirante ha de desarrollar el siguiente proceso, acogéndose a lo establecido por el nominador: las vacantes docentes o directivos, deben ser obtenidas a través de la presentación de una prueba por competencias, con un porcentaje del 60%, a la vez presentar una entrevista y finalmente presentar una serie de documentos requeridos, finalmente, en caso de cumplir todos los requisitos administrativos, por medio de una lista de elegibles será nombrado en un acto administrativo en periodo de prueba el cual va hasta culminar el año lectivo siempre y cuando se cumpla con cuatro meses de labor.

Aprobado el período de prueba el docente o directivo docente adquiere derechos de carrera y este será inscrito en el escalafón, de acuerdo con el título académico que acredite. Lo anterior indica que para que el maestro entre a formar parte del Magisterio, requiere pasar por una serie de condiciones y requisitos, que al momento de ejecutarse lo hace solo por los beneficios que otorga tener un cargo público, que por la supuesta intención que tienen de aportar al mejoramiento educativo. Por lo anterior y como lo estipula el artículo 18 del Decreto 1278 de 2002 “Gozarán de los derechos y garantías de la carrera docente los educadores estatales que sean seleccionados mediante concurso, superen satisfactoriamente el período de prueba, y sean inscritos en el Escalafón Docente”.

A partir del establecimiento de políticas educativas que permitieron acceder a la carrera de docente a profesionales de diferentes disciplinas, con títulos diferentes al de Licenciado, relacionados estos últimos con el ejercicio pedagógico, pero que por efecto del concurso de méritos ganaron el derecho a ocupar una plaza vacante y/o nueva plaza, se debe cumplir requisitos adicionales, que les de el aval de poder ejercer la profesión de docente. Para ello el mismo estatuto de profesionalización a través del párrafo 1º del artículo 12 del Decreto 1278 de 2002 menciona: “Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en

educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional”.

El Decreto 1278 de 2002 introdujo nuevos cambios al sistema educativo y la permanencia y ascenso de la carrera docente, implementando la evaluación como mecanismo de ingreso al sector oficial y la evaluación de desempeño y de competencias como forma de evaluación permanente del ejercicio, contrario al precedente Decreto 2277 de 1979 en el cual no existen estas condiciones para los maestros. La evaluación del concurso por méritos evalúa las aptitudes, experiencias, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad, marcando la diferencia entre los decretos. El maestro que pase la evaluación con un resultado ponderable de 60%, se someterá a una entrevista y luego a la revisión de documentos exigidos por el MEN, de esta manera será nombrado y ubicado en la tabla salarial del escalafón de acuerdo a su último título académico obtenido.

El proceso se reglamenta considerando títulos convalidables ya que “el nombramiento o el certificado pertenecen a la clase de actos o de discursos oficiales, simbólicamente eficaces porque son cumplidos en situaciones de autoridad por personajes autorizados, oficiales” (Bourdieu, Citado en Cifuentes, 2013). Así, el nombramiento no solo significa el ingreso al sector oficial, sino la estabilidad laboral y la resignificación de la carrera como maestro. Los maestros que ingresan al sector oficial tienen que cumplir con una serie de requerimientos y obligaciones que se encuentran en normas, leyes, decretos, estatutos que hacen al maestro un ser más idóneo, pero, a la vez, menos autónomo. Es el Estado quien tiene la responsabilidad y el control de garantizar el cumplimiento de la norma. Lo que se puede representar una lucha entre poderes Estado-maestro.

2.4 Experiencias desde la Pedagogía Crítica

Para el presente análisis se parte de la consideración de aspectos relacionados con la perspectiva de la pedagogía crítica. Desde la misma se pretende responder a la pregunta siguiente: ¿A qué se puede considerar calidad desde la pedagogía? Esto teniendo en cuenta que se afirma que el principal propósito de la evaluación es lograr calidad. Inicialmente se considera que sobre el tema se encuentran diferentes propuestas, una de las cuales tiene en cuenta dos parámetros esenciales:

primero, la toma de decisiones que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto, y segundo, la aplicación de evaluaciones y ECDF sobre una situación concreta que permite tomar decisiones para reorientar y reajustar procesos educativos locales, y específicos.

La calidad, desde la pedagogía, está orientada a aportar estrategias de mejoramiento permanente en los contextos en que se debaten los procesos de formación. Según Carr & Kemmis (Citados en Casanova, 2012) la calidad de la enseñanza constituye un proceso de optimización continua de la actividad del docente que apoya y desarrolla el aprendizaje formativo. La calidad debe ir de la mano el acceso a las nuevas dinámicas relacionadas con procesos de evolución y desarrollo humano como es el perfeccionamiento tecnológico, el auge de propuestas de formación humanistas, de fortalecimiento de procesos como el “home school” (escuela en casa), entre otros. El sistema educativo debe estar a la vanguardia de la motivación, la innovación y la aplicación.

La calidad, desde la pedagogía, debe proponer sugerencias fruto de la observación, atención, concentración, análisis, reflexión, diálogo y crítica significativa para un mejor desempeño educativo, resultante del sistema evaluativo propositivo y constructivo de nuevos y mejores aprendizajes. Desde esta mirada, la ECDF, puede ser un instrumento debidamente aprovechado por las partes.

Siendo consecuentes con su perspectiva, la calidad desde la pedagogía reconoce las capacidades, las habilidades, los conocimientos y los valores que les permite interactuar en el contexto real de su propio desenvolvimiento. La calidad desde la pedagogía es tan importante porque recoge paulatinamente los acontecimientos evolutivos de los mismos sistemas de educación, registrando los cambios, las incidencias y las tendencias formativas, y para ello desarrolla constantemente procesos evaluativos que desencadenan en el aporte conceptual y práctico en el adelanto del sistema educativo para bien de la comunidad educativa, especialmente sus estudiantes.

De igual manera a la calidad desde la pedagogía, debe implementarse y desarrollarse la autonomía al interior de las políticas de evaluación y para ello debe aprovechar de la mejor forma los procesos resultados de la ECDF. Es pertinente reconocer a la autonomía como la resultante obligada y conexas de un proceso que necesita evolucionar, interpretar y adecuar, impulsando los mismos procesos de descentralización que han transferido responsabilidades, actividades, gestiones administrativas y financieras. Con el componente específico del manejo autónomo se

garantiza una gestión oportuna y eficiente, consecuentemente con la promulgada calidad educativa, que permitirán el fortalecimiento de la institución educativa, generando el sentido de empoderamiento, de pertenencia por esa comunidad educativa deseosa de contribuir al engrandecimiento de su contexto educativo autónomo.

Por lo general, la autonomía es delegada por el gobierno con propósitos que solo el mismo ente conoce y entiende, pero que, como referentes, los resultados por lo habitual son positivos, ya que son evaluados y obtenidos en las dos áreas determinantes del proceso educativo, la administración en sí de la institución y el proceso educativo como tal, aunque es muy dado que esa autonomía se ve truncada por el divorcio de la administración y el área pedagógica.

En consecuencia, la autonomía pedagógica se establece para la realización de pequeños proyectos pedagógicos, tendientes a concretar el mejoramiento de la calidad educativa, lo que lleva que internamente en las instituciones educativas, de manera autónoma, se apliquen políticas de evaluación, del mismo modo y que en un contexto más amplio se les aplica a los maestros para lograr sus propósitos de ser reconocidos. Desde esta mirada es importante entregar autonomía al proceso evaluativo de los docentes, en el caso de la ECDF ellos mismos deben establecer parámetros resultantes de sus propias vivencias en contexto, dotadas así de mayor objetividad y relevancia que aquellas que son copiadas o importadas de contextos con otras condiciones muy particulares para ese entorno.

La autonomía pedagógica en los docentes, en materia de evaluación, garantiza procesos objetivos, serios, reales, ambiciosos, y determinantes para el futuro inmediato del docente y de la institución donde sea concedida esa actividad, ya que se está asistiendo a un proceso casi que personalizado, del maestro para el maestro y de la institución para la institución.

Respecto a la formación de maestros es posible plantear la pregunta: ¿Cuál es el rol del maestro ante la profesionalización vigente? Hoy en día se considera que el maestro debe obrar como el facilitador de la construcción de conocimiento, de tal forma que se susciten en el estudiante el propio interés por participar con su autonomía, sus pre-saberes, su habilidad, dando paso al aprendizaje significativo. Esto debe conducir a que el docente implemente estrategias no contempladas en el currículo, pero sí en el actuar en el contexto del aula de clase, escenario que es donde se desarrolla todo el proceso, en un contexto particular. Con lo anterior es necesario que el sistema de evaluación también contemple la posibilidad de que el maestro pueda ser evaluado objetivamente por quienes están recibiendo la acción, que son los estudiantes.

Dentro del desarrollo de los sistemas evaluativos a que son sometidos los actores del proceso educativo, el docente se ve en la obligación de considerar el entorno inmediato para entrar en el contexto de la evaluación, donde su principal acción inicial es preguntarse ¿A quién está formando? ¿A quién está orientando? ¿A quién está cuestionando? En fin, un sinnúmero de preguntas que complejizan la actividad del maestro, porque el momento que vive frente a los estudiantes del presente, por lo general en nada coinciden con el momento en que ese docente recibió su formación. Así muchas prácticas pueden estar descontextualizadas.

Si bien es cierto, el maestro ha de prepararse para compartir en determinado contexto sus conocimientos con otros actores, que se pretenden hagan lo mismo, de todas maneras, los tiempos no son los mismos y específicamente los educandos tampoco, a causa de esta situación se debe contemplar la pregunta: ¿cómo entablar relación docente-estudiante, si él estudiante vive una vida con objetivos totalmente diferentes a los que ha planteado el maestro en su planeación personal para clase y desarrollo de temáticas? Más aún cuando el estudiante está totalmente influenciado por la era digital, convirtiéndose en un nativo digital, pero claro obedeciendo al objetivo de las políticas educativas del presente donde son esperados como los “estudiantes de contexto” donde su responsabilidad es aprender de todo un poco y las estrategias pedagógicas habituales carecen de vigencia, y más sí el maestro no hace nada por cambiarlas o actualizarse.

Estos aspectos llevan a pensar que cada día la actividad, profesión, y/o trabajo, será más compleja y que las exigencias unidas al régimen de evaluación a las cuales se ve abocado el docente desmotivan su trabajo, llevando a que la docencia sea emprendida como una actividad más mecánica y/o técnica, en contradicción a la pretendida humanización en contexto de un pretendido alto grado de calidad educativa. Además, se evidencia que, en muchos estudiantes en la actualidad, priman intereses contrarios a los que por lo general se plantan en los currículos del sistema, y/o en las instituciones escolares. Como resultado, el maestro, se ve en la necesidad de incursionar en esa nueva exigencia de la práctica, la era digital y consecuentemente los estudiantes nativos digitales, lo cual muestra que la práctica del maestro tradicional debe cambiar y actualizarse de tal forma que los maestros estén si no superior, en igualdad de condiciones de manejo de las nuevas tecnologías que sus estudiantes digitales.

No es posible que hasta ahora se considere que un sistema educativo sea evaluado con propósitos diferentes y ajenos al momento de enseñar, lo que significa que la práctica educativa debe presentar los saberes que considera indispensables en su praxis, por eso los docentes deben

promover una pedagogía crítica fundada en la ética y el respeto por la dignidad y autonomía del educando donde la interacción de los actores es lo fundamental (maestro-estudiante), consecuentemente esta propuesta está en contravía de lo estipulado por el sistema educativo, que impulsa la evaluación como ese proceso repetitivo donde se quiere sistematizar la información que el docente entrega en una serie de preguntas a las cuales con anterioridad ha expresado su inconformismo y predisposición, lo que hace que la obtención de una información fidedigna no sea la más confiable, pero que al igual que un estudiante, el docente es apático a las evaluaciones y como tal, en el momento de ser sometido a la evaluación es muy posible que los resultados no sean los que el maestro pueda presentar, donde las características, condiciones y momentos son los de su propio desarrollo como maestro y no como la del evaluado, a lo que por lo general le huye si así se lo permitieran.

En la pedagogía crítica, el docente es un agente activo, dinámico, que propicia relaciones entre los sujetos y su realidad en un esfuerzo por comprender esas relaciones y que descubre relaciones existentes entre poder, conocimiento y dominación. Esta pedagogía crítica mueve tanto al docente, líder del acto educativo, como a su coequipero -el estudiante- hacia un cuestionamiento propositivo de su realidad a buscar caminos emancipadores que coadyuven al progreso de una nación; consideramos, en definitiva, que esta es un buen camino, sin ser militancia política, para transformar y superar brechas sociales que lleven a la reconstrucción de su sociedad, porque la educación sin compromisos políticos –no politiqueros-, por esencia propia debe ser un acto liberador, revolucionario, per se, que permite cambiar al educando y por extensión su contexto (Andrade & Muñoz, 2012).

Lo anterior quiere decir que el maestro debe ser un ser de nuevos pensamientos y estrategias, que generen en los estudiantes formas de pensar a partir de caracteres descriptivos, interpretativos que sean fiables y confiables con subjetividad que apunten a la transformación y construcción de nuevos saberes que apunten a un futuro emancipador y al progreso de una nación de espíritu abierto y libertad de expresión.

3. Tendencias de Evaluación Docente

3.1 Introducción

Como se mencionó en el capítulo anterior, los procesos de evaluación se destacan no solamente por su impacto dentro de la organización misma de la educación y la configuración de la profesión docente, sino que buscan las decisiones educativas para reorientar a la sociedad y sus efectos, en la recomposición social. En este capítulo se hace referencia a las tendencias de los procesos de evaluación.

Teniendo en cuenta las responsabilidades que asume todo gobernante en la implementación de reformas administrativas, para ser aplicadas en su contexto, necesita estar contemplando modificaciones permanentes a los sistemas de evaluación que ejecuta en el cotidiano vivir y es por ello que el sector educativo, no se escapa de esa acción, bajo esta premisa es lógico pensar que el gobierno, además de contar con la ECDF, en el marco de evaluación docente, debe estar perfeccionando los mecanismos de calificación para con sus contratados en el sistema educativo nacional.

El sistema escolar y sus incidencias en la condición profesional y académica de los maestros cuenta con diversas acciones de control por parte de los gobiernos, en relación con procesos de revisión e imposición de estructuras organizativas, bajos supuestos de optimización y de beneficio general, pero que en realidad, solo buscan volver corresponsable a los integrantes de esa sociedad incluidos los maestros, de acciones reformistas, que en su mayoría van en contra de los intereses de esa misma sociedad, pero si apalancan la gobernabilidad por parte de unos pocos en detrimento de las inmensas mayorías.

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que el gobierno tiene bajo su mirada a sectores a los cuales se debe impregnar constantemente actualizaciones político-administrativas que garanticen su sujeción a pesar del inconformismo que estos expresen. Así, las tendencias de las reformas educativas pueden ser, cada día, menos favorables para la comunidad educativa, especialmente para el maestro, en consonancia con las imposiciones de un modelo político y económico dominante.

La caracterización y sistematización de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje constituye una tarea que lleva a pulir la práctica evaluativa en las instituciones

educativas, en tanto que conforma un marco de referencia para la observación, reflexión, diagnóstico y toma de correctivos a que haya lugar, siempre que vaya encaminado a cualificar la práctica en contexto, como resultado de la supervisión por parte del sistema educativo oficial.

Los maestros, están en la necesidad de replantear los conceptos generales de la profesión, habida cuenta que las condiciones no solo de relación laboral, han cambiado, sino que los términos mismos de la enseñanza-aprendizaje han sufrido rigurosas modificaciones, resultado de los diferentes actores que hoy están en escena, donde especificidades como la tecnología, hace que se tenga una relación diferente en acciones de evaluación, de corresponsabilidad, de pertinencia, así como de identificación con la misma profesión desde el campo y/o profesión con que se mire y se deba aceptar la acción de ser evaluado.

De esta manera, las tendencias educativas relacionadas con las evaluaciones que se han de aplicar, deben suscribirse a parámetros previamente establecidos, los cuales cumplen unos objetivos específicos. Además, se debe validar e identificar las acciones que cumpliría la evaluación desde el campo netamente técnico, y es el de servir de ser considerada como: la rendición de cuentas, pago por méritos, desarrollo profesional y como acción de mejora de la institución educativa.

Los gobiernos en torno a la educación, aprovechan estas evaluaciones de rendimiento a nivel local, regional o nacional para conocer y mantener el control sobre el desarrollo de los sistemas escolares, acudiendo a procedimientos unidireccionales sobre los maestros, en este sentido se puede afirmar que no hay acción neutral y mucho menos si esta proviene del gobierno, quien a través de los currículos infiere los conocimientos, enviando mensajes con contenido político, económico y filosófico bien específico.

Para entender el sentido de la educación y sus sistemas de evaluación, es necesario adentrarse en el proceso hermenéutico que lleve al docente a tomar partido con el propósito de aportar desde su rol como maestro, ya que, por la aplicación, cada día más intensa de los sistemas evaluativos y sus intereses, es el llamado a programar, proponer y ejecutar la evidencia real del sistema educativo en contexto. La ECDF, aplicada a todas las reformas educativas que el sistema administrativo del estado exige, significa un intento de desarrollo profesional y suscita un mejoramiento integral del proceso de educación activada en contexto.

Se puede afirmar y reconocer que la evaluación ECDF ha delimitado las acciones de los maestros. Es pertinente identificar los fundamentos y razonamientos sobre los cuales se apoya la

operatividad del sistema evaluativo, los cuales garantizan el control educativo a través de la puesta en marcha de evaluaciones explícitas, pero que, como se ha dicho anteriormente, las evaluaciones siendo prácticas provenientes de los sistemas productivos, se han implementado en el sector educativo, lo que denota un interés administrativo por enriquecer el ámbito educativo con fórmulas, que en nada contribuyen a mejorar la decadente educación que hoy se imparte, pero que estadísticamente es favorable para el gobierno, así para la sociedad y específicamente para los estudiantes, los resultados no sean los mejores.

3.2 Tendencias de la Evaluación Docente en los Sistema Educativos

La educación constituye el sector de mayor influencia social, a partir del cual el gobierno como ente administrador del devenir de los Estados, puede demarcar su presente y futuro. Se ha mencionado que los casos de Chile y México, incluso el de Colombia, corresponden a una forma de reglamentar la evaluación en relación con procesos de estandarización, esta, a su vez, está muy atada a las condiciones de la inserción de los países al mercado global que ha dirigido las intenciones contemporáneas del sistema educativo. En ese sentido las líneas de política educativa tienden a una tendencia en la forma de entender la evaluación, medible con mecanismos como las pruebas PISA, por ejemplo. La evaluación, desde esta perspectiva puede entenderse desde diversos horizontes:

- Evaluación como Rendición de Cuentas

La Rendición de Cuentas refiere a la sencilla presentación de resultados referentes a determinadas acciones de diferente índole, sin importar su campo de acción. Como actividad comprometida con sistemas de evaluación, está en la obligación de compartir, sustentar y comprobar los resultados alcanzados y en el caso de la educación, vigilar por los rendimientos obtenidos y consecuentemente el desempeño de los maestros. Así, se les imponen tareas evaluativas que implican la responsabilidad del rendimiento en su ejercicio profesional, lo que permite valorar y reconocer la eficacia y eficiencia de su proceso, de manera que serán los maestros los responsables de los resultados obtenidos, en las instituciones y amerita las decisiones que al respecto se adopte. Como afirma Niño (2001), es “la presentación de resultados de la

productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales”.

Es de esta forma, que la Rendición de Cuentas tiene el control sobre lo evaluado, dicho de otra forma, consiste en garantizar por parte del sujeto de la evaluación el cumplimiento a lo entregado o asignado, certificando de esta forma la relación maestro-estado, convirtiéndola en la acción de reciprocidad por los servicios prestados: el encargo de funciones a cambio de una seguridad laboral, que obliga a las partes a cumplir con sus delegaciones, en especial al maestro. Este actor queda sometido al acatamiento de las propuestas educativas que manifiestan los intereses de los actores dominantes, especialmente de los gobernantes, quienes en los últimos tiempos han tenido que reformar sus orientaciones administrativas para con sus dirigidos.

Un ejemplo de lo anterior es el establecimiento de un proceso de enseñanza educativo para el trabajo, que obliga a cambiar los propósitos de educar ya no para la vida, sino ahora para la actividad laboral. Esta acción es impuesta desde los intereses particulares de los gobernantes y no desde los intereses de la sociedad, por vía de la enseñanza. Por lo general, las rendiciones de cuentas hacen uso de prácticas o procedimientos ajenos a la educación, donde las formulas, las estadísticas, los conceptos y hasta las fortalezas jurídicas, tienen más fuerza que lo que en realidad le pueda estar interesando al sector educativo, esto sin importar las consecuencias, habida cuenta que estas determinaciones tienen el aval del órgano administrativo determinador de acciones que favorezcan su ejecución.

La Rendición de Cuentas, como sistema de evaluación establecida por el ente gubernativo, ha generado un sinnúmero de dificultades, considerando que la evaluación individual establecida, va a afectar al conjunto de los evaluados, además, la estandarización, como se ha mencionado anteriormente, excluye las propias vivencias de los evaluados y ni siquiera contempla la experiencia de aula que es la más enriquecedora, generando inconsistencias respecto a las prácticas reales, a favor de fórmulas de medición de las instituciones que han adoptado estos métodos de evaluación.

- Evaluación como pago de méritos

Existen diferentes formas de compensar la labor que desempeña un ser humano, independientemente cual sea esta. En muchas de las acciones que se ejecutan en campos

diferentes al sector docente han sido implementadas tareas de homogeneización de las actividades, en estas el gobierno es la directriz de las acciones de los sujetos, independientemente de los propósitos que les asisten, en aras de mantener control sobre sus evaluados. Para el sector educativo se ha contemplado la evaluación de pago de méritos, que constituye una acción más que equipara al sector educativo con el sector productivo, donde lo que importa es el producto y no considerar la trazabilidad de ese producto que en la educación es el ser humano.

Según Escudero & Pino (2008) “el pago por méritos es un procedimiento más poderoso para mover la innovación y los cambios estratégicos, que para acrecentar la calidad del profesorado institucional”. Es decir, que la intencionalidad real al interior de esta evaluación de pago por méritos, no es sino la de incentivar la capacidad de respuesta de los maestros por efectuar un mejor desempeño en sus funciones, así sea objeto de cuestionamiento de sus pares, los maestros. Esta evaluación establece parámetros en los cuales los resultados deben ser medibles, con una respuesta inmediata al reconocimiento económico.

Esta clase de “incentivo” establecido por el nominador a través de una acción evaluativa, ha generado diferentes reacciones, amén de haberse establecido desde diferentes momentos y acciones, unos defendiéndola por que afirman que permite ir más allá del reconocimiento económico y pretenden objetivos como el mejoramiento del rol que desempeña al interior de la institución educativa para la cual labora, además de considerar la posible permanencia por tiempos más prolongados por parte de los maestros en los sitios donde han conseguido esos reconocimientos, que se verán fortalecidos, con la designación para la asistencia a foros, cursos, capacitaciones en general.

Pero también se debe considerar a los que cuestionan estas políticas de incentivos, antes que de méritos, porque es el gobierno quien fomenta la inequidad quebrantando la tranquilidad y estabilidad del maestro en relación al gremio, además de establecer el control eficiente y efectivo de esos sujetos objeto de esos beneficios. Según la opinión de Gimeno (1991) “El nacimiento y mantenimiento de las políticas que matizan los salarios no es ajena a la implantación de nuevos sistemas de control ligados a la productividad y a la imposibilidad que remunera más dignamente a todo el profesorado”.

De lo anterior se puede mencionar que este tipo de evaluaciones en nada favorece el trabajo en equipo, entre otros aspectos del trabajo educativo, por el contrario, estimula la individualidad, la competencia y hasta el aislamiento de los seres humanos, contradiciendo la

humanización de la escuela. De tal modo, aplica la segregación, en el sector modelo de integración, la educación. Este mecanismo usado hoy en día por la administración de la educación, está empujando a la mediocridad educativa, fomentando trabajos aislados de maestros en aula y en contexto.

La evaluación por pago de méritos puede atentar contra una de las políticas más pregonadas en la educación, la investigación. Esta política invita a la competencia, a la desconfianza y la deslealtad, dando oportunidad a la división del gremio, llegando a negociar su propio devenir desde al ámbito netamente individual, es así como el maestro negocia su presente y futuro, sin importar las consecuencias, sin importar a quien pueda afectar; pero su autonomía está siendo negociada, porque estará al servicio de ese que le ha otorgado beneficios individuales, más no grupales.

Este tipo de acciones donde el maestro, le apunta a conseguir incentivos, se despreocupa de la construcción de proyectos encaminados al desarrollo institucional. Este modelo, sin embargo, está siendo implementado por el Estado, se fortalece teniendo en cuenta que, tras el uso de las nuevas tecnologías, las interacciones entre maestros son cada día menos comprometedoras e individualizadas, sin medir las repercusiones que tiene para con el mismo y para con la misma institución, para la que labora.

Esta estrategia de incentivos de pago por mérito, cada momento en que se la aplica, atenta y afecta la escala establecida de remuneración, equilibrada para las partes y sus actores; siendo la intromisión de los resultados esperados por productividad, que ha establecido el sistema educativo por medio de la evaluación; es pues la tendencia lesiva y que hace curso, asimilando a la educación como esa máquina de reproducción, más no de creación e innovación.

- Evaluación como desarrollo profesional

Considerando la implementación de sistemas de evaluación para la educación y previos los análisis anteriormente citados, es obligatorio considerar que el mismo Decreto 1278 de 2002 apunta a la profesionalización, la misma que solo será posible en la medida que el maestro, compruebe el haber aprobado nuevos conocimientos, testificados por los entes educativos aprobados para el evento, es de ahí que empieza un proceso de implementar requerimientos que

confirmer esa acción, donde el maestro, no solo testifique sino que aplique para el beneficio del proceso de enseñanza y consecuentemente los estudiantes sean dignos de ese proceso.

A partir de este momento el maestro debe entender, que no solo su permanencia, sino que su subsistencia en el sistema educativo solo es posible, en la medida que vaya acumulando más conocimientos, institucionalmente certificados, que le permitan calificarse y cualificarse en beneficio de él y de la educación, es pues el maestro el que debe de emprender ese camino de profesionalización, que le garantice su permanencia, su crecimiento y su movilidad en el escalafón salarial al que tiene derecho.

En la actualidad el Decreto 1278 se basa en este tipo de mecanismo. Bacharach, Conley & Shedd (Citados en Niño & Gama, 2014) opinan que siempre hay “espacio para más conocimientos y porque el crecimiento, en sí, es una necesidad de los que ocupan puestos profesionales” Una tendencia relevante que se presenta con la profesionalización del maestro, es que este debe establecer el vínculo con los estándares, para alcanzar el reconocimiento de sus competencias y de esta forma su interacción con los parámetros de formación profesional, con la planeación, conocedor y ejecutor del currículo, incorporándolos a la trazabilidad pedagógica *in situ*.

Es necesario que el sistema no solo limite la profesionalización del maestro en base a certificaciones obtenidas de procesos de aprendizaje, sino que es necesario restablecer los procesos de investigación que ha de desarrollar el docente, donde contrario a otras propuestas de evaluación, implementa y fortalece el trabajo colaborativo, la autoevaluación, incrementa la solidaridad no solo en el aula de clase, sino en todo el contexto educativo a considerar.

- Evaluación para el mejoramiento de la Escuela

Autores como Iwanicki (Citado por Millman, 1997) aseveran que la mejora de la escuela es un propósito importante de la evaluación del profesorado. Se desprende que la primer tarea a realizar es la de establecer actitudes de autoanálisis donde los maestros colaboran asumiendo con responsabilidad una posible estrategia de mejora en los resultados de la institución. Para ello se deben contemplar inicialmente los propósitos de la institución, amalgamados con las intenciones individuales de los docentes, quienes desde su contexto intimo con el aula deben participar activamente de los acontecimientos cotidianos en la relación maestro-estudiante, y dejar de lado

los propios intereses personales, para ser condensados en el objetivo institucional de mejora continua, que permitirá considerar la evaluación de la institución en busca de la mejora institucional.

Se deben manifestar las metas, los propósitos, los objetivos, los retos, los mecanismos de la institución, buscando coordinadamente la superación de la institución y de sus actores, donde el ambiente para los maestros, debe ser el mejor y el más óptimo, de ahí que es posible establecer la evaluación para la mejora de la institución educativa en contexto, donde la comunidad educativa debe jugar el papel predominante de acompañamiento para el logro final del reconocimiento.

Este proceso exige total entrega por parte de los actores y para ello se propone y ejercita en la creación de equipos de trabajo e investigación, que reactiven, creen propuestas de constante mejora a favor de obtener cada día mejores resultados que beneficien la imagen y credibilidad de la institución educativa, lo que hace que todos los actos sean objetivos, positivos y proactivos que permiten encontrar coincidencias entre las partes a actuar. Este proceso según la tendencia aquí analizada debe iniciar desde la evaluación interna de sus integrantes (maestros) quienes inicialmente son los responsables de todo el proceso académico y este espacio de tiempo debe ser prudencial, para tener el campo de comparación, de revisión y acción; en procura de la mejora que se advierte desde la evaluación.

De esta forma, es lógico considerar que la orientación evaluativa ha marcado el derrotero de la institución educativa, porque desde ahí está suponiendo y aconsejando el trabajo colectivo de los maestros, esto garantizará la permanencia y la continuidad del trabajo a favor de la institución educativa en contexto; es pues la determinación del maestro, que incentivada por las directivas de la institución que garantizan el trabajo de corresponsabilidad manteniendo los parámetros de autonomía en todas las decisiones, que conducen al éxito frente a la evaluación, todo esto implica sacrificio laboral y educativo a favor del contexto educativo.

Como ya se debe reconocer, en el análisis de las propuestas, de los parámetros y tendencias de la evaluación que establece el ente gubernativo, tiene sus adeptos y sus detractores que generan tensiones ideológicas, más aún cuando los campos políticos, administrativos, económicos y sociales, quieren influenciar el campo educativo, tratando de imponer sus criterios, que en muchos casos no tienen nada que ver con las verdaderas intenciones educativas de los maestros y de la sociedad educativa, en contexto. Con todo esto habría que considerar si los

resultados obtenidos, son los que espera el sistema, si esos resultados son los que favorecen al maestro, y aún más si esos resultados son suficientes para mejorar la calidad de la educación, que finalmente es el objetivo a alcanzar.

De acuerdo con las características propias de cada institución, la acción educativa es, a la vez, una práctica de mejoramiento de la comunidad educativa. Cabe resaltar que siempre se hace necesario evaluar toda acción que requiera el cumplimiento de responsabilidades. El sector educativo no es ajeno a los procesos de evaluación, por tal motivo no hay argumentos para la no exigencia de compromiso de las partes. El proceso de ECDF permite implementar acciones colaterales de los resultados, por tal razón favorecerán a unos y perjudicarán a otros, pero más que los resultados, es necesario seguir buscando la oportunidad de incluir a todos los actores del sector en los mecanismos que busquen evaluar los procesos, y que sus resultados sean los óptimos para encontrar la calidad educativa deseada.

3.3 Fortalecimiento del desarrollo profesional desde la Pedagogía Crítica

La ECDF se ha pensado desde un enfoque cualitativo, ya que examina las prácticas educativas y pedagógicas del maestro con el propósito de transformarlas para mejorarlas. A partir de esta óptica ya se ha convertido en la herramienta predilecta de los entes que controlan el sistema educativo en contexto, donde su punto de vista, la interpretación, la argumentación y comprensión, por lo general controvierten con lo que valora el maestro y su entorno inmediato en condiciones normales de desarrollo, pero sí permite que se reconozcan los actos y actitudes personalizadas del maestro, exteriorizadas por medio de acontecimiento del lenguaje y la comunicación en la formación de sujetos, objetos de la aplicación de esta.

Desde la perspectiva crítica, la evaluación siempre despertará posiciones encontradas, estableciéndose un continuo debate entre las partes involucradas. En el contexto del diálogo se plantean negociaciones entre las posturas y situaciones, que permiten ceder en ciertos criterios, no obstante nadie está de acuerdo en la imposición total causada por la contraparte. En el desarrollo normal de las sociedades y específicamente, en el contexto del capitalismo, se generaron acuerdos que marcaban el derrotero y la predisposición a la implementación de políticas que han de garantizar el manejo y dominio de un sector determinante en el

acrecentamiento social de las comunidades, a través de la educación, lo que hace que la ECDF sea la herramienta perfecta y es por ello que se tiene referenciado dos pactos socioeducativos:

El pacto keynesiano en educación que redefinirá la orientación de la política educativa en los países de capitalismo avanzado, estableciendo un marco de formación de capacidades y competencias para atender las demandas de las escalas de calificación requeridas por la estructura ocupacional del capitalismo regulado; y el pacto socialdemócrata en educación con el que amplía la cobertura y derecho a la educación (como derecho social, esto es, como expresión jurídica del principio político de igualdad) y que fue parte de la estrategia de legitimación del pacto entre trabajo y capital (Miranda, 2007).

Al hablar de la educación con referencia a lo social-cultural se resalta el proceso, la integración y la autonomía que los maestros deben tener en la escuela, ya que estos son los encargados de hacer que sus estudiantes permanezcan en ella mediante la motivación y el interés de sus clases. Aunque es válido preguntarse si la ECDF fortalece el desarrollo profesional del maestro y, otras cuestiones. Cuando se habla de desarrollo profesional del maestro se entiende por mejorar la práctica en el aula, la articulación de estrategias que permitan nuevos saberes y criterios de formación en los estudiantes.

El MEN (2005) adelanta programa de formación como: a) fortalecimiento de la gestión educativa en directivos docentes y equipos de gestión, b) didáctica en competencias básicas, c) uso de medios y nuevas tecnologías en la escuela, d) atención a poblaciones especiales, e) bilingüismo, f) fortalecimiento de la transversalidad en la educación y la intersectorialidad entre el sistema educativo, el mundo laboral y la ciudadanía. Estos programas pueden llegar a ser de gran importancia para el desarrollo de la profesión docente, siempre y cuando el gobierno los aplique en todas las instituciones educativas.

Vale la pena resaltar que estos programas requieren de tiempo para fomentar el desarrollo profesional permanente a mediano y largo plazo en el maestro. Es aquí donde sobresale el siguiente interrogante ¿un programa necesita de tiempo para que sea factible en la labor docente, y una ECDF en un tiempo limitado pretende mejorar la calidad educativa y el desarrollo profesional del maestro? Es un aspecto complejo de manejar, previendo que la ECDF apunta al nivel salarial, a la mejora de la calidad educativa y al desarrollo profesional, se puede decir que el desarrollo profesional del maestro es un proceso que necesita tiempo, transformación, motivación

y reflexión en las acciones del trabajo del maestro en el aula, lo cual requiere de acompañamiento, monitoreo que apoyen al estudio de las experiencias del diario vivir, entonces es importante que el gobierno junto al MEN reflexión acerca de la ECDF que no apunta al fortalecimiento del desarrollo profesional del maestro ni a la mejora de la calidad educativa.

La necesidad de Colombia por ser la mejor educada y estar en un nivel de escalafón en la OCDE conlleva a la obtención de resultados prontos y eficaces, contribuye a convertir a la ya de por sí corta premisa de la ECDF en un deterioro a la mejora de la calidad educativa, basada en la Rendición de Cuentas o en el factor administrativo y económico y no en lo que realmente es necesario e importante en la motivación del maestro y la profesionalización de este. Para lograr avances profundos en lo que aprenden, construyen y transforman los estudiantes para su futuro.

El desarrollo profesional del docente está asociado a la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, es por ello que en su afán de ser reconocido por la sociedad, exige soluciones corresponsables a su compromiso de ser formador de seres humanos (estudiantes), siendo necesario que todas las políticas educativas aplicadas al contexto deben estar acordes con las formalidades donde el maestro se desenvuelve, ya que está demostrado que el normal desarrollo de capacidades, competencias y virtudes del maestro no se puede garantizar, bajo la premisa de ordenamientos teóricos como formulas, diagnósticos que en ningún momento obedecen a las necesidades vivas de los maestros, especialmente en el aula de clase.

El maestro, debe necesariamente estar atento a las necesidades y exigencias del sistema, ya que el carácter de ser reconocido como profesional, implica que está dispuesto en todo momento al cambio y asumir con determinaciones del momento, las reformas a que haya lugar en su proceso normal en el aula de clase. Si bien es cierto, el maestro, es apático a todo proceso de evaluación, de hecho, no es la excepción el decreto 1278 de 2002, también es cierto que todo este proceso de ECDF fortalece eficazmente los procesos formativos que se quieren generar desde la enseñanza.

4. Evaluación con Carácter Diagnostico Formativa como desarrollo profesional

4.1 Introducción

En los capítulos anteriores se planteó un análisis en el cual se resalta la influencia que tienen las políticas educativas en cuanto a las tendencias de la evaluación y estas a su vez en el factor

administrativo (a través de la rendición de cuentas o el pago por méritos mediante bonificaciones) y en la parte pedagógica, en relación con la profesión docente y la mejora de la escuela. En este capítulo se resaltan las características de la Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa mediante el análisis de los instrumentos utilizados en su aplicación, desde la perspectiva de la reflexión crítica. Los diferentes aspectos que se relacionan con la ECDF se exponen a continuación:

- El desarrollo profesional del Docente

El desarrollo profesional del docente está asociado a la complejidad del proceso de enseñanza–aprendizaje. El reconocimiento social del maestro le exige acciones coherentes con su compromiso como formador de seres humanos, siendo necesario que todas las políticas educativas aplicadas al contexto deben estar acorde a las formalidades donde el maestro se desenvuelve, ya que está demostrado que el normal desarrollo de capacidades, competencias y virtudes del maestro no se puede garantizar bajo la premisa de ordenamientos teóricos como formulas, o bien, diagnósticos que en ningún momento obedecen a las necesidades vivas de los maestros, especialmente en el aula de clase.

El maestro necesariamente debe estar atento a las necesidades y exigencias del sistema, ya que el reconocimiento profesional implica que está dispuesto en todo momento al cambio y a asumir con determinación las reformas a que haya lugar en su proceso normal en el aula de clase. Esto es gracias a las diferencias presentadas en tiempos pasados, específicamente en materia de sistemas de evaluación, que han obligado al maestro a prepararse para poder afrontar retos anteriormente insospechados. La movilidad del conocimiento debe concebirlo hoy en día como un profesional con nuevos paradigmas y capaz de interactuar en campos de aprendizaje antes vedados para él. Si bien es cierto que muchos maestros son apáticos a los procesos de evaluación, de hecho no es la excepción el decreto 1278 de 2002, también es cierto que el proceso de la ECDF fortalece eficazmente los procesos formativos que se quieren generar desde la enseñanza.

- ¿A quiénes evalúa la Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa?

La ECDF evalúa a docentes, directivos docentes, docentes tutores, directivos sindicales y docentes orientadores oficiales nombrados en propiedad, regidos por el Decreto 1278 de 2002, que habiendo participado en alguna de las evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014 no lograron el ascenso o la reubicación de nivel salarial en cualquiera de los grados del escalafón docente o que habiendo aprobado, no ascendieron o se reubicaron por el no cumplimiento de requisitos.

Adicionalmente, el maestro debe haber cumplido tres (3) años de servicio contados a partir de la fecha de posesión en periodo de prueba y para el caso de ascenso, acreditar el título académico exigido para cada uno de los grados. Esto considerando el Decreto 1757 de 2015, artículo 2.4.1.4.5.4 y el Decreto 1075, artículo 2.4.1.4.1.2

- Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa

La ECDF involucra un proceso de reflexión e indagación, encaminado a revisar en su conjunto las condiciones, aciertos y necesidades en que se realiza el trabajo de los maestros, esto con el objeto de inferir positivamente en la transformación de su práctica educativa y pedagógica, su mejoramiento continuo y sus condiciones, además de favorecer los avances en los procesos pedagógicos en la institución educativa. De acuerdo con esto, la ECDF tendrá un punto de vista cualitativo, que implicará argumentos acerca del contexto en el cual se desempeña el educador, se centrará en la estimación del quehacer del educador en el aula o en los diferentes contextos, en los que se ponga en evidencia su capacidad de interactuar con los actores de la comunidad educativa, en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

Contrario a lo que se piensa y recogiendo las posturas de los implicados en la ECDF (los maestros), la educación está cumpliendo un papel de artículo de intercambio o mercancía, desempeñando roles que la alejan de los verdaderos propósitos de la formación. En este sentido, se puede afirmar que con mayor frecuencia los resultados son conocidos por quienes han hecho de la aplicación, una evaluación más al servicio de la exclusión que de la integración, y con mayor énfasis al servicio de la selección que de la formación.

Inicialmente se ha de entender que el desarrollo profesional en la perspectiva de la ECDF, se suscribe al mismo desarrollo político-administrativo del país, y esto está dentro del marco de la legislación colombiana que define la dinámica del debate entre los actores de la relación: estado, docentes, comunidad educativa en general, quienes tras arduas jornadas de análisis,

consensos y conclusiones generan, nuevas políticas evaluativas que a través de los sistemas implementados para ello, recomiendan una propuesta que es aplicable al contexto educativo nacional.

El proceso profesional en la perspectiva de la ECDF, es el camino que permite valorar la práctica del maestro en su contexto y específicamente en el aula, consecuentemente la aprobación de esta evaluación con lleva consecuencias que, en lo posible, buscan otorgar beneficios a los maestros, como oportunidad que el maestro ha esperado para reivindicar los derechos que cree tener, además de haber logrado el reconocimiento de su papel que desempeña y el valor que esto implica. Consecuentemente su desempeño es visibilizado y a su vez reconocido por la sociedad en la formación de mejores seres humanos.

El desarrollo del maestro profesional, establecido desde la entrada en vigencia del Decreto 1278 de 2002, lleva al docente a ser parte activa del modelo de educación encaminado a mostrar resultados sinónimos de la “calidad educativa” en el país. Este profesional que está incurso en la frecuente e insistente perspectiva de la ECDF, es uno de los componentes que usados a través de la exigencia de la calidad educativa se encamina al mejoramiento continuo, que bajo la premisa de ser cada día mejores, acoge como instrumento determinante y concluyente, la evaluación docente en contexto.

Consecuentemente la ECDF comprende un conjunto de características propias para el mejoramiento de las condiciones en que el maestro se desenvuelve dentro del contexto educativo al cual fue asignado, esto permite obtener y desarrollar parámetros propios del quehacer y ser, tomada en cuenta para mejorar el promedio de los puntajes obtenidos, ascenso de grado para reubicación de nivel salarial, entre otras.

- Parámetros de la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF)

La ECDF exige la aplicación de ciertos parámetros que permiten reconocer el desempeño de los maestros, gremio hacia el cual apunta objetivamente la aplicación de este diagnóstico. Estos implican el reconocimiento de la ECDF como una oportunidad para la visibilización de la labor que desarrolla el maestro dentro del sistema educativo, lo que permite que este practique y fortalezca un constante diálogo encaminado a construir un sistema de formación y evaluación, en un intercambio de perspectivas sobre el presente y futuro de la educación. Consecuentemente a esto la evaluación de educadores en su ejecución

pedagógica, está orientada a reconocer todas las acciones que el maestro realiza en su labor diaria en su contexto.

Es así como por efectos de esa relación, maestros-sistema de evaluación, se implementan acciones que reconocen las situaciones reales en que está inmerso el maestro en su contexto, garantizando su aplicación en futuras e inmediatas acciones diagnósticas formativas entre las que se destacan: situaciones propias de vivencia, elaboración y construcción de sentido, experiencias significativas, reconocer la diferencia, vivir las problemáticas del seguimiento y comportamiento de los estudiantes.

La retroalimentación conduciría a encontrar o identificar la disposición que tiene el maestro para contribuir a lograr los resultados proyectados desde la aplicación de la ECDF, diagnóstico que conduce a manifestar, identificar, y evaluar la práctica educativa y pedagógica en interacción con los estudiantes y otros agentes educativos. Además, esta situación lleva a la formación del maestro, quien recogiendo las recomendaciones del mismo sistema evaluativo pone en práctica la formación programada y establecida de acuerdo a los resultados, situación que se homologa para futuras acciones del maestro, específicamente el ascenso y reubicación, tendiente a mejorar su situación laboral y administrativa.

Debe aclararse que en el modelo de la ECDF, los aspectos que se miden no solo son contenidos específicos, ni requerimientos de conocimientos relacionados con determinada materia, sino la aplicación de reformas que cobijan un conjunto mucho más profundo que afecta la actividad educativa, dando lugar al cambio del paradigmático proceso de enseñanza-aprendizaje y a influencias que permiten e introducen intereses que no responden a los principios pedagógicos ni a los intereses de la ECDF. Se programa y se exige eficacia y rentabilidad, dando paso al mercadeo de los valores educativos amparados en la llamada calidad educativa, con intereses que es necesario que los actores de la relación estado-docentes aclaren para el bienestar del proceso de formación de enseñanza-aprendizaje. La evaluación viene a ser espejo en el que se reflejan los dilemas prácticos ante los que los educadores necesitan tomar postura frente a su quehacer docente y formativo, única garantía del obrar consciente y comprometido que lleva a la búsqueda de respuestas (Álvarez, 2003). El maestro cuando es invitado a presentar las evaluaciones correspondientes, busca como principal intención validar el nuevo aprendizaje y el conocimiento adquirido.

La ECDF constituye un sistema de evaluación que a partir de la implementación y ejecución del Decreto 1278 de 2002 y los pactos con el gobierno después de los paros que culminaron en mayo 7 de 2015, reemplazará la Evaluación de Competencias como requisito para ascenso y reubicación salarial y en el nivel salarial en el escalafón de los maestros, mientras se estudia y aprueba el Estatuto Único de la Profesión docente. Esto constituye el acuerdo generado entre las partes. Las contradicciones conceptuales, epistemológicas y metodológicas entre la Evaluación de Competencias y la ECDF se manifiestan en el campo explícitamente evaluativo, generando la confrontación de la política pública educativa dando pie a su revisión a partir de la movilización y la lucha organizada, como se comprobó con los pactos del 7 de mayo del 2015.

La ECDF relacionada al ascenso y reubicación de los maestros oficiales de Colombia, estará ajustada en unos principios generales del sistema de evaluación, la misma que por sus resultados exige su cumplimiento y es la única vía de lograr los mejoramientos laborales de los maestros a través de lo acordado entre las partes, en atención a la relación asertiva entre el Ministerio de Educación (MEN) y la representación de los maestros, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) respecto a la ECDF, para ello cumplirá con los siguientes parámetros:

1. De carácter Diagnostico Formativa.
2. Con enfoque cualitativo.
3. De contexto y reflexión.
4. Integralidad de validez.
5. De aula.
6. Transparencia.
7. Democrática.
8. Con autonomía escolar.
9. Con pluralismo pedagógico, de acuerdo a Tamayo & Rivas (2015).

Es decir, la ECDF está enfocada en el seguimiento y cumplimiento de unos parámetros que los maestros deben cumplir para ascender o reubicarse en el escalafón docente, a saber:

- De Carácter Diagnóstica Formativa: La evaluación permite un mejoramiento continuo, además es el proceso de reflexión e indagación que admite identificar cómo se realiza el trabajo de los maestros, con el fin de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa y pedagógica, su mejoramiento continuo, favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en la institución educativa en contexto. Este procedimiento, hace que el maestro esté consciente que la aplicación de los resultados de la evaluación, serán objeto de revisión inmediata en el contexto del proceso educativo, con el propósito de mejorar. El maestro a pesar de estar en contradicción permanente con este sistema de evaluación, debe aceptar las falencias detectadas en el proceso, siendo el resultado práctico del quehacer docente en su contexto, especialmente en el aula de clase.

De ahí que se busque implementar los planes de mejoramiento a partir de los resultados de la ECDF.

- Con enfoque cualitativo: Desde la mirada cualitativa, la evaluación es conocimiento, orientación y formación. A diferencia de la observación y calificación cuantitativa, esta analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje y la condición socio económica de sus actores, examina las pautas en la práctica educativa y pedagógica del maestro y reformula estrategias frente a ellas; explora y aplica formas creativas de interacción pedagógica, interpreta cambios y posibilita la comprensión de la realidad, teniendo en cuenta los procesos educativos y pedagógicos en sus respectivos contextos.
- De Contexto y Reflexión: Centra su mirada en la manera como el educador se relaciona con el contexto sociocultural, en medio del cual se estructuran las propuestas actuales de formación de sujetos que se realizan en la institución educativa, así como las prácticas que asume en su contexto, reconociendo las posturas pedagógicas que se retroalimentan en la práctica educativa y pedagógica.
- Integralidad y Validez: Por cuanto permite comprender la forma como el maestro enfrenta su relación con la práctica educativa y pedagógica, pero también con las condiciones socioeconómicas y culturales propias del contexto familiar de los estudiantes. En ese sentido, permite identificar las oportunidades y las amenazas de dicho contexto para establecer los límites y las posibilidades de su acción pedagógica.
- De aula: La práctica educativa y pedagógica está relacionada con el quehacer del maestro en el aula, desde allí se valora su capacidad para relacionarse con los actores de la comunidad educativa en el marco del PEI.
- Transparencia: Debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido, en el que se garantice la publicidad y conocimiento de los criterios que se han de aplicar. En ella, los criterios de valoración han de ser explícitos, públicos y publicados.
- Democrática: Reconoce al educador como ciudadano, sujeto de derechos, deberes y de saber. Por lo mismo, la ECDF es democrática, garantiza el derecho del educador a

intervenir en su proceso de evaluación y a presentar su propuesta educativa y pedagógica acorde con el contexto.

- Con Autonomía Escolar: Se realiza en el marco de la autonomía escolar, el PEI, el plan de estudios, la adopción de métodos de enseñanza y las características regionales.
- Con Autonomía Escolar: Se realiza en el marco de la libertad de cátedra, que reconoce las perspectivas académicas e intelectuales de los docentes, docentes directivos y orientadores, y sus desarrollos en la práctica.
- Con Pluralismo Pedagógico: Respeta las diferentes posturas pedagógicas que orientan la práctica. Supone el reconocimiento de una gama de posturas diversas y diferenciables que se actualizan en la acción del maestro y que producen elaboraciones y reelaboraciones de sentido.

En su conjunto, los parámetros establecen una perspectiva de una posibilidad abierta, que convoca los heterogéneos perfiles de pensamiento que existen en la pedagogía sobre la evaluación y los juicios de la profesión docente. Es la posibilidad de valorar la profesión desde miradas que no la reducen o que no se limitan a evaluarla desde la perspectiva única de un modelo educativo y pedagógico. Con estos principios se reconoce que, tanto en la evaluación como en la Profesión docente, el campo conceptual y práctico está constituido por un espectro plural y heterogéneo, para nada uniforme o estandarizado.

Con todos estos procedimientos establecidos por el Estado y ante la aplicabilidad de la ECDF, suele confundirse la verdadera esencia de su motivación, desconociendo los logros del proceso, a través del reconocimiento cuantitativo, sin inspeccionar la realidad concreta de la práctica del maestro, la misma que da oportunidad de mostrar las fortalezas y debilidades de la acción de los maestros y como ha de enfrentarse su corrección, para que a través de los mecanismos de evaluación bien diseñados se implementen los planes de mejoramiento para los cuales el maestro ha demostrado toda su intención.

Esto muchas veces choca con la esencia de las políticas educativas establecidas por los gobiernos de turno y la conceptualización sobre la calidad educativa, que no permite ni implementar, ni ejecutar estrategias de reevaluación académica, objetivas y concretas que debería

ser función inmediatista de los entes de ejecución, llámese Ministerio de Educación Nacional (MEN), o secretarías de educación; independientemente el contexto, donde se desarrolla la acción por parte de los maestros.

- Origen Profesional del Docente

El país es parte del andamiaje del contexto global administrativo y, desde allí, es receptor de muchas de las políticas impuestas y ejecutadas con anterioridad para con sus conciudadanos, en los últimos años hacen referencia a la profesionalización de los maestros utilizando para ello distintas estrategias. La formación inicial de los maestros debería también encaminarse en ese sentido: así podríamos decir que en la formación docente se está formando un profesional de la educación. La declaración de Jomtien (1990), educación para todos, afirma que “si el proceso de aprendizaje está orientado hacia los logros y basado en la adquisición de conocimientos junto con técnicas para resolver problemas, entonces los docentes deben ser preparados en consecuencia”.

La disertación sobre la profesionalización docente aparece prácticamente como general en la vida docente: las autoridades educativas recurren a este discurso, los organismos internacionales lo hacen centro de sus recomendaciones, los medios de comunicación lo repiten, los padres lo exigen, las instituciones educativas hacen eco, los sindicatos lo usan y repudian a la vez, etc. Por otra parte, este discurso también tiene que ver con los maestros que se forman y cómo impacta en esta formación considerar a los maestros como profesionales.

Las características especiales que se han identificado en la aplicación de los Decretos referentes al cargo de maestro, hacen que se hable de la profesionalización, con la entrada en vigencia del Decreto 1278 de 2002, ya que para el anterior Decreto el 2277 de 1979, entre las exigencias para ser reconocido como maestro no se contemplaba la profesionalización para aspirar al cargo. En este caso, se exigía reunir unos requisitos específicos tales como: ser bachiller pedagógico (normalista), tecnólogo, profesional (en educación), licenciado en educación o licenciado con posgrado y de acuerdo con su origen profesional sería ubicado en el escalafón docente como se señala en el Artículo 10 de este decreto que establece los requisitos para el ingreso y ascenso de los educadores titulados. Sin embargo, en este aspecto no se define con claridad quién es el profesional docente de la manera como se hace en el Decreto 1278.

El Artículo 3 del Decreto 1278 refiere a los Profesionales de la Educación: “Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. Esto significa que en cuanto al origen Profesional del Docente, el Decreto 1278 de 2002 define con mayor claridad qué tipo de profesional debe ser el maestro, mientras el Decreto 2277 de 1979 hace mayor énfasis en la ubicación en el escalafón docente de acuerdo con el título del aspirante.

- Profesionalización ¿Quién es el profesional docente?

La ejecución del Decreto 1278 de 2002 en el sistema educativo colombiano se establece bajo una nueva norma. Se establecen las siguientes cuestiones: ¿quién debe ser el profesional docente?, ¿qué se le exige para serlo?, ¿cómo debe ser el ejercicio de su carrera? Es decir, se establece la profesionalización docente. Esto con el objetivo de alcanzar la meta de “mejorar la calidad de la educación” propuesta por el Estado a partir de dicha reglamentación. De esto se puede afirmar que este profesional docente es quien debe responder a “nuevos requerimientos”, como son la cualificación para el acceso (concurso de ingreso) y la permanencia (evaluación de desempeños), un nuevo escalafón y condiciones para el ascenso en la carrera docente (evaluación de competencias), nueva remuneración, y el cumplimiento de funciones determinadas. Exigencias que se relacionan con la carrera docente, que de acuerdo con el Decreto 1278 de 2002, capítulo 3, Artículo 16 (Ministerio de Educación, 2002), señala que:

La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal. Se basa en el carácter profesional de los educadores; depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas; garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para todos los ciudadanos aptos para el efecto; y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón.

Del contexto señalado, se puede decir que la profesionalización obedece a la reglamentación y regulación de la profesión docente, en aras de una “mejor calidad de la

educación”, sustentada en el desarrollo profesional del docente, esto garantiza que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, como señala el Decreto 1278 de 2002. La transformación que se realizó en relación con la profesionalización docente en Colombia está fundamentada en el mérito, pues se basa en nuevas exigencias para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón.

En síntesis, la profesionalización docente en Colombia se fundamenta sobre tres bases: lo legal, el mérito y la idoneidad, lo que sugiere mayor cumplimiento de la norma, capacidad y cumplimiento ante nuevas funciones, responder a expectativas sociales y legales, exigencia académica, y cumplir con los requerimientos para el ingreso, el ascenso y la permanencia.

- Contexto de la Práctica Educativa y Pedagógica del Docente

Comprendido como el espacio histórico, cultural y geográfico en donde los maestros realizan su práctica educativa y pedagógica en condiciones sociales, políticas, culturales y económicas específicas que inciden en la realidad y en las relaciones escolares; considerando para ello la práctica normal de la proxemia, con la cual el maestro trata de dinamizar los aprendizajes, haciendo eco del deseo contextual de enseñar.

- Reflexión Educativa y Pedagógica

Es la comprensión y análisis que realiza el maestro sobre su práctica educativa y pedagógica en la perspectiva de mejorar y transformar su desarrollo profesional. El ejercicio reflexivo que realiza el maestro sobre su práctica reconoce el contexto, con el objeto de ubicarla en unas condiciones que la limitan o la facilitan, dotándola de unas intenciones y propósitos que están fundamentados en su conocimiento pedagógico y disciplinar, concretados en el proceso de planeación.

- Praxis de aula

Es la reflexión y acción que el maestro realiza en el aula, partiendo del conocimiento que tiene de su práctica, la interacción pedagógica y los procesos didácticos que aplica, comprendiendo el aula como el escenario donde el maestro desarrolla su ejercicio. Esta se encuentra inmersa en los

criterios de contexto y reflexión, que además de ser referentes, dotan de sentido las decisiones y acciones en el desarrollo del quehacer docente.

El conocimiento de la práctica reconoce la experiencia profesional acumulada del maestro, que le permite tomar decisiones enmarcadas en la teoría y la práctica. La interacción pedagógica es el sustento formativo del maestro y responde a un marco personal e institucional, que orienta el proceso de enseñanza y los medios que le permiten generar espacios propicios para el aprendizaje. Lo anterior se sintetiza en los procesos didácticos y metodológicos en el aula.

En este sentido, se puede pensar que la práctica educativa y pedagógica está en permanente construcción, a diferencia de la concepción que plantea a la práctica como acción técnica, instrumental y predecible. La práctica tiene sentidos y significados que no pueden comprenderse únicamente con la observación de acciones para diferenciarlas unas de otras. Sinyolo (2008) piensa que debería reconocerse que el progreso de la educación depende en gran parte de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador, así mismo, hace referencia a que los educadores disfruten de una situación justa y que la profesión docente goce del respeto público que merece. Además, considera a la docencia como una profesión, entre otras cosas, debido a los conocimientos y las responsabilidades que implica.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público. Esta profesión exige de los educadores no solamente conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, sino también un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que ellos asumen para la educación y el bienestar de los estudiantes que están bajo su responsabilidad.

Evidentemente, el tema de la profesionalización se presenta desde distintas perspectivas, y en el discurso actual encierra una serie de contradicciones. El reclamo de la docencia como colectivo acerca de la necesidad de ser respetados como profesionales de la educación y ser tratados como tales, encuentra en este nuevo contexto internacional y nacional una respuesta que desvirtúa la esencia del mismo. Puede afirmarse que la profesionalización no viene sola, en el contexto actual, sino que está atada a las medidas y exigencias características del marco de las transformaciones neoliberales.

Así es como se reconoce (desde distintos sectores) la necesidad y demanda de los maestros, pero se liga la idea de la profesionalización con el traspaso de responsabilidades propias desde los entes gubernamentales a los agentes individuales (maestros) y sus instituciones. Se evidencia la asignación de una mayor cantidad de tareas, incluyendo modificaciones en horarios y responsabilidades amplias frente a situaciones sociales y de aprendizaje, aunque sean generadas por el propio sistema educativo, o bien, por el sistema socioeconómico) a través de sus reglamentaciones.

Colombia al igual que otros países, debe emprender el camino de establecer políticas claras de evaluación y evitar la ambivalencia y los descontentos que genera la existencia de dos decretos diferentes de reglamentación del escalafón docente, que poco favorecen el ambiente educativo nacional. El objeto de una evaluación de la educación, definida de manera adecuada, puede lograr un mayor compromiso del maestro, lo que redundará en mejores resultados con logros concretos y específicos. Esto puede incentivar la disminución de las tensiones y generar innovación, creación y disposición del maestro hacia el fortalecimiento no solo de su trabajo, si no posiblemente del sistema de evaluación, ya que él ha trabajado en su construcción. Es necesario el respeto por la autonomía del maestro, pero que el mismo no será posible, hasta tanto las diferencias administrativas sigan imperando en la relación docente- profesional-estado.

4.2 La Evaluación de Carácter Diagnostica Formativa como desarrollo profesional en la perspectiva Crítica

La ECDF se debe reconocer desde la visión cualitativa porque examina las prácticas educativas y pedagógicas del maestro con el propósito de transformarlas para mejorarlas. Desde esta óptica se ha convertido en la herramienta predilecta de los entes que controlan el sistema educativo en contexto, donde su punto de vista, la interpretación, la argumentación y comprensión, por lo general controvierten con lo que valora el maestro y su entorno inmediato en condiciones normales de desarrollo; pero si permite que se reconozcan los actos y actitudes personalizadas del maestro, exteriorizadas por medio de acontecimientos del lenguaje y la comunicación en la formación de sujetos, objetos de la aplicación de esta herramienta, los maestros.

La práctica educativa y pedagógica que desarrolla el maestro, se condensa y se ejecuta desde la misma esencia de la labor docente, la misma que no se observa, ni se percibe

objetivamente, desconociendo las exigencias planteadas en los procesos de movilización social del gremio docente. Pero la disposición del Estado lleva a que se limite a los resultados técnicos, permitiendo el aumento de exigencias que serán valoradas según los objetivos del sistema educativo vigente.

Desde la perspectiva crítica, la evaluación siempre despertará posiciones encontradas, las mismas que de no ser por la dependencia de los actores, siempre generarían inconvenientes de insurrección social, difícil de conciliar. La dinámica de la comunicación ha establecido una continua disparidad entre las partes, pero al fin de cuentas, se dialoga conociendo las posiciones y las situaciones, que hacen que se sedan en ciertos criterios, pero nadie va a aceptar, una imposición total desde la contraparte del debate.

En el contexto del capitalismo se han generado acuerdos que marcaron el derrotero y la predisposición a la implementación de políticas que han de garantizar el manejo y dominio de un sector determinante en el desarrollo social de las comunidades, a través de la educación, lo que hace que la ECDF sea la herramienta perfecta para los propósitos del modelo económico. Es por ello que la evaluación de ECDF, desde su implementación, aparece con condicionamientos que llevan al maestro a asumir posiciones preventivas, que en nada favorecen el desarrollo de las políticas evaluativas de mutua confianza entre las partes. El inmediato asado muestra que la celebración de pactos muchas veces no se cumple, afectando la reciprocidad y el escenario de la profesionalización del maestro.

En este sentido, la implementación de la ECDF lleva a resultados estadísticos de los procesos evaluativos educativos, que no obedecen exclusivamente al desempeño del maestro, sino que son la amalgama de diversos elementos que se han implementado con la puesta en marcha del sistema de evaluación vigente, de allí que los procesos generen opiniones encontradas como reacción a la lectura de la realidad formativa, afirmando que está aportando al desarrollo de la educación humanista, tan promocionada por la calidad de la educación en contexto.

Se debe reconocer que la evaluación es indispensable para dirigir el desarrollo de los sistemas educativos y así valorar el impacto de las políticas que buscan alcanzar los objetivos de calidad. Sin embargo, una evaluación con carácter meramente instrumental, no puede expresar esas mismas intenciones. En efecto, no tiene sentido evaluar por el simple hecho de evaluar, sino que debemos hacerlo para mejorar nuestra acción y valorar sus resultados.

Se puede deducir que la ECDF está a disposición de los entes de control y consecuentemente del gobierno. Como herramienta de calificación, evalúa al maestro, con el objetivo de invitarlo a participar activamente en la profesionalización activando las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, donde es necesario reconocer la acción en las aulas, las condiciones en que se está participando de los aprendizajes de calidad, cómo se está aplicando las recomendaciones de la ECDF y qué consecuencias profesionales le ha otorgado al maestro como los beneficios de escalafón, de formación y de capacitación, que son parámetros contemplados para incentivar al maestro, en su carrera por hacer parte de la política de calidad educativa.

La ECDF, como herramienta de desarrollo profesional en la perspectiva crítica, se ha implementado a favor del Estado, habida cuenta de que con sus resultados se ha permitido establecer condiciones desfavorables para el sector docente como la desmejora salarial a través de la disminución de costos, cuando organiza el sistema educativo estatal desde los programas técnico-científico, buscando incrementar la productividad mediante la calificación de la fuerza de trabajo, lo que determina que cada día los actores del proceso educativo deban incursionar en procesos de educación con más especialización y que esto debe influir en la productividad, con nuevos prospectos profesionales: científicos, médicos, maestros.

De lo anterior se advierte que la ECDF, está obedeciendo a la planificación de la formación, amparada en las reformas curriculares, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje son condicionados a una estipulada orientación sociopolítica, siendo de esta manera la herramienta perfecta para seguir imponiendo condiciones que son reacciones a la problemática estructural del sistema educativo que afecta a la sociedad que desautoriza y denigra continuamente de sus propias premisas igualitarias educativas en contexto, cuando la realidad es otra.

Así concebida, la acción de evaluar al maestro, cuenta con una herramienta profesional y que es norma de normas, donde el diagnóstico formativo, del cual hace uso el ente administrativo de la educación, es quien determina los caminos a seguir, por quienes han decidido hacer parte de la carrera como maestros y que para ellos las políticas establecidas, en muchos momentos no obedecen a los intereses del sector, con lo cual se ha constituido una permanente disputa entre los actores de la relación laboral, consecuentemente a ello se establece una constante decadencia de la calidad educativa, por las tergiversadas acciones y usos que se hacen de los resultados técnicos de la ECDF.

Es de esta forma, como el sector de los maestros, se debe preparar para poder enfrentar y afrontar las futuras políticas evaluativas, que van encaminadas a minimizar los logros alcanzados desde la misma profesión de docente. Los logros, beneficios y prerrogativas en otros casos, se han ido perdiendo, por la aplicación de reformas que buscan “optimizar” no solo los recursos humanos, sino los recursos económicos, lo cual constituye una preocupación de quienes detentan el poder; y como tal existen unas tendencias de reformas evaluativas desde los entes organizacionales del estado, todo bajo la premisa de seguir apuntándole a la calidad educativa, en base a las calidades productivas desde la educación.

4.3 Estrategia de investigación: Estudio Exploratorio

Este estudio hace parte de un problema poco estudiado, lo cual permite el desarrollo de nuevos análisis a partir de estudios descriptivos, correlacionales o explicativos, con una amplia y dispersa gama de conceptos o variables promisorias, que se pueden estudiar en otras investigaciones. Según la opinión de Gómez (2006, p. 64) “los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando es necesario examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”, en este sentido, la presente investigación pretende estudiar los aportes, limitaciones y obstáculos que se presentaron en la ECDF en el periodo de 2015-2017.

4.4 Fases de la Investigación

La investigación inicia en el año 2015 a partir de la indagación del procedimiento realizado en la ECDF a los docentes del Decreto 1278, lo anterior regulado mediante el Decreto 1757 de septiembre del 2015, como resultado de los acuerdos entre el gobierno y Fecode. Se pretendió solucionar un problema de los docentes que no alcanzaron los resultados satisfactorios en el proceso de ascenso y reubicación salarial previamente existente, y por esta razón no ascendieron ni se reubicaron en la escala salarial del escalafón docente. Este asunto llevó a un primer acercamiento al objeto de estudio.

Vale mencionar que todo estudio requiere de un proceso para su desarrollo, el cual se debe fundamentar en una serie de fases o momentos, que conduzcan a la construcción de nuevos conocimientos, en la comprobación de teorías o hipótesis o en la interpretación de los fenómenos sociales. Para ello el investigador debe hacer uso de diversas técnicas que le proporcionen secuencia en el desarrollo de la investigación. Larrote (1996) propone seis fases a desarrollar en un proceso de investigación. Sobre este orden se realizó el presente estudio. Se presentan a continuación tales fases:

- Fase I: fase exploratoria y de reflexión

La unificación del tema se dio a partir de la indagación del contexto de la ECDF de los maestros colombianos, con el fin construir diferentes preguntas orientadoras que facilitaron la identificación del problema. La recurrencia a fuentes bibliográficas, físicas y digitales, lleva a indagar, consultar, recopilar, agrupar y organizar adecuadamente la información que se utilizara dentro de la misma. La investigación también se centró en el análisis de experiencias de los maestros frente al tipo de evaluación que utiliza el MEN para ascenso y reubicación en la escala salarial de la Profesión docente.

- Fase II: planificación

En esta segunda etapa se seleccionó el escenario de investigación y las estrategias que se iban a trabajar en el proceso investigativo, lo cual permitió redefinir el problema y generar la pregunta problemática, el objetivo general y los objetivos específicos con el fin de direccionar el estudio.

- Fase III: fase de entrada en el escenario

En esta fase se presentó el dialogo con los sujetos de investigación para llegar a acuerdos que facilitaron el proceso. Se estableció el análisis con la participación de 25 maestros del Decreto 1278 de 2002, los cuales se encontraban realizando el curso de formación de la ECDF, en la Universidad Pedagógica Nacional, siendo este momento un proceso de identificación de la población objeto.

- Fase IV: Fase de recogida y de análisis de la información

En esta fase se comienza con la construcción de las técnicas de recolección de información, encuesta y entrevista. Se realiza posteriormente la elaboración de los instrumentos mediante un cuestionario relacionado con la experiencia obtenida en el proceso de la ECDF, además de la entrevista en profundidad que tiene como objetivo conocer la percepción del maestro frente al curso de formación realizado para superar las falencias en el desarrollo de la ECDF. Rigurosamente se procede a la aplicación de los instrumentos, con el consentimiento de los maestros y se trabaja un análisis de resultados. Además, la consideración de autores permitió el análisis de los datos.

- Fase V: Fase de retirada del escenario

En esta fase, se recolecta toda la información de las entrevistas, las encuestas y el análisis documental para realizar un proceso de sistematización desde tres niveles: un primer nivel donde se originan categorías emergentes, a partir de las perspectivas de Eisner (1998): descripción, interpretación, valoración; un segundo nivel que consiste en aplicar un método como la triangulación hermenéutica desde la perspectiva de las teorías de Cisterna (2005), lo que posibilita reflexiones en torno a los alcances, limitaciones y obstáculos de la ECDF en el contexto educativo, y un tercer nivel que genera las tematizaciones de las categorías emergentes de los análisis de los instrumentos propuestos. Con el fin, de concluir el análisis, se realiza la descripción objetiva desde el estudio cualitativo del cual se puede generar la interpretación de lo expuesto por los maestros con el fin de plantear algunos interrogantes y recomendaciones de manera crítica acerca de la ECDF.

4.5 Métodos

Con el propósito de dar respuesta a la situación problemática presentada en el estudio, se tuvo en cuenta las diferentes fuentes de información para el análisis de limitaciones y fortalezas de la ECDF. Así mismo para la recolección de la información se usaron instrumentos como la

encuesta, la entrevista de profundidad y el análisis documental. A continuación se explican cada uno de estos.

Siguiendo a García (Citado por Anguita, 2013), la encuesta se puede definir como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”. Al mismo tiempo la encuesta permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. A la vez es competente, para el contacto con las situaciones o sucesos presentados en la investigación o para el estudio exploratorio como es el caso de esta investigación.

Con el fin de darle una mayor una mayor fuerza al estudio, se realizó una tabla teniendo como base los referentes teóricos de los cuales se pudieron obtener unas tematizaciones. Este se construyó, con el propósito de realizar en primera medida una encuesta que permite claridad en la creación de estas. En la tabla 1 se presenta una síntesis de las categorías de investigación.

Tabla 1. Síntesis categorías de análisis.

REFERENTE DE ANALISIS	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN	INDICADORES	PREGUNTAS
POLITICAS EDUCATIVAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EXPERIENCIAS INTERNACIONAL ES.	Aportes de la política educativa	Mejorar y alcanzar la calidad de la educación para lo cual, se recurre a la permanente evaluación docente.	A través de la ECDF el docente fomenta espacios para la reflexión y el intercambio académico En el proceso de enseñanza aprendizaje.	Considera usted ¿Qué la ECDF docente es un medio a través del cual se puede elevar la calidad educativa?
	Limitaciones de la política educativa	Interviene en el que hacer del docente, limitando su actuar y su profesionalismo.	El docente determina los propósitos de su práctica de forma articulada con la disciplina que enseña.	¿Cuáles son los propósitos de la evaluación en el ámbito internacional y nacional frente a los procesos de ECDF a la cual el sistema ha sometido a los docentes?
	Problemática de la política educativa	La aplicación de las políticas de evaluación para todos, por igual sin tener en cuenta el contexto	El docente tiene encuentra algunas de las condiciones del contexto de los	A su juicio, ¿Qué aspectos considera relevantes evaluar de la práctica pedagógica?

		donde está el estudiante.	estudiantes en su práctica educativa y pedagógica.	
TENDENCIAS y LA EVALUACION DOCENTE	Rendición de cuentas	Sencilla presentación de resultados referentes a determinadas acciones de diferente índole frente al sistema educativo.	El sistema permite al docente tomar acciones concretas sobre su desempeño en forma recurrente para mejorar su cargo.	¿El proceso de rendición de cuentas genera resultados visibles frente a la evaluación individual y la valoración del docente?
	Evaluación por pago de méritos	Es una acción equiparada del sector educativo con el sector productivo, donde lo que importa es el producto y no se considera la trazabilidad de ese producto que es la educación es el ser humano (maestro)	La ECDF contribuye a mejorar la calidad de vida del docente.	¿La ECDF motiva, genera incentivos y estimula al docente para mejorar su desempeño y obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿La ECDF debe ser el principal elemento que el sistema educativo debe tener para que los docentes demuestren sus capacidades, conocimientos y su práctica pedagógica como profesional docente y poder llegar a ascender o reubicarse en el escalafón salarial?
	Evaluación como desarrollo profesional y mejora de la escuela	La mejora de la escuela es un propósito de la evaluación docente que va ligada del auto eficiencia y eficacia del maestro en el aula de clase.	La ECDF posibilita la interacción del docente con los estudiantes para fortalecer su formación integral.	¿La ECDF permite implementar acciones colaterales para favorecer el desarrollo profesional y mejorar el proceso educativo del estudiante?
EVALUACIÓN DE CARÁCTER DIAGNOSTICO FORMATIVO	Finalidades de la ECDF	Es un proceso de reflexión e indagación encaminada a ser mejor en su conjunto de aciertos y necesidades del trabajo del docente.	El docente reflexiona sobre las necesidades y los aciertos de su labor educativa.	¿La ECDF que permite la reflexión e indagación, sobre las necesidades y los aciertos de la labor docente?
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Buscan valorar la percepción, la labor o el grado de cumplimiento del evaluado, y su quehacer en el aula.	Los instrumentos utilizados en la ECDF permiten al docente conocer su nivel de desempeño.	¿Qué otros instrumentos y formas de ECDF se podrían implementar aparte de la encuesta o video? ¿Qué otras técnicas e instrumentos pueden permitir evaluar al docente en su proceso integral y profesional?

	Aportes y sugerencias	Contribuir a la mejora de la calidad y a la profesión docente.	El video evidencia el que hacer del docente en el aula.	¿El video permite evaluar el desempeño de los docentes en las dimensiones de competencias, idoneidad y objetividad de la evaluación?

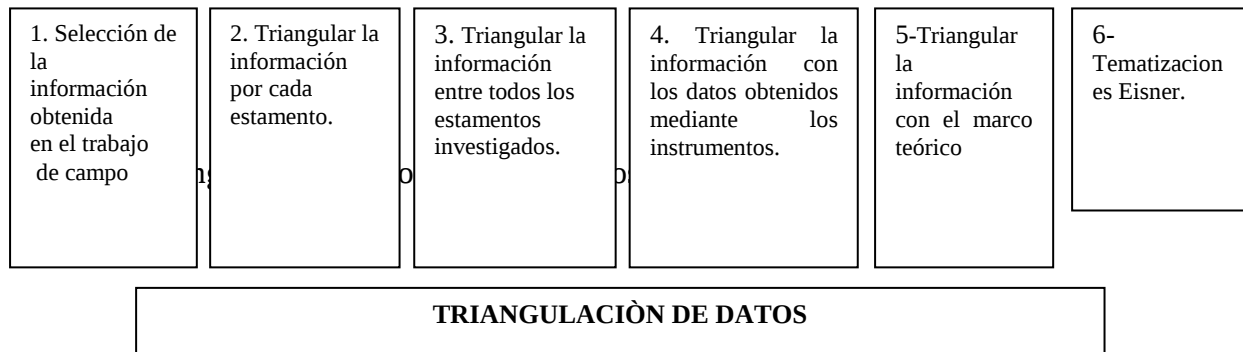
Por otra parte, la entrevista “puede considerarse como una forma de ejercicio espiritual que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida. El talante acogedor, que inclina a hacer propios los problemas del encuestado, la aptitud para tomarlo y comprenderlo tal como es, en su necesidad singular, es una especie de amor intelectual” (Bordiú, 2000, p.533). La entrevista es una técnica en la cual se genera la interacción entre el objeto (maestro) y el investigador, permitiendo la libre expresión y a su vez dar su juicio de manera crítica sobre la situación planteada, su testimonio; del mismo modo ser escuchado, y así poder dar su punto de vista y crítico frente al problema generado.

De igual manera la entrevista es un dialogo formal que lleva a una intencionalidad, a unos objetivos englobados en una investigación, es así que, la entrevista utilizada en el presente estudio es de profundidad, donde el entrevistador dirige la conversación y a la vez permite que el entrevistado exprese, sus propios criterios, además posibilita determinar cuál es la información relevante que se quiere conseguir a través de preguntas abiertas obteniendo más matices de la respuesta, y permitiendo el enlace de los temas, lo que requiere una actitud de escucha del entrevistador frente a las opiniones sobre la ECDF. Además, el análisis documental, facilita la ubicación de la situación problema en diferentes contextos y complementa las otras técnicas, lo que posibilita la interpretación, el análisis y la descripción desde cualquier punto de vista.

A la vez, se realiza la triangulación, un proceso importante en investigaciones puesto, que permite el contraste de datos, al igual que brinda la posibilidad de obtener otros criterios que no tuvieron aportaciones a la subjetividad del estudio. La triangulación, desde la perspectiva de Cisterna (2005) se entiende como triangulación hermenéutica, es decir, “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación

por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación”.

Figura 1. Triangulación de Datos.



4.6 Población participante

La población con cual se desarrolló esta investigación corresponde a 25 maestros del sector oficial de Bogotá, quienes se encuentran inscritos en el escalafón docentes, de acuerdo al Decreto 1278, en el nivel A y que tienen la característica de no haber sido reubicados salarialmente, en el contexto de la reglamentación previa para esto, es decir, debido a los bajos resultados obtenidos en la evaluación por competencias que se aplicaba previamente. Por esta coyuntura se presentaron a la ECDF, de modo autónomo en los términos de la convocatoria realizada por el Ministerio de Educación en consonancia con los acuerdos generados entre este ente y Fecode (Ver Anexo 1).

4.7 Sistematización y presentación de resultados

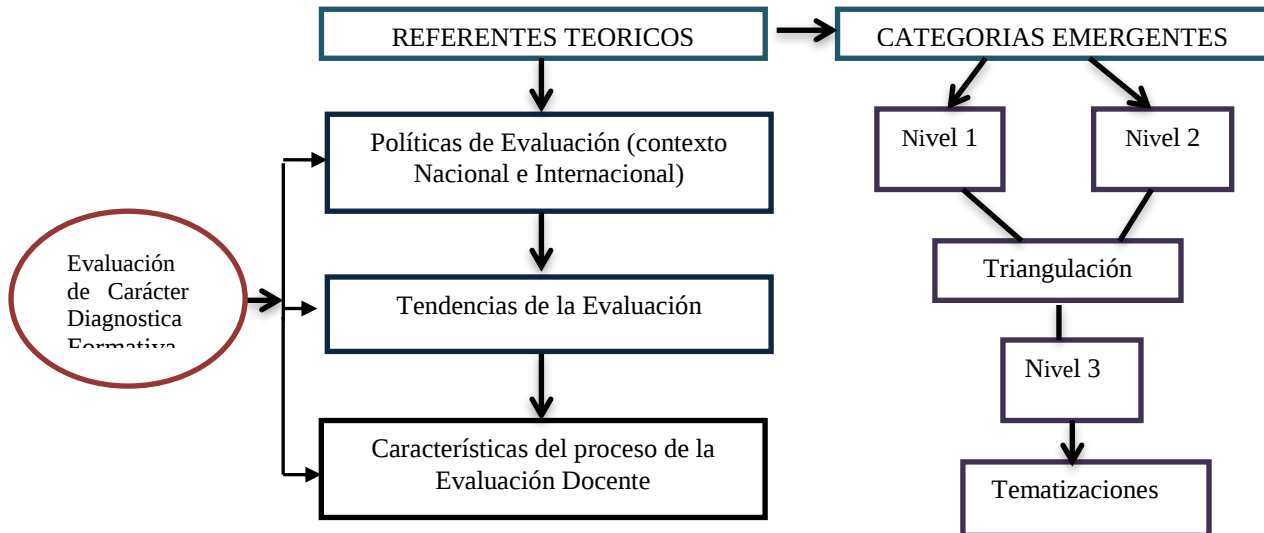
Los datos corresponden a la indagación de 25 maestros del sector oficial de Bogotá y zonas aledañas, los cuales participaron en el curso de formación que se realizó a aquellos docentes que se presentaron al proceso de la ECDF, mediante un video de clase y que no lograron los resultados adecuados para ascenso o reubicación salarial. El curso se realizó en la Universidad

Pedagógica Nacional con el liderazgo del profesor José Emilio Díaz Ballén. Además, un instrumento de encuesta fue aplicado a 15 maestros participantes del curso de formación.

Para efectos del análisis se tomó como base la perspectiva de Eisner (1998) para analizar, triangular los resultados obtenidos, por tanto, estos fueron organizados y clasificados para lograr una sistematización descriptiva, interpretativa y crítica, desde los referentes teóricos que permitieron el desarraigo de categorías emergentes, tres niveles donde el primero y el segundo permiten la Triangulación de resultados a fin de obtener los aspectos más relevantes y el tercero generó unas tematizaciones que posibilitaron la construcción de las conclusiones desde los aportes, las limitaciones y los posibles obstáculos de la ECDF, lo que llevo a dar respuesta a los objetivos propuestos de la investigación.

El modelo estructural de la investigación se realizó a partir del proceso de triangulación anteriormente mencionado. La categorización se evidencia en el siguiente esquema, que refleja el proceso que se tomó para llegar a las tematizaciones generadas a partir de los referentes teóricos y los niveles de análisis.

Figura 2. Triangulación de referentes teóricos.



5. Análisis de la información desde el panorama de Cisterna (2015) y la educación crítica de Eisner (1998)

5.1 Primer nivel de análisis: Análisis Documental (Políticas educativas de la evaluación docente y experiencias internacionales en países de América Latina, el Caribe y Europa)

En el presente análisis se realiza un recorrido por diferentes países de América Latina y el Caribe y Europa, a propósito de los procesos relacionados con políticas evaluativas, tendencias de la evaluación docente y la evaluación de desempeño docente. Se resalta la influencia que tienen las políticas en el desarrollo profesional y personal del maestro frente al factor económico y la forma en que estas no permiten la autonomía en el desarrollo de su práctica y su saber, que está determinado principalmente por la rendición de cuentas, como un factor administrativo más que pedagógico. En todo caso, las políticas de diversos países plantean problemas para la motivación de los docentes, su escala salarial y, en general, la calidad educativa.

- **Políticas Educativas**

América Latina y el Caribe maneja un régimen distinto sobre el tema de la escolarización en cada uno de sus países, donde estos financian su economía a partir de los resultados de las pruebas externas como lo son la prueba Pisa, que es una de las más importantes a nivel internacional y nacional, debido a que hace parte de los requerimientos de la OCDE para los países en el marco de la integración de las economías a nivel global. Estas pruebas evalúan a estudiantes y docentes a través de los resultados obtenidos en cada una de las instituciones. Por ejemplo, Chile es uno de los países que mantiene el resultado más alto de las pruebas Pisa, mientras que Colombia es uno de los países con menores resultados. A partir de estos indicadores se generan expectativas frente a las políticas educativas, las cuales hacen un llamado a los maestros que no son eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que fortalezcan su pedagogía, didáctica y su saber específico dentro del aula de clase.

Hay que mencionar que para garantizar el factor económico de la educación en cada país, se debe resaltar y ver reflejado el aprendizaje de los estudiantes, esto significa que el maestro debe poseer un alto grado de calidad. Aunque siempre es importante reconocer el contexto donde este se encuentra para fortalecer los procesos académicos y formativos del mismo. En el caso de

EEUU el desempeño bajo del maestro está relacionado con la superación de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Se piensa que el alcance de metas de aprendizaje de los estudiantes tiene impacto sobre los beneficios económicos y sociales.

En lo que se refiere a la cobertura en América Latina y el Caribe en los últimos 50 años se ha evidenciado un incremento en los grados de primaria y secundaria, lo que genera la mejora de la calidad y la importancia de que el estudiante aprenda y no los años que cursa. De modo similar pasa en Europa, se presentan problemas en el sistema de la carrera docente y la evaluación del desempeño del maestro. Ya que, los sistemas educativos se basan en la tradición anglosajona de los países nórdicos, países de Europa central poseen un sistema educativo gobernado por la autonomía de las escuelas que imparten este sistema en la selección de los maestros. En el caso de Europa Occidental, es un proceso de reflexión personal para el desarrollo profesional y los sistemas de promoción, una de las preocupaciones de Europa es la motivación del maestro.

En América Latina se plantean dos estrategias: una cimentada en la promoción horizontal, incrementos salariales o ascensos del escalafón y otra apoyada en la promoción vertical donde los docentes ascienden laboralmente asumiendo tareas directivas o de supervisión, siempre con incremento salarial. Por lo tanto, todos los países han legalizado la promoción horizontal, mediante el sistema de escalafón docente y el sistema de incremento salarial sin que existan categorías entre estos.

- Sistema Educativo

Uno de los temas de importancia en el sistema educativo es mejorar las condiciones económicas laborales, profesionales y a la vez la promoción vertical para asumir los cargos directivos o de supervisión. Igualmente proporcionan resultados que pueden ser positivos o negativos para la función del maestro. Los buenos sistemas utilizan sus plataformas para generar incentivos de desempeño, esto ocurre en la mayoría de los países que se encuentran inscritos a la OCDE, lo que les fortalece la rendición de cuentas.

Ahora bien, una de las grandes problemáticas, que ven los sistemas, es la dificultad que presentan los estudiantes con los bajos resultados en las pruebas que se les hacen para ingresar a la profesión docente, donde, se ven obligados a generar estrategias de evaluación al maestro para medir sus capacidades y fortalezas en sus procesos de formación. Algunos países europeos

manejan un sistema de promoción el cual tiene por objetivo incrementar la mejora de la calidad docente y a su vez el interés por mantener motivados a los maestros en su vida profesional, lo que ha logrado llegar a generar disposición frente al proceso pedagógico, didáctico y a su saber específico, con el fin, de incrementar la calidad de la enseñanza y así mismo instaurar un sistema de carrera profesional o magistral.

- Sistema de Contratación Docente

En cuanto a contratación, el sistema de acceso a la profesión docente está organizado razonablemente, lo que genera diferentes expectativas frente al proceso tanto económico como profesional. Es decir, la contratación de los maestros en algunos países se realiza por medio de los estándares nacionales para la enseñanza, en otras palabras lo que un profesor sabe y puede hacer. A su vez, los funcionarios públicos pueden tener dos tipos de contratos; uno que puede ser, un modelo puro de países anglosajones que no tienen criterios de selección y solo revisan el curriculum y realizan entrevistas personales, y otro, un modelo de países centralizados que realiza su gestión a través de recursos humanos, competencias de autoridad central y selección por oposición, o países con autonomía escolar o autoridades locales. Como ocurre en algunos países donde la máxima autoridad central es la responsable de la selección y contratación de los maestros, ejemplo en Brasil y México la potestad es de la autoridad educativa de los estados., como en otros, es alguna autoridad educativa intermedia.

En los países, donde la selección es realizada por el propio centro escolar por una autoridad local, no existe una regulación de orden superior que establezcan criterios comunes para la selección de los maestros. Por otra parte, en California los distritos escolares son los responsables de la contratación de acuerdo a los lineamientos marcados por el Departamento de Educación, donde el nombramiento se trabaja por tres tipos permanente, probatorio (2 años) y transitorio, cada 5 años debe renovar su credencial.

Otras maneras de contratación por parte de otros países de América, se ve reflejada la importancia de la nacionalidad, a diferencia de Centroamérica donde el maestro puede tener otra nacionalidad pero es importante que maneje la lengua del país donde va a laborar. Así mismo, el maestro debe presentar una certificación de antecedentes disciplinarios, donde demuestre que no tiene ningún problema con la ley, además deben certificar que están en buenas condiciones de

salud. En países como Bolivia, Costa Rica y Uruguay no es requisito importante la titulación y la edad del maestro debe oscilar entre los 18 y 60 años, en Bolivia y en Puerto Rico la edad es desde los 18 años, y otros criterios de contratación es estar afiliados a colegios del magisterio, inscritos en el escalafón como es el caso de El Salvador y Honduras.

El proceso de selección, en muchos casos, también se da por medio de una calificación obtenida en un examen o prueba de evaluación, donde el maestro debe demostrar sus aptitudes y conocimientos para la docencia, para la materia y especialidad al área que se presenta. Dicho de otra manera, es contemplado como el concurso por méritos, que se ve reflejado a través de una puntuación y sus correspondientes certificados. En América Latina y el Caribe se realizan programas de inducción para iniciar en sus cargos, e incluyen el periodo de prueba, a comparación de Belice que incluye orientación, observación de clases, apoyo de tutorías, proyectos de acción e investigación y evaluaciones durante el primer año.

En cuanto a los sistemas, se puede decir que estos tienen un objetivo que es el de mejorar la calidad docente y a su vez mantener motivados a los maestros en su vida profesional, este sistema de promoción se ha convertido en un tema de motivación para el maestro y para incrementar la calidad de la enseñanza a través de la carrera docente o magistral. Esta mejora requiere la desvinculación de malos maestros o que poseen desempeños bajos en su proceso de formación, lo que genera motivación a los que continúan en su labor y a la vez atracción a nuevos candidatos que poseen un nivel alto. Lo que genera competitividad y selectividad a nivel salarial y esfuerzo del maestro por la mejora de la calidad cuando esta va acompañada de las políticas para incrementar nuevas estrategias de formación.

Existen otras formas de promoción, como la vertical en el cual el maestro puede profesionalizarse a través del desempeño de otras tareas de mayor responsabilidad, ello implica, además, el cambio de función, el incremento de su salario, lo que mantiene al maestro motivado, a su vez permite reconocer su desempeño y el reclutamiento a los mejores, para cargos más grandes. Aunque vale resaltar que la calidad del maestro se ve reflejada en recompensas financieras, pargo por méritos y presiones por rendir cuentas.

En Europa el sistema de acceso a la profesión docente, es uno de los temas razonables debido a la manera como este se encuentra organizado. En este caso los maestros deben optar por las vacantes según el sistema. El acceso se realiza por oposición, el cual es un proceso de selección donde el criterio base es la calificación que se obtiene en el momento de presentar una

prueba, en la cual se reconocen las aptitudes y los conocimientos del área que maneja y que se va a presentar lo que se entiende por la contemplación de concurso por méritos. En Colombia, los maestros son nombrados y posesionados por sus capacidades cognitivas, a través de una prueba la cual no solo valora el conocimiento de su área o disciplina sino que también valora áreas como la matemática y la aptitud verbal y como complementaria evalúa el saber pedagógico.

Continuando con el acceso a la profesión se enfatiza en la fundamentación, de las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de los correspondientes certificados. (Lander de Alemania, Bundes Lander Austriacos, Bélgica). En algunos casos se presenta que la selección se realiza por la propia institución educativa, por una autoridad local puesto que no existe una regulación que establezca los criterios más comunes para la selección de los maestros. Otro de los casos que se presenta en Europa para la selección de los maestros, es la Nacionalidad la cual es importante para la mayoría de los países de Europa, dado el caso, que el maestro tiene que estar de residente de alguno de estos países, del mismo modo el maestro debe presentar certificaciones de antecedentes penales, debe conocer la lengua del país en el que se posesiona, a la vez deben presentar certificados de buena salud. En algunos casos, en países como Grecia, los maestros deben oscilar entre los 21, 35 y máximo 40 años de edad.

Se debe agregar, que en Europa las contrataciones, son manejadas por los ministerios de educación, consejerías de educación de las comunidades y los gobiernos; en otros países de la Unión Europea, las autoridades educativas de los municipios o provincias hacen el proceso de contratación. Por ejemplo, en Irlanda recae en el centro educativo y en las autoridades locales. Donde las instituciones o llamadas escuelas son las responsables de la contratación, de ahí que, participa el consejo escolar encargado de anunciar las vacantes en algunos periodos del año lectivo. Los maestros, deben pedir la solicitud de forma directa a la institución, aceptada esta, los maestros de primaria tienen un año de periodo de prueba, los cuales dentro de su proceso están visitados por inspectores, los cuales deben generar un informe declarando si el maestro es apto para ese cargo o no lo es, este informe es generado cuando el maestro finaliza su año de prueba, si el maestro es apto tiene su contratación y su respectivo aumento de salario. En algunos países, se realiza la selección de vacantes por un comité de selección considerado vital para el curriculum del candidato y a su vez se debe realizar una entrevista.

Con respecto, a la selección para cargos directivos, en países como Portugal, el procedimiento se realiza con el consejo escolar. En España los encargados de realizar la selección

son los representantes de la administración, docentes, consejo escolar y en República Checa por concurso público. Por otra parte, en países como Bélgica, Austria y Reino Unido los maestros se encuentran bajo la supervisión de los estudiantes dentro del aula de clase, donde en su proceso deben participar de la administración de la institución educativa, a la vez propiciar asesorías y brindar apoyo a otras instituciones, además tener experiencia en la vigilancia y corrección de exámenes y por último, tener preparación de materiales didácticos o responsabilidades en tecnologías de la información. En Europa como en América Latina los maestros pueden tener dos tipos de contrataciones laborales, como funcionarios públicos o como régimen contractado.

- Salarios

Uno de los problemas más relevantes en la contratación docente es el nivel salarial. Se ha afirmado que hacia el año 2010, los maestros tenían un salario más bajo a diferencia de otras profesiones. A la vez, en otros casos, los maestros reciben menos ingresos que, incluso, estudiantes universitarios. Un aspecto a tener en cuenta es el asunto de la edad. En Perú, Panamá y Uruguay las edades de los maestros oscilan entre los 35 y los 40 años y en Honduras, Nicaragua a los 35 años. A comparación de países como Colombia los maestros tienden a envejecer, lo cual determina las exigencias por el ingreso y la seguridad social.

En América Latina, los salarios están por debajo de los umbrales y sus aumentos son ineficientes. Una de las estrategias es la reforma de la carrera. Los ascensos permanentes, suelen depender, de las capacidades y el desempeño y el pago de bonificaciones. Este pago de bonificaciones seda en algunos países por los resultados obtenidos durante el año escolar, ejemplo en países como Chile, Brasil, América Latina se ha demostrado resultados positivos en el aprendizaje, aunque en Chile, nunca ascienden a las bonificaciones que son otorgadas cada 2 años, en EEUU son las calificaciones de los estudiantes en las pruebas, que brindan la oportunidad de obtener una bonificación. Cabe considerar, por otra parte, que América Latina cuenta con un sistema de escalafón docente, basado en una serie de categorías, con el propósito de determinar los complementos salariales y otros beneficios laborales.

Colombia tiene cuatro niveles en la escala salarial A; B; C; D. donde se clasifica al docente por una evaluación de Carácter Diagnostica Formativa, Ecuador maneja 10 categorías donde clasifica al docente según el título, el tiempo y el mejoramiento administrativo. México

trabaja cinco niveles A; B; C; D; E para ascender, tiempo de permanencia, evaluación de antigüedad grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación, a comparación con otros países, que reconocen su labor a través de la experiencia, el cual puede ser otorgado por una escala retributiva lineal o retributiva matricial el cual varía dependiendo del cumplimiento de los criterios independientes de cada gobierno.

Otras maneras, de motivar al docente son las limitaciones que se presentan en las zonas geográficas, a la vez el trabajo con estudiantes que presentan necesidades especiales, por otro lado en países como Brasil, Chile, El salvador, reconocen las horas extras que realizan los maestros. En Bolivia los incentivos se manejan a través de la permanencia en la zona rural, y deben tener habilidad en el bilingüismo. Si bien es cierto, en Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Honduras, México realizan el proceso de supervisión de los estudiantes tras las clases, la participación en la administración del centro educativo, asesoramiento o apoyo a otros centros, vigilancia y corrección de exámenes, participación en actividades nacionales /internacionales o de órganos de representación, preparación de materiales didácticos o responsabilidades en tecnologías de la información. A diferencia de países como Argentina, Ecuador y Honduras que existe la reducción de salarios por bajo desempeño del maestro.

Aunque, las políticas buscan reducir el número de maestros para generar mejores salarios en el año 2025, que es la necesidad que se viene presentando actualmente, lo que ha generado, grandes problemas y discusiones en la educación, al cumplirse con este proyecto se mejoraría el salario y la selectividad de los excelentes maestros, generando competitividad y esfuerzo para mejorar la calidad. Es de resaltar que, por otro lado, la selección para cargos directivos es por oposición, mediante un concurso de méritos, donde demuestre competitividad, capacidad, conocimiento, formación de aptitudes por criterios específicos. En algunos casos es por selección democrática, con la participación de la comunidad escolar, asambleas públicas, padres de familia, maestros y estudiantes. Este caso se presenta en algunos países de América Latina.

El maestro, tiene algunos beneficios para su vida personal, como lo son las vacaciones, que a comparación con otros empleados públicos, tienen un tiempo más largo, otro beneficio es el derecho a cesar en su actividad laboral por edad o años de servicio, manteniendo ingresos como pensión de jubilación. En América Latina la edad de jubilación va relacionada con los años de servicio, las cuales son condiciones más culturales, demográficas y económicas que pedagógicas.

Otro beneficio es la seguridad y protección social; el horario corto de trabajo y la estabilidad laboral.

Los países europeos cuentan con un sistema de escalafón docente con una serie de categorías para complementar y determinar los salarios y otros beneficios laborales del maestro. Por ejemplo, Francia maneja 6 categorías, profesor de escuela, certificados entre otros. En Rumania el escalafón e incremento salarial es de manera directa. Por otra parte, países como Eslovaquia, el salario del docente es establecido por el director de la escuela de acuerdo a la gestión vigente, desde el salario base como el bono por desempeños, prestaciones adicionales como antigüedad, este se incrementa al llegar a los 25 años, por impartir materias diferentes, por transporte, por turnos, por el trabajo con estudiantes de diferentes edades, por trabajar con niños y adolescentes. En Eslovenia se les incentiva por sus títulos, mientras que otros países reconocen el trabajo y la experiencia de los maestros a través del incremento salarial, este incremento puede ser, mediante una escala retributiva lineal o una escala retributiva matricial donde el salario varía de acuerdo al cumplimiento de los criterios independientes. En los países bajos dependen de la escuela en particular y en Europa los maestros tienen un sueldo base que incrementa con la antigüedad.

- Evaluación

- a) La Evaluación por desempeño

La evaluación de desempeño es uno de los temas más conflictivos ya que está relacionado con decisiones políticas y administrativas principalmente. La evaluación de los maestros está regida por algunas leyes de acuerdo a las reformas educativas que tienen los países. Desde finales de los años 80, se viene instalando y desarrollando un sistema nacional de evaluación, donde la mayor preocupación es y ha sido la evaluación de rendimiento escolar y la indagación de factores asociados a la eficacia escolar, donde todo va orientado a mejorar el sistema educativo público. Sin embargo, las políticas educativas y el Sistema Educativo han creado estrategias que van a favor de la mejora de la educación, por medio de la evaluación del desempeño del maestro. En países como Brasil, Guatemala y Paraguay, no se rigen de un marco legal y la evaluación no es obligatoria, tampoco existe un segmento de evaluación para los postulantes, ni para la formación

inicial, ni una evaluación de desempeño, ni un reglamento o normatividad según la ley. Mientras que en los demás países rige un marco legal, que es distinto para cada uno de acuerdo a sus intereses y políticas educativas, tal como, Perú es uno de aquellos países donde no existe la evaluación obligatoria.

La evaluación del desempeño profesional implica la relación con los estudiantes y el uso de sus conocimientos, los maestros asumen un sinnúmero de retos diariamente vinculados a los procesos educativos. La evaluación de desempeño es un criterio básico para la promoción horizontal, el cual está ligado al buen desempeño profesional, según los resultados de la evaluación.

La evaluación de desempeño en América Latina fortalece la mejora de la calidad del maestro, en cambio, otros países optan más por la autoevaluación, el cual está ligado al proceso de evaluación que se realiza en el interior de la escuela. Algo semejante ocurre con, la evaluación de desempeño en Argentina donde las direcciones de cada escuela y supervisores del distrito se encargan de evaluar al maestro, a diferencia de Colombia el encargado de la evaluación es el ministerio de educación, en Costa Rica el director de la institución, en Cuba las comisiones dirigidas por el director.

De ahí que, algunos riesgos de la evaluación es que es altamente costosa, en otras palabras la evaluación esta costada en la mayoría de los países por entes estatales en el caso de Bolivia, Perú el postulante asume los costos de la evaluación, en la formación inicial lo cubre el Ministerio o programa de reforma y en desempeño docente en Bolivia paga el maestro y en Perú no hay el sistema. En países como Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador y Guatemala, no existe costo para la evaluación de postulantes, en los demás países está cubierta por instancias como: central, Departamental, Distrital, Federal o estadual o con cargo o crédito externo. De modo similar en Argentina, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México. Paraguay, Uruguay no tiene costo la evaluación de formación inicial, y la evaluación por desempeño, en países como El Salvador, Brasil, Guatemala, Paraguay no tiene costo, mientras que en los demás son cubiertos por los entes mencionados anteriormente.

Por un lado, las organizaciones gremiales del magisterio demuestran oposición a la evaluación en países como Argentina y Colombia, donde han demostrado gran resistencia y dificultades en la aplicación de estas, a la vez Guatemala no acepta la evaluación docente y Brasil tiene alguna resistencia sobre esta. Al igual que, las organizaciones gremiales de los demás

países, actúan en favor del quehacer de la educación, involucrándose en decisiones que favorece la mejora educativa a través de la evaluación. Las reformas educativas se han creado en ambientes sindicales y de sectores de la sociedad civil, lo que ha generado la posibilidad de concertar entre los representantes políticos gubernamentales y gremiales del magisterio, que han hecho posible llegar a unos acuerdos de armonización para el reordenamiento administrativo sobre la evaluación a los maestros.

Los ministerios tendrían que ser los encargados de controlar los diseños y las implementaciones de las políticas de ascensos y el control de las evaluaciones, a la vez diseñar estándares claros y coherentes para la evaluación y una retroalimentación adecuada de la misma. Algo semejante ocurre con la evaluación de desempeño en países de Europa la cual es un criterio básico para la promoción horizontal, la cual está ligada al buen desempeño profesional, según los resultados de la evaluación. Además, las condiciones especiales dependen de las zonas geográficas y a la enseñanza a estudiantes con necesidades especiales.

Europa tiene cinco modelos de evaluación. El primero está enfocado en la evaluación del desempeño docente parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación. El segundo modelo trabaja la evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias. El tercer modelo aplica la evaluación de desempeño docente como insumo para el desarrollo profesional. El cuarto adhiere la Evaluación como base de incremento salarial. Y el quinto modelo pone la Evaluación de promoción ligada al escalafón docente. A su vez en Finlandia la evaluación por desempeño se ha convertido en el símbolo de la calidad de la educación, donde existe una evaluación externa de maestros y esta no es tema de discusión. El sistema educativo está basado en la confianza de la administración educativa como las familias, sobre el maestro y su profesionalidad destacando frente a otros países, alto reconocimiento social de la profesión.

b) La Evaluación por rendición de cuentas

La Evaluación como rendición de cuentas tiene dos funciones: la mejora de la calidad y el rendimiento de cuentas por desempeño. Países como México en 1990 y Colombia en 2002 fueron los primeros en introducir sistemas de evaluación, la cual es una tarea muy costosa y un desafío institucional, pero este puede generar la eficiencia en el sistema educativo.

c) Evaluación para la mejora de la escuela

Los procesos evaluativos realizados pueden conducir al fortalecimiento del desempeño de la escuela. Por ejemplo, las prácticas que se realizan en Argentina en el aula de clase son observadas por el director, los supervisores y jefes de departamento, el cual utilizan guías para dicho proceso. En Costa Rica los encargados de la evaluación son los jefes inmediatos, en Cuba se encargan los directivos de las escuelas, los subdirectores docentes, jefes de ciclos o de departamentos, los inspectores, los metodólogos municipales, provinciales, nacionales, son encargados de la evaluación docente por medio de la observación. En Bolivia, por el contrario, se encargan los asesores pedagógicos y existen formatos de evaluación, en México existe una estructura de supervisión para cada uno de los niveles educativos.

En Perú los encargados del proceso de evaluación son los diferentes órganos de dirección, los cuales utilizan fichas de observación y en Uruguay la evaluación es observada por los supervisores, a la vez existen formularios donde se registran las observaciones. Dentro de este orden de ideas la evaluación del maestro debería ser fundamentada por un gremio de expertos en el ámbito educativo, pedagógico y a la vez que se han guiados por lineamientos en común que ayuden y faciliten la evaluación como función de la mejora de la calidad educativa.

d) Evaluación como desarrollo profesional

Las reformas educativas son más exigentes en la formación de los maestros de las nuevas generaciones. Se espera altos grados de desarrollo autónomo, capacidad organizativa, creativa, investigativa, sentido de organización dinamismo y liderazgo. En países como Cuba, Brasil y Perú la formación inicial le corresponde a las universidades e instituciones pedagógicas. En Cuba se evalúa la formación inicial para diagnosticar su función, determinar su perfeccionamiento y la certificación y acreditación, donde evalúa la preparación académica, la práctica pedagógica, el grado de conocimiento por medio de la evaluación formativa del componente académico, la observación de clases, entrevistas y el desarrollo del trabajo.

En El Salvador se evalúan contenidos programáticos por medio de una prueba, Bolivia evalúa para la calidad de formación promoción y trámite de título, donde evalúa la gestión

institucional, pedagogía, técnicas de enseñanza y realidad nacional por medio de exámenes escritos ítems de selección múltiple y abiertos. Brasil evalúa para recolectar información en la parte pedagógica del maestro, necesidades, demandas y procesos de formación de futuros licenciados, la identificación de tendencias en el currículo, ofrecer información para fortalecer y perfeccionar proyectos pedagógicos, que evalúa conocimientos pedagógicos, proceso de reflexión en la escuela, el desarrollo de competencias y habilidades, a través del Examen Nacional, de curso de selección múltiple con preguntas discursivas.

Guatemala evalúa para el seguimiento a los maestros y la asignación de plazas, midiendo habilidades básicas, matemáticas, razonamiento formal y conocimientos, a través de ítems de selección múltiple. Perú evalúa para el seguimiento del proceso formativo del maestro, evalúa desarrollo de la práctica y la investigación a través de fichas de registros etnográficos y encuestas. En República Dominicana, se evalúa para determinar procesos cognitivos de aptitudes y actitudes, evalúa nivel académico, convivencia por medio de análisis, pruebas de rendimiento académico de inteligencia, intereses y personalidad, Argentina para el ingreso a la docencia, ascensos y aumentos salariales, evalúa títulos, antecedentes y desempeño por medio de análisis documentales y observación de clase.

Colombia, evalúa para el mejoramiento personal, para la construcción de identidad del concepto educador, para generar cultura e información sistemática fiable, donde evalúa al maestro en su papel pedagógico y cómo este asume al estudiante en un contexto institucional y cultural, por medio de la evaluación previa, del análisis de información cualitativa y por una evaluación final. Costa Rica evalúa para el mejoramiento de la labor, para contribuir al desarrollo profesional, para diagnosticar su preparación y nivel de ejecución profesional, y para relacionar su salario también evalúa, el desarrollo del trabajo y el cumplimiento de normas mediante observaciones de clase, entrevistas, rendimiento profesional. Bolivia evalúa el ascenso de categoría e incentivos, a su vez, evalúa el manejo del currículo, los proyectos de aula, las estrategias pedagógicas, las operaciones mentales por medio de exámenes escritos de selección múltiple.

México, evalúa para la recompensa de estímulos, para la generación de diagnósticos de la retroalimentación docente, así mismo, evalúa la formación profesional por medio de ítems de selección múltiple. República Dominicana, evalúa para determinar las competencias, a la vez, evalúa el desempeño en el aula, el cumplimiento de normas y las relaciones interpersonales a

través de la opinión de los estudiantes, directivos, y orientadores. Uruguay, evalúa para retroalimentar al docente y mejorar las practicas, a su vez califica su desempeño mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así mismo, evalúa la planificación y el desarrollo del mismo. Incluye en su evaluación el clima laboral, la cooperación, el respeto y el desarrollo creativo por medio de la observación directa del trabajo en el aula.

e) Evaluación por rendición de cuentas

Con lo que se refiere al acceso a la profesión docente, los maestros en todos los países deben optar por un sistema de vacantes ofrecidas, para que sean admitidos, a excepción de Cuba donde todos los egresados de los centros de formación pedagógica tienen garantizado un puesto de trabajo. Sin embargo, existen estrategias para controlar la estabilidad laboral maestro mediante supervisión por parte de los directivos y empoderamiento de los clientes (padres-estudiantes) para supervisar y evaluar a los maestros. Uno de los problemas de América Latina es el sistema de la carrera docente y el desempeño del maestro, además la motivación que tiene este frente a su labor y su quehacer pedagógico, didáctico y específico, esto genera dos estrategias, la primera es una promoción horizontal que se basa en el incremento salarial o ascenso del escalafón y la segunda en una promoción vertical donde los maestros ascienden laboralmente asumiendo tareas directivas o de supervisión, siempre apuntando al crecimiento salarial a base de represarías, pero no a la mejora de la educación.

f) Profesión docente

El gobierno y las políticas educativas expresan la diversidad de contextos en los cuales se ubica el fenómeno educativo. La forma de medición, entonces, debe estar soportada en cada contexto específico. Toda práctica debe variar dentro de la misma escuela, a la vez cada sistema tiene que ser diferente para cada una de ellas. Sin embargo, estos aspectos no son tenidos en cuenta por los sistemas educativos para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así, no se consideran las limitaciones, posibles innovaciones y estrategias que puede tener un maestro cuando comienza su etapa de formación a uno que lleva un tiempo determinado, que no tiene las mismas fuerzas ni capacidades para implementar cambios en su quehacer pedagógico.

La profesión en América Latina y el Caribe debe brindar mejores estrategias antes de destacar al maestro con un desempeño bajo o alto que no puede ser fundamentado solo por una evaluación de competencias o una evaluación de observación de clases, donde no se mide las capacidades ni las fortalezas que este puede tener durante todo un proceso educativo (1 año). Una de las dificultades que se presentan en el aula de clase en América Latina es la dificultad que tienen los estudiantes para participar y a la vez captar la atención frente a los procesos de aprendizaje, otro dilema es, que los maestros trabajan con estudiantes de diferentes edades y en otros casos existe asilamiento como en Colombia donde los maestros imparten clases a grupos de 40 o 50 estudiantes en el aula de clase.

Así mismo, los maestros que emplean más tiempo en sus actividades académicas, e involucran a sus estudiantes en todas sus actividades, tienen mayor control de disciplina e influye en el proceso de aprendizaje. Todo interés estudiantil se produce en el aula de clase, por medio de la interacción con los estudiantes por el uso de materiales prácticos, didácticos, medios tecnológicos, para obtener la atención y participación. En países como EEUU, sí el maestro utiliza menor tiempo para brindar instrucciones es propiciar el bajo aprendizaje de los estudiantes, a la vez si no se utilizan materiales didácticos o medios tecnológicos obtendrán bajos resultados.

Por otro lado, una de las maneras de acrecentar la habilidad y el desarrollo profesional del maestro, son las capacitaciones eficaces, a la vez, se busca la conformación de la eficacia, a través de la práctica compartida y la interacción profesional. Por medio de la retroalimentación formativa para los maestros de todo el sistema, que le permita tomar acciones concretas y descartar a quienes muestren desempeños más bajos en forma recurrente para que la calidad promedio del cuerpo continúe aumentando con el tiempo. Las investigaciones internacionales sugieren que los programas de formación al maestro promueven la eficiencia y la eficacia para la mejora de resultados de aprendizaje de los estudiantes.

5.2 Segundo nivel de análisis: Documento

Al realizar la triangulación de fuentes, se tomaron tres referentes teóricos de estudio para realizar diferentes categorías, consideradas relevantes, que se ubicaron en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorizaciones del Analisis Documental.

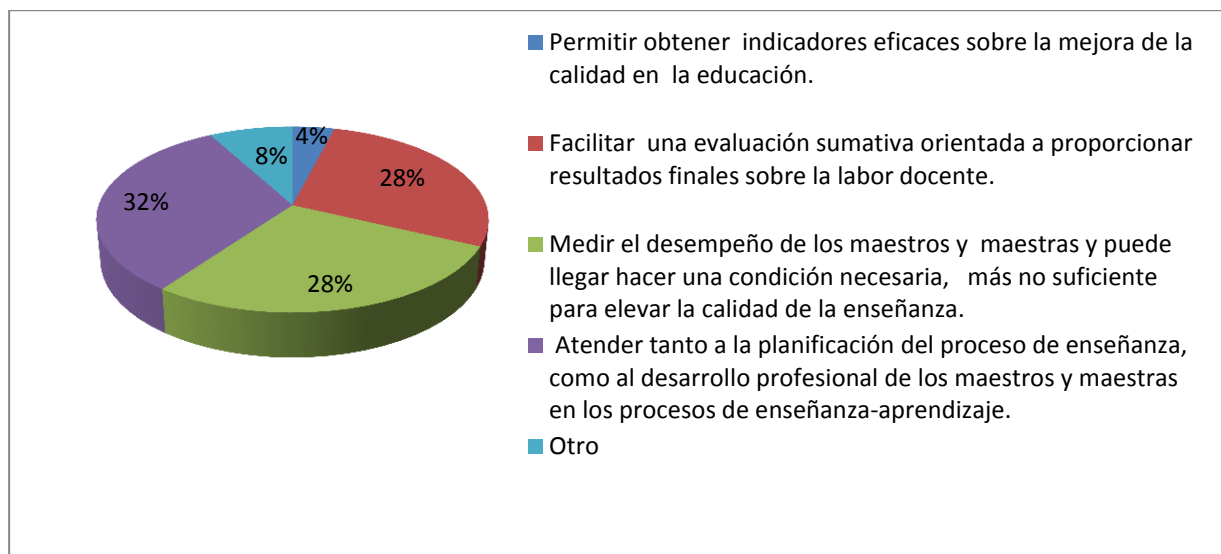
Categorías Emergentes Del Análisis Documental
➤ Las políticas educativas en pro de la eficiencia del proceso de enseñanza- aprendizaje. ➤ Factor financiero como mejora de la calidad. ➤ La ECDF limitante en la construcción de estrategias pedagógicas. ➤ La cobertura como factor de importancia en el sector educativo. ➤ El factor económico como desmotivación en la carrera docente ➤ La ECDF no permite el fortalecimiento del proceso de formación. ➤ El sistema de educativo como reflexión para el desarrollo profesional. ➤ Concurso de méritos como proceso sumativo ➤ Las políticas educativas obstaculizan las reformas educativas. ➤ El sistema educativo permite la mejora de las condiciones laborales. ➤ La rendición de cuentas como fortalecimiento al proceso de entrada a la OCDE. ➤ La evaluación de desempeño permite la relación con el sujeto. ➤ Sistema de promoción como mejora y motivación .del maestro ➤ La rendición de cuentas como presión al sistema educativo. ➤ La ECDF como factor asociado a la eficacia escolar. ➤ Las políticas educativas como factor limitante en la mejora económica. ➤ La selección docente, impide el reconocimiento de aptitudes y conocimientos. ➤ La evaluación de desempeño como promoción horizontal. ➤ La ECDF como factor de discusión en la educación. ➤ Proceso de selección como el desarrollo de capacidades cognitivas y el saber pedagógico. ➤ La evaluación como mejora de la calidad profesional del maestro. ➤ Las reformas educacionales como desarrollo a la autonomía. ➤ Bonificaciones ligadas al desempeño docente. ➤ La ECDF obstaculiza el diseño de estándares. ➤ El sistema permite generar incentivos a través del desempeño. ➤ La carrera docente como beneficio laboral. ➤ La Evaluación como símbolo de la calidad de la educación. ➤ La rendiciones de cuentas, obstaculiza el ascenso o reubicación salarial. ➤ La ECDF generadora de la eficiencia en el sistema educativo. ➤ La eficiencia y la eficacia como mejora de los resultados de aprendizaje. ➤ La ECDF como fortalecimiento en el desempeño de la escuela. ➤ La profesión docente generadora de cambios a nivel educativo. ➤ La evaluación formativa como componente académico. ➤ La profesión permite la mejora de estrategias frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. ➤ La ECDF desarrolla la práctica investigativa. ➤ La profesión permite crear estrategias eficaces para acrecentar la habilidad y la interacción del sujeto.

5.3 Análisis de Resultados de la Encuesta a Maestros

A continuación, se presenta la descripción, interpretación y análisis de los resultados de la encuesta aplicada a 25 maestros que presentaron el curso de formación de la ECDF (Anexo 2).

- Categoría I: Políticas Asociadas con la Evaluación Docente
 - Pregunta 1.1 A su juicio, ¿Cuál de las siguientes intencionalidades considera que es la prioridad de las políticas de la evaluación docentes en Colombia?

Figura 3. Políticas Asociadas a la Evaluación Docente.



Ante la pregunta propuesta se plantearon cinco opciones de respuesta. En la primera, los maestros perciben que las políticas colombianas atienden a la planificación del proceso de enseñanza, como al desarrollo profesional del maestro, en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Se puede mencionar que el Sistema Educativo debe considerar el contexto donde viven los estudiantes en el momento de evaluarlos, igualmente la prioridad de las políticas educativas es la de capacitar y aportarle nuevas herramientas a los maestros, coordinadores y

directivos, con el fin de mejorar la práctica pedagógica, en este caso es necesario que el gobierno invierta en una Educación continuada para los maestros y lograr así el progreso de la Educación.

En la segunda tendencia, los maestros coinciden en que la evaluación es acumulativa y proporciona resultados de la labor. Llama la atención que estos consideran que las políticas educativas tienen la responsabilidad de organizar las infraestructuras, los materiales y las condiciones necesarias que requieren las instituciones ya que se supone que estas apuntan al mejoramiento de la Calidad. Según Stoll (Citado en Morales, Chaclán, Maldonado, Sontay, Montenegro & Magzul, 2013) la mejora de la calidad ocurre cuando “una comunidad de aprendizaje profesional eficaz tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje del alumno”. Los maestros opinan que el curso de formación es la mejor herramienta para evaluarlos siempre y cuando sea de carácter formativo y no genere una cualificación de por medio.

En la tercera tendencia, los maestros contemplan que la evaluación puede llegar hacer una condición, que no es suficiente para elevar la calidad de la enseñanza, con respecto a esta, estos contemplan que la Evaluación no debe ser un obstáculo para ascender en la escala salarial del escalafón, según el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) “se focaliza la atención sobre el desarrollo de “competencias laborales” ligadas a la “carrera docente en términos salariales”, y no se refiere al desarrollo permanente del profesorado como modo de promoción personal con incidencia en los aprendizajes estudiantiles y el mejoramiento escolar” Parra (2016). Estas Políticas deben aportar a su interés para su profesión y formación.

En la cuarta tendencia, los maestros piensan que la ECDF debe ser un propósito para enriquecer la práctica en el aula, y no un requisito para ascender en la escala salarial. La quinta tendencia el 4% de los maestros opinó que las políticas permiten obtener indicadores eficaces, para la mejora de la calidad educativa. Por una parte, los maestros perciben que la intencionalidad que tiene el gobierno es convertir la educación en un negocio. Gimeno (Citado en Lozano, 2008) dice que “la evaluación docente en Colombia corresponde a un proceso que no es neutral y que se utiliza políticamente como instrumento de poder para controlar al sistema escolar, a las prácticas de enseñanza y a los profesionales de la educación”.

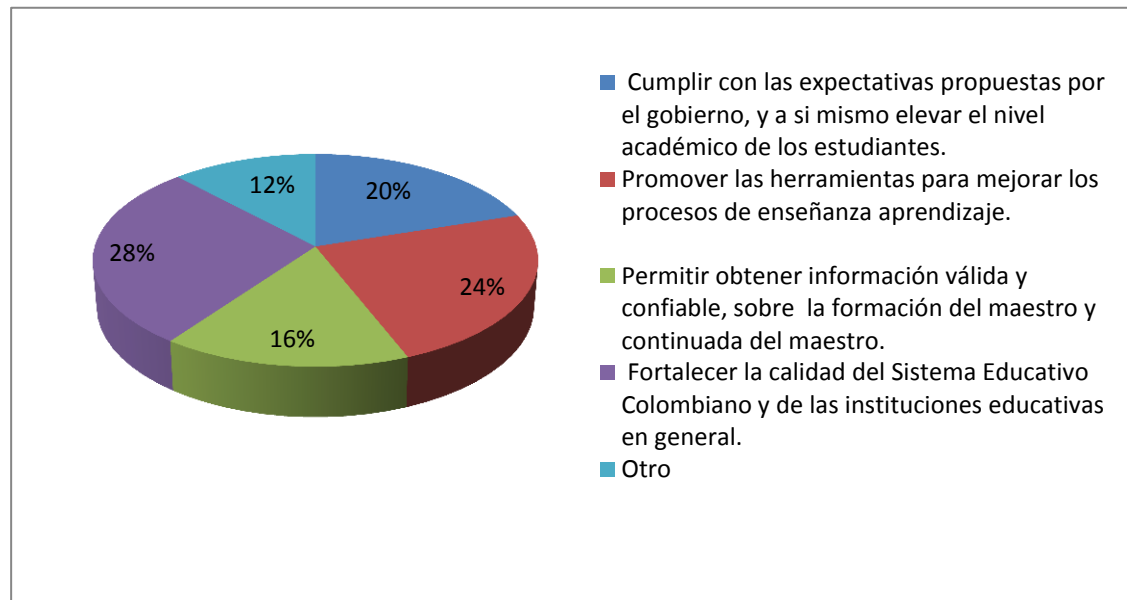
De acuerdo a la valoración de las tendencias puede afirmarse que los maestros tienen el compromiso de asumir las responsabilidades de su saber pedagógico, didáctico y disciplinario, para que contribuyan a la planificación de currículos teniendo en cuenta los contextos, los interés,

las limitaciones y las fortalezas para el Desarrollo de su Profesión, y estar siempre dispuestos a ser evaluados con el fin de fortalecer su quehacer profesional, con una Evaluación que apunte a la mejora de la calidad educativa y al mejoramiento de estrategias pedagógicas que garanticen un aprendizaje eficaz a nivel educativo, y no que estas evaluaciones jueguen con los intereses económicos de los maestros.

Cabe resaltar, que el papel que juegan las políticas educativas en Colombia, es de admirar, debido a que hablan de la mejora educativa y de garantizar la motivación de los maestros. Aunque no se toman la preocupación de estudiar las problemáticas que se presentan en cada una de las instituciones educativas y las presentadas a nivel personal del maestro; las políticas solo se preocupan por su conveniencia, es decir ubicarse en uno de los escalafones de la OCDE en los países más educados. Ese es y seguirá siendo el interés del gobierno mientras no demuestre lo contrario al momento de evaluar al maestro.

- Pregunta 1.2 De los siguientes propósitos, ¿Cuál considera Usted está incidiendo en la implementación de la evaluación docente en los maestros y maestras de la educación primaria, secundaria y media?

Figura 4. Expectativas de la Evaluación docente.



La figura 4 contiene información sobre la opinión que tuvieron los maestros frente a la incidencia de la implementación de la Evaluación docente en los maestros (as) de educación básica primaria, secundaria y media. En esta se evidencian cinco líneas de respuesta. En la primera línea los maestros opinan que, la evaluación fortalece la calidad del Sistema Educativo Colombiano y de las instituciones en general, al igual la Evaluación busca mejorar el servicio de la educación pública por medio de políticas nacionales que conlleven a inquirir estrategias para mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, a fin de estar a la vanguardia de lo que se exige en el mundo actual desde todos los ámbitos socio -culturales políticos y económicos. Del mismo modo busca la mejora de los estándares en las pruebas internacionales y permite el mejoramiento, y la reflexión del quehacer como maestro, como afirma Parra (2016).

El IEDP hace énfasis que “uno de los temas más frecuentes es la evaluación de los estudiantes, referida a pruebas estatales nacionales (SABER) e internacionales (PISA), y la evaluación de los docentes en vía de la ubicación en el escalafón docente”. En la segunda línea los maestros, estiman que la evaluación promueve herramientas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que en la actualidad las políticas educativas buscan significativamente la calidad de esta, con la implementación del curso de formación para los maestros que no alcanzaron a superar el proceso de la ECDF, el cual, brinda la posibilidad de actualizar, reflexionar y hacer un análisis profundo de su objetividad. Así mismo el proceso de Evaluación que se vive en los colegios aunque es sumativa, se encamina de alguna forma a mejorar los métodos que se comparten dentro del aula de clase, apoyados por un plan de mejoramiento con un seguimiento profundo por parte de las diversas instituciones.

En la tercera línea, los maestros considera que la Evaluación cumple con las expectativas propuestas por el gobierno, en este caso los maestros infieren en que la ECDF busca mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas nacionales e Internacionales; no obstante el gobierno está siendo coaccionado por las Políticas Internacionales de algunos organismos de crédito y la OCDE, que se encargan de fijar o imponer algunas recomendaciones que el gobierno debe cumplir, intuyendo que la Educación no sea de interés Nacional. Mientras tanto la Evaluación impuesta por el MEN, no es justa, ni Diagnóstica, ni Formativa, que apunte a mejorar la Calidad de la Educación y mucho menos el proceso de enseñanza –aprendizaje de los estudiantes; esta evaluación debería promover las herramientas necesarias para formar seres críticos y lograr la mejora del proceso educativo.

Al analizar los resultados sobre la evaluación y según la opinión de Zambrano (2005, p. 127) Anclada en los enfoques clásicos de calidad, la política de calidad educativa colombiana promueve dos lógicas profundamente regresivas para las instituciones educativas: De un lado promueve una lógica neo-taylorista para la enseñanza, reduciendo a los maestros colombianos a disciplinados operarios de un proceso educativo esencialmente mecanizado y conductista y por otra parte favorece una lógica neo-fordista para el aprendizaje, reduciendo a los alumnos a una estadística en las pruebas nacionales de rendimiento académico.

Por otra parte el video no muestra la realidad que se vive dentro del aula de clase y mucho menos el contexto institucional que se vivencia cada día en las diferentes instituciones. Los maestros mencionan que el video no debería incluirse en este proceso, se debería implementar el curso de formación que brinda la posibilidad de hacer un proceso de reflexión, indagación sobre el saber específico, pedagógico y didáctico del maestro, contribuyendo a su formación, no obstante el gobierno lo obstaculiza cuando lo vuelve un proceso calificativo. En la cuarta línea los maestros piensan que la evaluación le permite obtener información válida y confiable, sobre la información del maestro y continuada, se debe agregar que los maestros exponen que las políticas Educativas están mal planteadas, debido a la improvisación que existe en la parte administrativa hacia la mejora de la Calidad Educativa, en la cual no existe el presupuesto que garantice una Evaluación Formativa para todos los maestros del país, además se debe mencionar, que la ECDF no permite la reflexión sobre la formación del maestro en servicio, lo cual atenta con la dignificación de este, al igual que no tiene en cuenta la experiencia ni el proceso de formación que tienen estos, en el momento de ascender o reubicarse salarialmente. Sugieren que el curso de formación sería una alternativa para el cambio.

Finalmente, en la quinta línea los maestros, no están de acuerdo con ningún ítem anteriormente mencionados, debido a que piensan que el gobierno no está interesado, en mejorar la educación, simplemente busca cumplir con compromisos adquiridos, con tratados y acuerdos Internacionales, a la vez es una herramienta para mostrar resultados y condicionar la situación laboral de los maestros. Así mismo Díaz & Inclán (2001) expresan que:

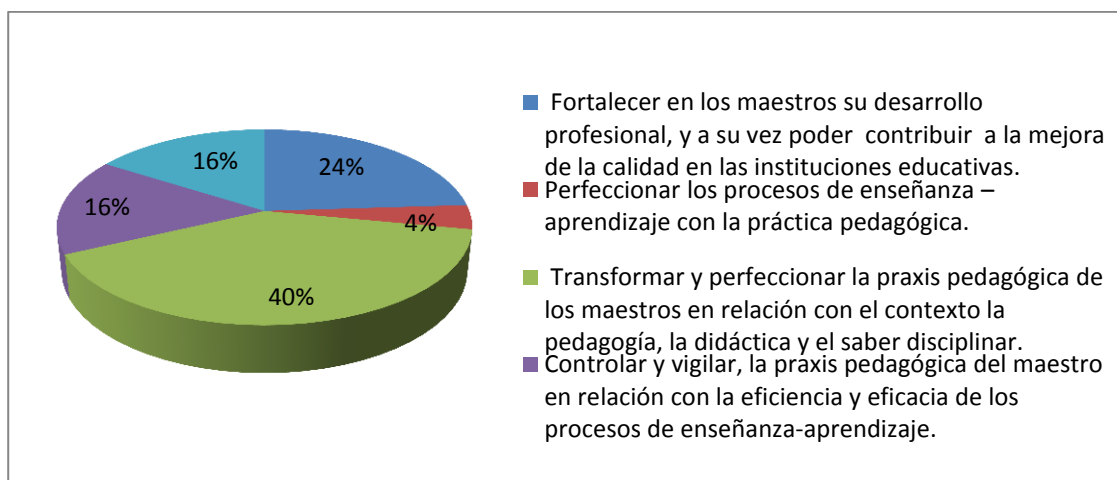
Podemos identificar otra tendencia que ritualista o burocratiza el trabajo docente, que surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del Estado. En último término, el maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de que su contrato sea en una escuela pública o en una privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión; por el contrario, el

docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño —las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera— y debe cumplir con tiempo y horario, entregar el diario de clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario.

La valoración de la pregunta permite afirmar que los gobiernos Internacionales influyen en los sistemas educativos y en las Reformas de Educación en los diferentes países Latino Americanos, como Colombia, así los gobiernos traten de cambiar, modificar y buscar estrategias en pro de la Educación, el cambio no se va a notar, debido a que Colombia debe construir e implementar sus propias evaluaciones, teniendo en cuenta los diferentes factores limitantes que tiene el este, en contra de la educación, y no implementando modelos como el del Marco para la Buena Enseñanza que es clave para países como Chile, México, Perú y Estados Unidos donde sus vivencias a nivel educativo son otras a comparación de Colombia. El gobierno debe centrar su mirada en la objetividad del país y no en la objetividad de países Internacionales. A la vez no solo pensar en un posicionamiento a nivel de la OCDE, sino en los intereses que una población requiere y necesita para ser social mente cultural.

- Pregunta 1.3 La prioridad que tienen las políticas de evaluación docente en Colombia en la primera década del siglo XXI estaría relacionada con:

Figura 5. Prioridad de las políticas de la Evaluación en Colombia.



La Figura 5 presenta una indagación sobre la opinión de los maestros acerca de la prioridad que tienen las políticas de evaluación docente en Colombia en la primera década del Siglo XXI. Se presentan cinco orientaciones. En la primera orientación los maestros, optan por la transformación y perfeccionamiento de la praxis pedagógica en relación con el contexto de la pedagogía, la didáctica y el saber disciplinar. En consideración manifiestan que las políticas de Evaluación se encuentran encaminadas a determinar las falencias del maestro, sin preguntarse el ¿por qué? Y ¿Cómo?, el maestro, puede llegar a mejorar y modificar su praxis sin necesidad de un condicionamiento económico, lo que para él es indignante, debido a que se ejerce el control y la vigilancia de su práctica sin que se generen estrategias y re signifique su praxis pedagógica. De la misma manera opina Díaz & Inclán (2001) acerca de:

El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. Empíricamente observamos cómo en América Latina se ve obligado a defender su salario como los demás obreros: marchas, plantones, movilizaciones u otro tipo de expresiones (maestros crucificados en Bolivia, huelga de hambre rotativa frente al Congreso argentino). El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso.

Así mismo, los maestros invitan al Sistema Educativo, a reflexionar sobre la posibilidad de implementar el curso de formación, como la manera más adecuada de evaluar al maestro ya que este puede contribuir a la formación profesional. En la segunda orientación, los maestros, opinan que las políticas de evaluación fortalecen el desarrollo profesional, según Avalos (citado en Velaz & Vaillant, 2009) “serie de acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida”. Estas políticas contribuyen a la mejora de la calidad en las instituciones educativas.

En la tercera orientación seleccionan que la prioridad de las políticas es el control y vigilancia de la praxis pedagógica, en relación con la eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza- aprendizaje. De donde los maestros infieren que mientras que el gobierno no aporte los recursos necesarios para invertir en la Educación del país y en la formación del maestro se pierde el sentido de la mejora de la Calidad. Según Niño (2013, p. 20) “se requiere, además, que

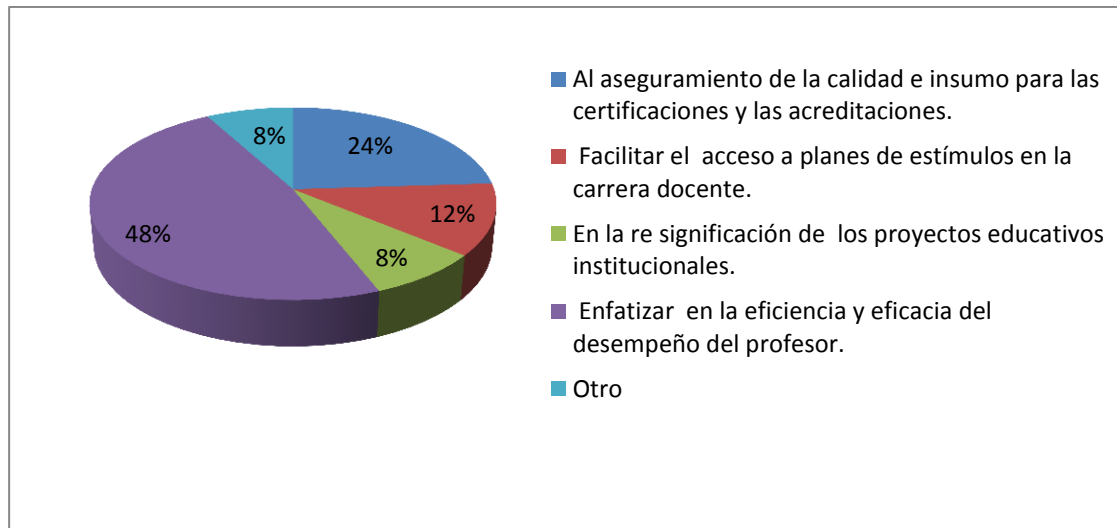
la comprensión desde otras perspectivas apoye la superación de esta visión restringida del concepto de calidad de la sociedad de mercado, así como sus valores dominantes de competitividad, relación de cuentas, eficiencia y eficacia, entre otros, mediante la construcción de una cultura de la valoración de una educación cuyos propósitos sean la formación, la democracia y la solidaridad”.

En la cuarta orientación se estima que las políticas apuntan al control económico y disminuyen el presupuesto educativo. A la vez consideran que, así como le aportan beneficios a otros entes para su formación, como es el caso de las fuerzas militares, también lo deberían hacer con la formación del maestro. En la quinta tendencia el 4% de los maestros piensan que perfeccionan los procesos de enseñanza-aprendizaje con la práctica pedagógica. Avanzando en nuestro razonamiento los maestros reflexionan sobre la función que debe cumplir un Sistema Educativo, donde se aprecia que tiene la responsabilidad de liderar la praxis pedagógica, de ahí que debe apropiarse de su contexto para diseñar y elaborar las temáticas de acuerdo a las necesidades y así mismo buscar nuevas estrategias que puedan fortalecer sus propias debilidades. Según Sacristán (1991, p. 36) afirma que “en definitiva, el ejercicio de la profesionalidad es el resultado particular para cada caso de la dialéctica entre la aportación individual y los condicionantes del contexto, tal y como sean percibidos”.

La valoración de la pregunta muestra que en Colombia se busca elevar la calidad Educativa, por esta razón los maestros deben estar preparados en su saber disciplinar, en su saber pedagógico, en su saber didáctico, con el fin de interiorizar en ellos mismos preguntas como: ¿el qué?, ¿cómo?, ¿Para qué?, ¿cuándo enseñar? Según las necesidades de sus estudiantes. Lo que les permite apropiarse de su Profesión. Esto se puede lograr si el gobierno burocrático apoya al maestro y le brinda recursos necesarios para desenvolverse en el aula de clase, a la vez lo incentive nivelando su salario como cualquier profesional.

- Pregunta 1.4 A su juicio la evaluación de los maestros en Colombia en el marco normativo vigente estaría respondiendo a:

Figura 6. La Evaluación docente en el marco normativo.



La gráfica 6 muestra la opinión de los maestros acerca de la evaluación en Colombia en el marco normativo. En esta sobresalen cinco directrices que enfatizan en la eficiencia y eficacia del desempeño del maestro. Por consiguiente, opinan que la norma vigente de la Evaluación está basada en conocer cuál es el rendimiento que tienen los maestros frente a sus estudiantes, la ECDF en su primera fase apunta a verificar el desempeño desde la eficiencia y eficacia, desde su praxis pedagógica desconociendo la variedad de factores que influyen en el proceso de enseñanza –aprendizaje. En la segunda directriz los maestros expresan que el aseguramiento de la calidad e insumo para las certificaciones y las acreditaciones responden a la evaluación de los maestros, sin embargo, ellos contemplan que la Educación no está lejos, de ser una educación similar a la educación superior o de colegios privados, que solo se preocupan por mantener el nivel de acreditación de calidad.

La Evaluación en Colombia, se encuentra supeditada a políticas mundiales que no tienen nada que ver con la objetividad de las instituciones colombianas. De igual manera el ascenso, desempeño y reubicación correspondería al sector económico, de un estado que pasó de ser benefactor a regulador y por ende necesita indicadores que le permitan justificar o intervenir en los gastos económicos de la Educación. Al respecto, Niño (Citado en Romero, 2008) afirma que “este modelo de desarrollo económico relega al Estado al papel de árbitro y vigilante en todas las esferas de la vida pública y privada, situación aprovechada en el contexto educativo para

implementarlas dos primeras tendencias que pretenden controlar externamente a la Escuela y a sus actores y así, supuestamente, aumentar la competitividad”.

En la tercera directriz los maestros consideran que la facilidad del acceso a planes de estímulos en la carrera docente, responde a la evaluación de los maestros. No obstante, los maestros consideran que la evaluación no es formativa, porque está premia o castiga, de acuerdo al presupuesto. Al mismo tiempo afirman que el curso de formación es el más indicado para transformar la práctica pedagógica. En la cuarta directriz expresan que la re significación de los proyectos educativos institucionales responde a la evaluación de los maestros, por el contrario enuncian que el gobierno busca la posesión del país, dentro de los más educados, ya que este no cuenta con la opinión de los sujetos que realmente están implicados en la Educación como son los padres de familia, estudiantes, docentes, directivos, sector productivo para establecer estrategias aplicables con el fin de alcanzar este reto y por último en la quinta directriz, no están de acuerdo con ningún ítem antes mencionado.

Ellos exponen que la evaluación de los maestros desde el comienzo debe tener clara las normas y el proceso que se debe seguir en está, debido a que en el momento de hacer variaciones y ajustes dentro del desarrollo, pierde la credibilidad. A la vez exponen que los maestros que pasaron la ECDF, no tuvieron la oportunidad de hacer una reflexión sobre sus fortalezas y dificultades porque lo único que en ese momento era importante fue el porcentaje que obtuvieron para reubicarse o ascender en uno de los niveles del escalafón, en cambio sucedió lo contrario con los maestros que no pasaron la ECDF, ya que, estos tuvieron la oportunidad de realizar el curso de formación, el cual les permitió el análisis y la crítica de la práctica que se realiza en el aula de clase. En consideración la Evaluación debe ser el resultado de todo el trabajo que se realiza en un año escolar.

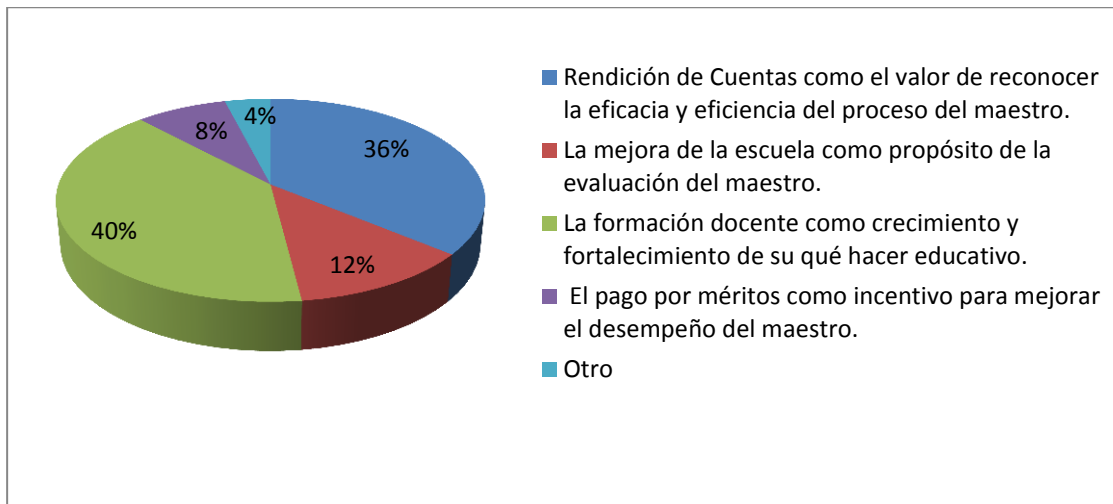
De acuerdo con lo anterior se puede afirmar que la evaluación seguirá siendo influenciada por el gobierno, mientras que el gremio de maestros no tome la iniciativa y el verdadero valor que estos tienen en hacer un cambio en las Reformas, en los Sistemas en las políticas educativas. Los maestros no pueden seguir cumpliendo las leyes, normas, decretos, estatutos que un gobierno les imponga, hay que ver que dentro de sus partes administrativas no permiten la participación de los maestros. Esta es la lucha que el gremio colombiano tiene que hacer ante el poder, cuando esto suceda se pueden obtener recursos e intereses para la educación, por el contrario, esos intereses se irán para otras problemáticas que ahondan el país, dejando de lado la educación ya

que al gobierno no le interesa que el ser humano se forme para la vida, sino que este se forme para trabajar humildemente.

- Categoría II: Evaluación y Evaluación Docente
 - Pregunta 2.1 En su opinión, sobre qué fundamento teórico y conceptual se constituye la evaluación de los maestros:

La Figura 7 presenta una pesquisa acerca del fundamento teórico y conceptual en el cual se constituye la evaluación de los maestros. En esta se detectan cinco preferencias en la primera los maestros opinan que la formación es el crecimiento y fortalecimiento del qué hacer educativo en diferentes contextos socio-culturales. La formación docente según Chehaybar & Kuri (Citados en Arenas & Fernández, 2009) “es un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia”.

Figura 7. La fundamentación de la Evaluación Docente.



Los maestros concluyen que la evaluación les debe permitir hacer una reflexión de su praxis y tener una retroalimentación de su quehacer, posibilitando así adquirir nuevos conocimientos y crear nuevas estrategias que puedan servir en su proceso de enseñanza. Como

afirma Romero (2008) “Una evaluación de rendición de cuentas, pero bajo el esquema de desarrollo profesional, conformaría una sumatoria de las individualidades de cada docente, pero lo más importante su quehacer colectivo, para contribuir con el mejoramiento de la institución y de los procesos.

Al igual, la evaluación tiene que ser negociada y manejada por personas que estén involucradas en el contexto en que se desenvuelve cada maestro, con el fin de mostrar la objetividad acerca del saber pedagógico, específico y didáctico que debe tener frente a las situaciones que se presentan diariamente, para así lograr el crecimiento profesional. Hay que resaltar que no es lo mismo trabajar con estudiantes ubicados en zonas vulnerables que en zonas con mejor condición económica. En la segunda observan la Rendición de Cuentas, como el valor agregado de reconocimiento de la eficacia y eficiencia del proceso del maestro. Según Niño (2001): “Esta valoración del trabajo de los profesores, en otro aspecto, comporta una forma de injerencia de los gobiernos al sistema escolar, al ponerlo a depender directamente de una racionalidad económica y que sean las exigencias del mercado las que determinen qué, cómo y para qué enseñar; qué clase de profesores y cuáles destrezas deben auspiciarse ayudándose del tipo de exámenes que se aplican, directamente o a través de los estudiantes”.

En contraste con lo anterior, cabe resaltar que la rendición de cuentas es la base de un presupuesto que desconoce la objetividad de la eficiencia y eficacia del proceso que debe llevar el profesional, los maestros consideran que la rendición de cuentas como se presenta en el concurso de ECDF, no tiene nada que ver con el fortalecimiento de la mejora educativa y mucho menos con su formación. Según Crouch (2000, p. 268) “los sistemas de rendición de cuentas que hay que tener en cuenta que sea con sentido práctico, que se base en la práctica de los docentes mismos, de los docentes exitosos, no demasiada teoría, no demasiadas órdenes de arriba Rendición de Cuentas en la Escuela Clausura sino estudiar las prácticas de los docentes exitosos de las escuelas exitosas y ver un poco qué es lo que hacen.

La rendición de cuentas se encarga de justificar los gastos que se generan en las pruebas estandarizadas internacionales, sin embargo, no genera estímulos en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Así que los maestros estiman que la ECDF apunta a la eficiencia y eficacia en el momento en que se realiza el curso de formación, ya que estos siempre están en constante aprendizaje, aunque el gobierno no toma la responsabilidad de cumplir lo que realmente necesita la sociedad. En si está ECDF solo se fundamenta en mejorar las pruebas Nacionales e

Internacionales, para llegar a ser la Colombia más educada. En la tercera pesquisa perciben que la mejora de la escuela es el propósito de la evaluación.

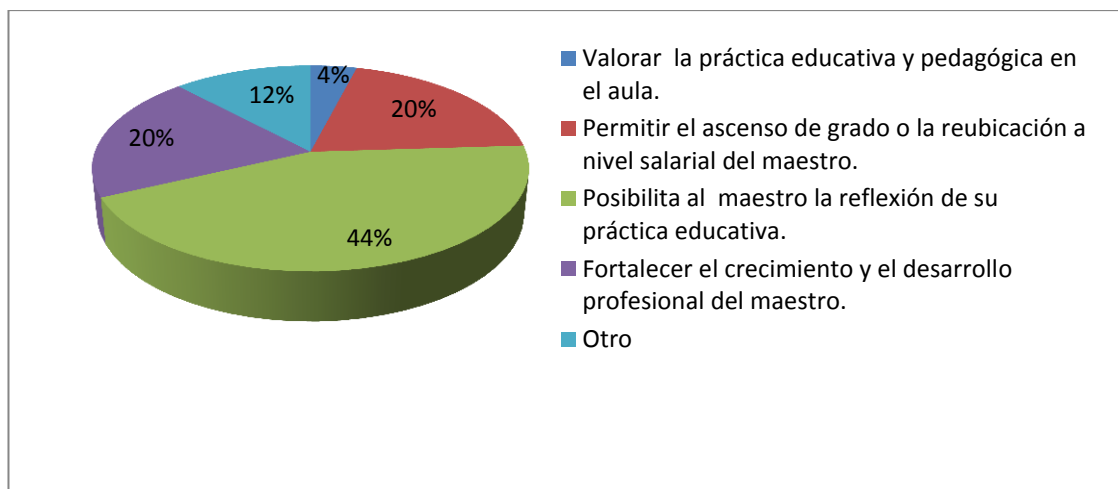
Se podría objetar que los maestros aclaran que lo más importante de la ECDF es el nivel en que se encuentra en relación con otros países, y por lo tanto se trata de un medidor fiscal (presupuesto), que no tiene nada que ver con la mejora de la calidad Educativa. La cuarta tendencia el 8% establece que el pago por méritos como incentivo para mejorar el desempeño de los maestros opinan que el desempeño constituye la Evaluación. Estos expresan que la Rendición de Cuentas es un proceso que se debe trabajar todo el año y es oportuno para realizar un proceso formativo, estudiante-profesor-directivos-comunidad, para establecer estrategias de mejoramiento y poder subir los niveles académicos.

Como afirman Saavedra (2014) “la evaluación de pago por mérito es aún más enfática en este interés económico pues, de acuerdo con la obtención de ciertos resultados medibles, el evaluado (profesor) obtiene un beneficio salarial con todas las implicaciones educativas de este tipo de políticas”. En la quinta tendencia, los maestros consideran que se debe realizar una reflexión sobre la praxis pedagógica y estar en constante búsqueda para generar nuevas estrategias que transformen la educación.

La valoración de la pregunta permite afirmar que la ECDF es tomada como un factor administrativo bajo la presión de rendir cuentas, que busca el beneficio económico de los entes gubernamentales y no apuntan al interés de la mejora de la educación. Los maestros desde hace muchas décadas luchan por obtener un posicionamiento frente a los profesionales, debido a que el maestro no es valorado como tal y que se demuestra con sus salarios, estos se han sometido a presiones gubernamentales que hacen que su profesión sea bajo el interés de un sistema y no bajo la autonomía de quien realmente vive una problemática diaria.

- Pregunta 2.2. De acuerdo, con su experiencia y su participación en la evaluación con carácter Diagnostico Formativa propuesta por el decreto 1757del 2015.¿Cuál sería la finalidad de esta?

Figura 8. Finalidad de la ECDF.



Ante la pregunta propuesta en la Figura 8 se manifiestan cinco referentes en los maestros consideran las finalidades que tienen frente a las experiencias y la participación vivida en el proceso de la ECDF propuesta por el Decreto 1757 del 1 de septiembre del 2015. En el primer referente los maestros dicen que la finalidad de la evaluación es permitir el ascenso de grado o la reubicación salarial. Ya que es un proceso que permite el ascenso y la reubicación, aunque no cumple con la expectativa de una Evaluación Diagnóstica Formativa y mucho menos, apunta a la mejora de la calidad. En el segundo referente los maestros valoran la práctica educativa y pedagógica en el aula. La ECDF establece la mejora de la práctica pedagógica, sin embargo está no se ve en el proceso, por el contrario se puede observar que al momento de realizar el curso de formación los maestros obtienen la posibilidad de reconocer sus fortalezas y dificultades lo que genera el cuestionamiento frente al cambio para la mejora de la praxis pedagógica.

En el tercer referente los maestros piensan que la finalidad de la evaluación posibilita reflexionar en su práctica educativa. Estos comentan, que la reflexión es fundamental en la mejora de su práctica, si bien, la ECDF no permite esta reflexión, se llega a esta cuando se tiene la oportunidad de participar en el curso de Formación, quiere decir que los que pasaron no tuvieron la oportunidad de corregir sus falencias y debilidades. A la vez la ECDF está muy ligada al factor económico. En el cuarto referente los maestros señalan, que la evaluación fortalece el crecimiento y el desarrollo profesional.

Los maestros deducen que toda evaluación debe apuntar a la Formación Profesional y personal, a la reflexión, a la valoración de la práctica, a la adquisición de nuevos conocimientos. Como afirman Duke & Stiggins (citados en Lozano, 2008) “la evaluación, cualquiera que sea su

clase, es extremadamente importante no sólo para alcanzar un grado de competencia mínima sino para que tenga lugar un crecimiento profesional continuo”. Sin embargo este no sentido no se ve reflejado en la evolución de la ECDF. La quinta tendencia el 4% no estuvo de acuerdo con los ítems anteriormente mencionados, estos consideran que la Evaluación siempre ha servido de obstáculo para dificultar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la mejora de la Calidad Educativa. Por otro lado expresan que el video no es la herramienta más adecuada para medir su desempeño, dado que este se convirtió en un medio represivo y sansonatorio porque no demuestra la objetividad que vivencia el maestro en el aula de clase.

De acuerdo con la valoración de las respuestas, puede afirmarse que antes del año 2002 los maestros tenían la posibilidad de ascender en el escalafón por medio de su experiencia y su formación académica, la mayoría de maestros se preocupaban por estar en constante aprendizaje no solo por aumentar su salario sino por mejorar su actividad pedagógica, estos demostraban mayor interés y motivación por su profesión. En el momento que Organismos como el MEN imponen la evaluación por competencias con el Decreto 1278 del 2002 los maestros se disipan y pierden la motivación cuando observan que es un requisito que interfiere en su nivel salarial, lo que genera una posición de apuntar solo a una prueba y no de apuntarle a la mejora de su desarrollo profesional, dejando de lado su interés por estudiar y prepararse académicamente, debido a que la evaluación no tenía el objetivo de brindarle a los maestros un motivo para mejorar su práctica pedagógica de manera que no apuntaba a esta..

En el 2015 se presenta una protesta, en contra del MEN que duro aproximadamente 45 días, donde existe el cese de actividades curriculares. Donde FECODE en la mesa de negociación llega acuerdos con el fin de mejorar la evaluación y otros intereses que motivan al maestro a continuar con su labor. Una de estos fue la evaluación la cual debe ser de Carácter Diagnostico Formativa y cualitativa. Vaya sorpresa que el proceso de está no apunta ni a lo uno ni a lo otro porque interfieren porcentajes que miden al maestro no por sus capacidades sino por un cumulo de aprobaciones e indicadores que nada tiene que ver con la mejora de su profesión, lo que generó un descontento y desinterés por aplicarla.

Realmente ¿Qué busca el MEN con la evaluación? No es claro si esta apunta a un pago por méritos donde, en caso que el maestro pasa, obtiene un salario un poco más digno. Queda la insatisfacción de aquellos maestros que no obtuvieron resultados satisfactorios. Lamentablemente el gobierno es el que se encarga de acabar con las ilusiones de la mejora de la calidad.

- Categoría III: Curso de Formación Docente (Decreto 1757, Septiembre 2015).

A partir de las vivencias obtenidas en el curso de formación, redacte un texto breve y argumentado sobre la relevancia que tiene en su práctica pedagógica los criterios de la Evaluación Diagnóstica y Formativa (Resol. 1757 de septiembre 2015). Con el propósito de identificar las percepciones, que los maestros tienen frente a las vivencias obtenidas en el curso de formación. La Tabla 3 refleja los aspectos más relevantes que se dieron de las opiniones de los maestros:

Tabla 3. Criterios y narraciones de la ECDF.

CRITERIOS	ASPECTOS DE MAYOR FRECUENCIA EN LAS NARRACIONES
Contexto	Es importante trabajar la objetividad, conocer la cultura y el nivel económico. Permite, identificar las debilidades y fortalezas de los estudiantes, de ahí que los maestros pueden planear y desarrollar sus clases. Al conocer el entorno donde se encuentra el estudiante, posibilita la integración con los demás. Permite, el análisis y la comprensión para transformar la praxis pedagógica, con las necesidades de los estudiantes y a la vez promover un mejor aprendizaje.
Currículo y pedagogía	Propicia la articulación con el contexto para promover aprendizajes significativos, permitiendo la adecuación del currículo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Favorece la elaboración de los planes de estudio, abordando las temáticas y herramientas necesarias para la enseñanza a partir de la realidad. Es un plan, un programa que intenta materializar la propuesta formativa. La pedagogía se toma como la dinámica que articula sujetos, escenarios y saberes, surgen preguntas como: ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? Fortalece la interdisciplinariedad con otras áreas. Permite la reflexión de referentes teóricos y el currículo institucional. Se fortalece el saber pedagógico y didáctico.
Praxis pedagógica	Posibilita crear iniciativas que favorezcan la cualificación de los proyectos educativos institucionales. Busca la participación del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo al interés del estudiante. Son procesos didácticos que facilitan al estudiante establecer metas de auto-ayuda. Se considera la evaluación formativa tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Permite describir, lo que el maestro, hace en el aula para buscar referentes y mejorar el quehacer pedagógico. Fortalece la formación de sujetos críticos, reflexivos para la transformación de la sociedad.

	El maestro siempre debe buscar estrategias que dinamicen el proceso de enseñanza-aprendizaje La interacción entre maestro-estudiante permite crear nuevos conocimientos a través de las experiencias. Hay que considerar que cada práctica en el aula tiene sus particularidades y sus dificultades que permiten el crecimiento del maestro.
Convivencia y diálogo	Fortalecer y replantear, el diálogo y la comunicación, contribuye a una sana convivencia. Obtener buenas relaciones interpersonales y fomentar una formación en valores ayuda a tener armonía educativa. Propiciar la vivencia de normas de convivencia en el aula. Se debe implementar un proceso formativo en ciudadanía y democracia.

De la información obtenida se reconoce que las respuestas de los maestros parten de las vivencias presentadas en el curso de formación para la ECDF. Uno de los aspectos que se evidencian en las narraciones de los maestros, es el contexto, como fase inicial de su proceso educativo para conocer, reconocer y apropiarse de las necesidades y expectativas que tienen los estudiantes frente al entorno y a la sociedad donde se encuentran ubicados, lo que permite la conexión entre la institución y el exterior, muchos estudios confirman los aportes de Aguilar, Bustamante, Cadavid, Díaz, Echeverry, Marín, Mariño, Niño, Ortega, Rickenmann y Tamayo (2015) cuando aseguran que “el contexto se constituye en instancia y ámbito para pensar la cotidianidad de las instituciones educativas, sus problemas, debates, dilemas, proyectos; permite aportar iniciativas de transformación que favorezcan la cualificación de los proyectos educativos institucionales, especialmente en términos de apropiación y compromiso de los actores educativos con los procesos formativos”, es decir, que el contexto es un referente para que los maestros reconozcan las problemáticas existentes en las instituciones educativas y un punto de partida de construcciones de propuestas pedagógicas que ayuden al crecimiento y la formación de principios y valores en los estudiantes.

Se considera que la mejor manera de que el maestro imparta su quehacer pedagógico es conociendo y percibiendo las características, las cualidades, las falencias y las fortalezas del estudiante para poder desarrollar en ellos valores, conocimiento, para suplir las necesidades y expectativas que ellos divisan, contribuyendo al interés por el estudio. Paulo Freire (citado en Gadotti & Moacirfora, 2002) afirma que el campo de la pedagogía demuestra que es también un pensamiento transdisciplinar y transversal. La pedagogía es, esencialmente, una ciencia transversal.

El contexto, debe estar muy relacionado e integrado al momento de construir el curriculum, ya que es, la herramienta esencial y primordial para ayudar a crear y fortalecer un ambiente libre, sano, y de mejora ante la sociedad. El curriculum requiere estar en constante modificación supliendo las necesidades de los estudiantes, y no tiene que ser un curriculum explicito, construido bajo reglas, leyes, normas, que impiden la autonomía del maestro en el aula de clase, este demanda nuevas transformaciones en las instituciones con unos objetivos de apuntar a las necesidades de los estudiantes según el contexto donde se encuentren, y no necesita apuntar a metas y logros solo para dar cumplimiento, a las leyes y establecidas por el Ministerio de Educación, que no aportan a lo que realmente necesita el estudiante, por el contrario, si se implementara y manejara un curriculum culto o implícito donde el maestro se integre, relacione y exista la transmisión de conocimientos con el estudiante, se lograría transformar la pedagogía tradicional a la pedagogía crítica artística, a la vez se rompería con esa brecha, que hace que la educación no pueda cambiar.

Como resultado, se puede dar la modificación de un curriculum culto o mejor aún de un curriculum nulo como lo llamo Eisner (Juanola & Masgrau, 2014) el currículum nulo, el cual está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. En consecuencia, el currículum nulo se refiere esencialmente a dos aspectos: (a) todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y (b) materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

De esta manera será posible transformar las prácticas pedagógicas y pensar en realidad en el ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Con qué recursos enseñar?, lo que genera la reflexión de la práctica, que en cuanto a Freire (2017) “la práctica educativa es todo esto: efectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio”, de acuerdo a la afirmación es considerable decir que todo maestro es la imagen y el espejo de sus estudiantes, maestros felices, estudiantes comprometidos al cambio de una sociedad democrática, respetuosa frente al espacio de otro. Es así que se lograría también la transformación de la convivencia a nivel interno y externo de la institución Educativa.

En este sentido, uno de los aspectos que hay que resaltar de la ECDF, es que generó inquietud en los maestros frente a la importancia de conocer el contexto de los estudiantes, con el fin, de ver sus necesidades para así fundamentarlo en su práctica. El contexto es una de las mejores estrategias que se debe tener en cuenta en el momento de repensar los cambios en los

Sistemas Educativos y las políticas educativas, ya que dejan ver la objetividad que viven los estudiantes durante su diario vivir lo que posibilita generar estrategias que vayan en pro del interés por estudiar.

5.4 Segundo nivel de análisis: Categorización de la encuesta

Al realizar el análisis de las siete preguntas generadas en la encuesta a los 25 maestros que realizaron el curso de formación, se tomaron los tres referentes teoricos del estudio y de estas se alcanzaron a evidenciar algunas categorías. Finalmente de los referentes teoricos se genero un cuadro de categorizaciones donde se resalta los aspectos más relevantes de estas.

Tabla 4. Categorizaciones de las Encuestas.

Categorizaciones Emergentes de los Resultados de las Encuestas
➤ Las políticas educativas limitan la mejora de la práctica pedagógica ➤ Las tendencias de la evaluación acreditan el proceso educativo a nivel internacional. ➤ La ECDF como factor cuantitativo ➤ La ECDF como estrategia para la mejora de las pruebas internacionales. ➤ La rendición de cuentas no aporta al fortalecimiento de la mejora de la calidad. ➤ La ECDF como condicionante para elevar la calidad de la enseñanza. ➤ Las Políticas Educativo obstaculizan la preparación Profesional del maestro y su saber específico. ➤ La ECDF como factor administrativo. ➤ Las políticas educativas factor limitante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. ➤ La ECDF como obstáculo en la práctica pedagógica. ➤ El curso de formación como proceso de mejora en el desarrollo profesional. ➤ El curso como factor de reflexión del qué hacer educativo. ➤ El video factor intimidante en la observación de clase.

5.4.1 Análisis de Resultados de la Entrevista

De los 15 maestros entrevistados se obtuvo una amplia y diversa gama de información, fundamentada a través de su experiencia en el proceso de la ECDF realizada en el periodo 2015-2016 y el curso de formación en el 2017. Una vez realizada la entrevista se construyó una tabla de ponderación para unificar los criterios que los maestros transmitieron de manera repetitiva,

enseguida se efectúa la transcripción respetando las opiniones de estos, a partir de allí se realiza un análisis crítico Eisner (2005).

La entrevista se realizó con el fin, de conocer la percepción de los maestros frente al curso de formación el cual tenía como propósito de brindarle la oportunidad a los maestros que no obtuvieron resultados satisfactorios en la ECDF reconocer sus falencias en la práctica y praxis pedagógica, propuesto por el MEN,. Más aún, saber las expectativas frente al video realizado durante el proceso de ECDF.

- La primera pregunta ¿Qué tiene que ver el contexto socio-cultural, con su práctica y su saber específico?

Las experiencias obtenidas de los maestros, frente al proceso de ECDF dentro del curso de formación, genera en ellos la reflexión sobre su quehacer pedagógico, didáctico y disciplinar, donde se hace necesario recalcar que el contexto es el objeto de estudio fundamental para implementar estrategias según las necesidades que tienen los estudiantes frente a su contexto socio-cultural, el cual requiere ser implícito en la práctica, posibilitando la creación de proyectos que sean de interés fundamental para desarrollar las habilidades y destrezas de los o las estudiantes, con el fin de que ellos puedan enfrentar los problemas que les transmite la sociedad. Según Delval (citado en Andalucía 2009, p. 4), “la escuela no puede llegar a cumplir su misión educativa sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria”. Los maestros reiteran que el contexto es el punto de partida del quehacer pedagógico en el aula de clase.

De lo anterior se puede deducir que, el contexto lo forma un todo, (la comunidad, la familia, los estudiantes, los maestros los directivos, los coordinadores, los orientadores, los celadores, los empleados del servicio entre otros) hacen parte de las vivencias diarias de los y las estudiantes, también los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y el uso del lenguaje, forman parte de la objetividad y el contexto en que se desenvuelven, lo que genera flexibilidad y constante cambio y transformación del curriculum que no puede disgregarse del ambiente que alberga el estudiante cotidianamente.

De manera análoga, la importancia de la familia, genera fortalezas en el proceso educativo cuando apoya, interactúa, participa de los proyectos y del proceso de aprendizaje de sus hijos, lo que brinda el reconfortar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje y posibilita la evaluación constante de la comunidad educativa y los implicados en esta causa. Así mismo Afirma Sánchez; (citado en Duque, Posada & Ramírez, 2015) “Al hablar de la familia esta debe entenderse desde varias perspectivas; no solo del contexto socio-cultural, sino como el medio esencial del proceso de civilización debido a que es la base del proceso educativo del individuo”.

- La segunda pregunta: El video, ¿es la forma más pedagógica de evaluar su práctica en relación con su saber específico? O usted qué le podría aportar, cambiar y transformar.

Acerca del video que realizaron los maestros, que fue el instrumento que utilizó el MEN para evaluar los siguientes principios de la evaluación enumerados así: De carácter diagnóstico – formativo, con enfoque cualitativo, de contexto y reflexión de validez y con integralidad de aula, transparente, democrático, con autonomía escolar, con libertad de cátedra y con pluralismo pedagógico como lo afirman Tamayo y Rivas (2015). Los maestros manifiestan que no es el mejor instrumento para evaluar ni medir el proceso pedagógico, didáctico y el saber disciplinario, debido a que el tiempo es demasiado reducido y no muestra la realidad de lo que ocurre en el aula de clase. A la vez expresan que la evaluación se debe desarrollar mediante un seguimiento y una observación minuciosa durante el año escolar acompañada por capacitaciones que le aporten a la formación y construcción de saberes pedagógicos de su quehacer diario.

Como se afirma arriba el MEN genera unos principios de evaluación al maestro, sin tener la menor sutileza de que este es un ser humano con una formación integral, conocedora de su saber, de su práctica, que no es un objeto medible y cuantificable, que se pueda evaluar por cantidades, que lo único que hacen, es denigrar la labor profesional del maestro. Se dice cuantificable porque como lo afirma Tamayo y Rivas (2015) “la valoración del video se hará tomando como referente el universo de los educadores que permita siempre calificar automáticamente con 100 puntos al educador o educadores que obtengan el más alto puntaje en sus prácticas educativas y pedagógicas”. El video limita, cuando se dan tiempos de 3 a 5 minutos para explicar las características del contexto, grupo, propósitos y actividades que planearon los maestros para hacer real su práctica. De esta manera, se observa que el interés del gobierno no es

mejorar la calidad educativa, ni el proceso de enseñanza – aprendizaje y mucho menos el desarrollo profesional y la motivación del maestro.

Así mismo, el maestro se somete a realizar su práctica en 30 a 50 minutos, lo que en ocasiones genera no tener profundidad en sus temáticas y mucho menos claridad, por qué, el que sabe de pedagogía, práctica y ha estado en un aula de clase impartiendo una temática, comprende que un tema no se desarrolla en ese tiempo. La objetividad es otra, para que un tema, quede claro se requiere de tiempo, para profundizarlo a través de diversas actividades que aporten al proceso de asimilación de los conceptos en pro del estudiante. Hay que recordar que el ser humano es de repeticiones. El maestro en el momento de la grabación, estaba limitado en su espacio, teniendo en cuenta que, el camarógrafo tenía sus condiciones y no podía desplazarse del lugar donde se ubicó principalmente, quiere decir que la grabación era continua. Como indica el Icfes (2015):

Tenga en cuenta que su práctica educativa deberá realizarse en un espacio físico que ofrezca condiciones óptimas para la grabación, por ejemplo, aula de clase, laboratorio, sala múltiple, sala de cómputo, biblioteca, teatro, etc. Para las clases de Educación Física, que pueden ser grabadas en espacios al aire libre (cancha, gimnasio, coliseo, zonas verdes, patio, etc.), el equipo técnico le indicará qué otros requerimientos debe atender, de acuerdo con el espacio físico seleccionado.

De igual manera, los maestros terminada la grabación tenían que realizar una descripción de su metodología o estrategias utilizadas para mostrar los avances obtenidos en la práctica, el tiempo destinado era de 3 a 5 minutos. La pregunta es: ¿Quién realmente está haciendo los procesos de evaluaciones a los maestros? ¿Bajo, qué criterios quieren calificar el proceso de formación? ¿Los encargados de desarrollar este proceso son realmente pedagogos? Estos interrogantes, se generan, porque se puede observar, que las personas que están interesadas en evaluar al maestro no tienen la mínima idea de qué es estar en un salón de clase, ni mucho de impartir una clase. Por lo tanto es considerable recalcar que los principios citados anteriormente no tienen nada que ver con lo que escribe el gobierno para desarrollar la ECDF, se hace alusión a que es formativa cuando se generan cualificaciones, que tiene un proceso cuantitativo en el momento que se generan porcentajes, la ECDF pierde su enfoque formativo, y tampoco existe la posibilidad de realizar una buena reflexión sobre su práctica.

Con respecto a la eficacia y eficiencia de la ECDF, queda la duda, por motivos de las situaciones que se presentaron durante el desarrollo del proceso, lo que genera desinterés por la aplicación de una ECDF que no resalta credibilidad. Algunas situaciones en la que los maestros vieron la necesidad de hacer fueron: ensayar sus clases varias veces, antes de ser grabada, aprenderse lo que iba a decir en el momento de la grabación, el dialogo con los estudiantes como factor apoyo y colaboración al momento de grabar, alguna que otra estrategia para que no se perdiera de los requerimientos que el MEN exigió.

La evaluación, sopesaba el interés por ascender y reubicarse en el escalafón y así tener la oportunidad de mejorar los ingresos económicos, ya que pasaron muchos años sin poder lograrlo. A esto se le puede llamar mejora de la calidad educativa, cuando se hace una preparación de 50 minutos y no contribuye a ningún proceso de formación ni mucho menos de aprendizaje. La ECDF generó la reflexión de un proceso cuando los maestros no se sentaron con sus pares evaluadores a observar las fortalezas o limitaciones obtenidas por estos, y cuando el ICFES, no dio explicaciones de los resultados obtenidos por los maestros de forma clara y detallada y en algunos casos hizo caso omiso de esta información.

De esta manera se refleja que la evaluación fue impuesta por un gobierno tecnócrata, basado en sus reglas, leyes normas pasando por encima de las personas que hacen del ser humano hombres con visión de generar una vida digna, si no fuera por los maestros el hombre sería un ser analfabeta y conocedor de nada, sino fuera por el maestro no existirían otras profesiones y personas que estuvieran en el poder. El gobierno nunca ha visto ni verá el fruto de ser maestro. Es por eso que en la ECDF en ningún momento se reflejó autonomía, debido a que el maestro debe seguir unos lineamientos.

- La tercera pregunta trata de: A su juicio, ¿Cuáles serían las fortalezas y limitaciones de evaluar al maestro en una de sus clases?

Las opiniones que los maestros han proporcionado frente a las fortalezas de evaluar al maestro en clase, son muy importantes y variadas, estas apuntan a observar las falencias con el fin de enriquecer el saber pedagógico, y a la vez analizar los avances obtenidos por los estudiantes. Desde otro punto de vista expresan que estas fortalezas solo se vivencian en la ECDF cuando se

realiza el curso de formación, dado que este posibilita conocer nuevos referentes teóricos para enriquecer su saber pedagógico, didáctico, específico; indagando y reflexionando sobre su praxis.

Uno de los limitantes de la evaluación, es la grabación ya que, la mayoría de los maestros no les gusta ser observados por entes diferentes a su comunidad, lo que impide actuar con serenidad y de forma espontánea, otro limitante, es que el gobierno hace ver la evaluación, como una sanción y no como un proceso que aporte al crecimiento profesional y al mejoramiento de la calidad educativa; las limitaciones surgen en el momento que se generan unos parámetros para el desarrollo de la clase, así mismo en el instante en que se empieza a prolongar el proceso lo que generó en los maestros el desinterés, es tan así que el tiempo establecido para la realización del video fue demasiado corto y el espacio para realizar su temática fue limitado, además una de las circunstancias que impidió la realización de la práctica era que el camarógrafo tenía sus reglas y normas lo que hace que el maestro se limite a actuar en su entorno.

La ECDF es un aspecto de validez, que se debe fundamentar en el que hacer pedagógico, porque está, posibilita el desarrollo de los procesos en el aula. El ser observados no es una amenaza, de cuestionamiento sobre el saber pedagógico, didáctico y específico, por el contrario, fortalece la profesión y genera la autocrítica, la reflexión, la indagación de su propio actuar frente a los estudiantes, lo que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto señala Gimeno (citado por Careaga, 2001): “Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son contruidos y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la autoridad de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas relaciones pedagógicas”. Esta afirmación hace comprender que la evaluación siempre va tener sus fortalezas y limitaciones y así mismo puede llegar a ocasionar intimidación personal y profesional, igualmente puede lograr en el maestro la transformación de su praxis. Aunque hay que tener en cuenta que siempre debe apuntar al Desarrollo de la Profesión y no al factor económico, ya que es un proceso pedagógico y no administrativo.

- Por lo que se refiere a la pregunta 4: ¿Los criterios que evaluó el video, son suficientes para evaluar su práctica pedagógica en relación con su saber específico y su saber

didáctico? Y ¿A su juicio, qué otros aspectos tendrían que evaluarse en la ECDF en el marco del desarrollo profesional?

Un grupo de maestros entrevistados, comentan que los criterios manejados por la ECDF (contexto, el currículo y pedagogía, praxis pedagógica, convivencia y diálogo) son los adecuados para evaluar al maestro, no obstante, estos deberían apuntar hacer formativos y no sumativos y a la vez tener una mayor contextualización del proceso que se va a llevar durante toda la aplicación de la ECDF ya que esto les permite hacer un planeación de los aspectos más relevantes de esta con el fin de hacer un buen proceso. Otro grupo de maestros, están en total desacuerdo con los criterios, considerando que estos especifican varios indicadores que al momento de ser valorados no miden realmente lo que pide la evaluación y son cualificados, lo que suscita una evaluación sumativa. Más aún el gobierno debería tener en cuenta la formación académica para el ascenso y la nivelación salarial. Los maestros, consideran que la evaluación debe ser continua, y retroalimentada con personas expertas en pedagogía y que se encuentren inmersas en el contexto que labora el maestro. Un grupo pequeño de maestros no ven la necesidad de establecer otros criterios, ya que para ellos los que están estipulados son eficaces.

A mi juicio se debe resaltar siempre la labor del maestro, y antes de evaluarlos se debe tener en cuenta los años de preparación académica, los años de desempeño que lleva transcurridos y que estos deben tener una valoración superior en la ECDF, con el fin de generar interés y motivación en los maestros, lo que generaría estímulos para que estos, se sigan formando y preparando a nivel personal y profesional, lo que posibilita la mejora del nivel académico y la mejora de la calidad de la educación.

- La quinta pregunta, Finalmente, ¿tendría algo más que agregar en relación con la práctica de la evaluación de los maestros de Educación Básica y Secundaria?

Algunos maestros consideran importante resaltar que la ECDF debe ser realmente con Carácter Diagnóstico y Formativa, a su vez motivada hacia los maestros para su Formación Profesional y no para su nivel económico, por otra parte el proceso y desarrollo de la ECDF, lo deben hacer personas idóneas, que tengan conocimientos pedagógicos y que se encuentren involucrados en el contexto al cual hacen parte, sugiriendo que la comunidad es la que debe evaluarlos debido a su

inmersión en la institución. Por último queda resaltar que, la ECDF no tiene que ser igual para todo el magisterio, que se debe tener en cuenta los coordinadores, orientadores y directivos que manejan otros aspectos institucionales. En conclusión los maestros conciben en que la ECDF debe tener algunos cambios como: el video, los pares evaluadores, los criterios, el tiempo.

A mi juicio los maestros deben ser tomados como seres idóneos, que son capaces de fortalecer y mejorar el nivel de la educación a nivel mundial, sí el gobierno se diera a la tarea de pensar más en ellos y en los estudiantes y no en los intereses que solo a ellos le compiten, los de factor económico y el de llegar hacer el país más educado ubicarse en uno de los niveles la OCDE y verse como la Colombia mejor educada, sería una evaluación enriquecedora y formativa.

A Colombia le falta mucho, a nivel de la educación, y con una evaluación no puede considerar medir el proceso profesional del maestro, y hacerlo ver, que es el culpable en su totalidad, de la educación de los niños, esto no generara cambios, ni transformaciones, en cuanto a la Educación, esa no es la manera de medir el nivel de la calidad. Si el gobierno no invierte en lo que necesitan las instituciones, incluyendo las capacitaciones de los maestros no se lograran las metas estipuladas, ser la mejor educada en el 2025, Ley 1753, denominada Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país".

Es cierto el maestro debe ser evaluado, bajo otros criterios que apoyen a su formación y transformación de su práctica, y no bajo los lineamientos que genera un gobierno que se queda corto en los procesos educativos y que solo trae modelos de países más desarrollados a nivel educativo. Es necesario pensar en una Evaluación continua, formativa y que no tenga que ver con el salario del maestro, el gobierno debe generar otra alternativa para que los maestros asciendan a nivel salarial.

5.4.2 Segundo nivel de análisis: Categorización entrevista

Al realizar el análisis de las cinco preguntas generadas en la entrevista de profundida a 15 maestros que participaron en el curso de formación, se tomaron los tres referentes de teoricos y de estos se generó el cuadro de categorizaciones (Tabla 5) donde se realta los aspectos más relevantes de estas.

Tabla 5. Categorizaciones de las Entrevistas.

Categorías Emergentes de los Resultados de las Entrevistas
➤ Las políticas Educativas como factor limitante en el proceso de formación y desarrollo profesional ➤ Las tendencias de evaluación, deben permitir el seguimiento continuo y no ser un factor económico ligado al desarrollo profesional. ➤ La ECDF obstaculiza un proceso cualitativo. ➤ La ECDF como factor sumativo. ➤ La ECDF influenciada por factores externos. ➤ La ECDF como rendición de cuentas. ➤ El video como factor limitante frente al crecimiento profesional del maestro. ➤ Las tendencias de la evaluación obstaculiza la mejora de la escuela. ➤ La evaluación como obstáculo del carácter Diagnostico Formativo. ➤ La ECDF factor determinante para conocer el contexto.

5.5 Tercer nivel de análisis

A continuación, se muestra un tercer nivel de análisis, relacionado con el proceso de triangulación, a partir de los instrumentos (encuesta, entrevista y análisis documental). En este se reflejan las tematizaciones que se generaron de las categorías emergentes. De acuerdo con Cisterna (2007), “las categorías emergentes se denominan “levantamiento de categorías” y suele ser muy utilizado en investigación de tipo etnográficas. Para Eisner (1998), las tematizaciones son aquellos mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe, son aquellos rasgos dominantes de las situaciones que en éste caso, surgen de lo expuesto por parte de los participantes sobre las categorizaciones desarrolladas en la investigación.

- Pruebas internacionales y su impacto en la Evaluación docente

Los maestros comentan que la evaluación es uno de los temas de interés a nivel Internacional y Nacional, porque sitúa a los países en uno de los niveles de la OCDE, según los resultados obtenidos en las diferentes pruebas como lo son: la PISA, las PRUEBAS SABER para los estudiantes. Es por ello, que la ECDF de los maestros en Colombia, es realizada con el objetivo

de mejorar la práctica educativa, y a la vez observar el desempeño profesional del maestro para el fortalecimiento de la Educación, desde un referente internacional. La ECDF, es ubicada en una balanza cuando está se relaciona con el salario de los maestros lo que hace que pierda su objetividad de ser formativa, ocasionando la pérdida de meditar sobre las necesidades y en los intereses de la mejora de la calidad educativa.

La evaluación, para los maestros ha sido y seguirá siendo una repetición de modelos educativos tomados de otros países, en este caso el marco para la buena enseñanza, el cual tiene sus cuatro dominios que son, Dominio A: la Preparación de la Enseñanza, Dominio B el clima del proceso de enseñanza aprendizaje, Dominio C la enseñanza para todos los estudiantes y Dominio D la responsabilidad profesional. Al realizar la comparación con Colombia que maneja criterios como el contexto, el currículo y pedagogía, la praxis pedagógica y la convivencia y dialogo no existe diferencia, lo que genera el impedimento de nuevos modelos que han sido contruidos por el gobierno Colombiano según las necesidades de la comunidad educativa. Es así que los maestros se preguntan ¿cuál es el fin de evaluar al maestro? ¿Qué interés tienen las políticas Educativas en seguir modelos Internacionales? ¿qué aportan esos modelos a la educación? ¿cuál es el propósito de buscar estrategias para mejorar la educación? ¿Por qué evaluar al maestro colocando de intermedio el factor económico? ¿qué objetivo tiene este? ¿no es mejor una evaluación pensada en lo pedagógico y no en lo administrativo? ¿qué tiene que ver la rendición de cuentas con la evaluación del maestro?

La evaluación en la voz de los maestros es manejada de diferentes maneras como: por posicionamiento su propósito es nombrar a los maestros en propiedad a través de concurso aplicando a una prueba de competencias y aptitudes, luego una entrevista y la verificación de los documentos exigidos por el MEN. La evaluación por desempeño, busca emitir juicios valorativos sobre el cumplimiento de las responsabilidades de los maestros en la enseñanza, aprendizaje y en el desarrollo de sus estudiantes. La ECDF, su objetivo principal es la mejora de la educación, el ascenso y reubicación salarial. Valdría la pena hacerse la pregunta ¿cuál de las tres evaluaciones a punta más al Desarrollo de la Evaluación? Sería importante considerar que la evaluación por desempeño es continua, genera reflexión y mejora, hacia la práctica pedagógica, a la vez fomenta el desarrollo profesional y personal del maestro. Colombia puede desarrollar evaluaciones locales, ajustadas a sus propias necesidades, no obstante, la globalización impone a los entes

educativos gubernamentales adoptar directrices internacionales en los cuales, normalmente priman los intereses administrativos por encima de lo pedagógico.

Ahora bien, en cuanto a las políticas educativas los maestros expresan que estas tienen el deseo de mejorar la educación ante entes Intencionales, pero no tienen como referencia el contexto en que se desenvuelven los estudiantes, que es parte esencial y determinante de lo socio-cultural, el cual permite la integración y la relación con los demás, al igual, influye en la transformación de la praxis que al ser integrado con el curriculum, forman una herramienta primordial que permite el fortalecimiento de las necesidades de los estudiantes a través de su contexto, así mismo brinda la articulación para la transformación de los planes educativos. Aunque se puede percibir que este limita a los maestros en su práctica ya que no les permite tener autonomía dentro del aula de clase y a la vez dificulta la transformación de su Desarrollo Personal y Profesional.

Por último, se resalta al maestro como ejemplo de vida, como ser transformador de la sociedad, el cual permite la autonomía y la eficacia de los saberes. Este en el aula de clase contribuye al fortalecimiento de una sana convivencia, donde es el encargado de propiciar la vivencia de normas aportando al proceso formativo en ciudadanía y democracia. Aspectos no evidenciados por los maestros en la ECDF ya que esta no permite la autonomía porque estipula una serie de requerimientos que los maestros deben realizar para ser evaluados por ejemplo el tiempo limitante en el video, el proceso de la evaluación es un tiempo largo e inoficioso, no evidencia el crecimiento ni el desarrollo profesional del maestro, factores que no contribuyen al proceso formativo de la ECDF.

- Desarrollo y Formación Profesional: La experiencia Internacional

Las experiencias obtenidas en otros países, evidencian los procesos de formación que a nivel nacional e internacional se presentan, ya que con estas se puede evidenciar las condiciones y los contextos en los cuales cada uno se desenvuelve. Esto permite la reflexión de las tensiones y tendencias sobre la formación docente. En las tensiones se revela que los estudiantes que desean ejercer el cargo de maestro obtienen bajos resultados, lo que genera que el gobierno se vea obligado a contratar profesionales de otras áreas, lo que obstaculiza la profesión, en las

tendencias se organizan los servicios y las necesidades que tienen los maestros frente a su proceso de formación.

En el caso de México se observa, que la formación profesional es parte de los elementos de la línea pedagógica en el currículo y la formación continua profundiza en los aspectos pedagógicos, científicos y culturales con la fortaleza de mejorar las actitudes del ejercicio del maestro. En el caso de Chile, la formación profesional es denominada el desarrollo profesional el cual es uno de los cuatro componentes de la reforma que se encarga de buscar el mérito de los maestros de aula voluntariamente, lo cual hace parte de un proceso de acreditación, además existe una evaluación de desempeño que promueve la mejora de la práctica, lo que genera una evaluación Formativa, que está enfocada en el Marco Para la Buena Enseñanza, su propósito es establecer lo que el maestro debe saber y debe saber hacer en el ejercicio de su profesión.

En Colombia el Decreto 1278 de 2002 en el artículo 2 tiene en cuenta garantizar la formación del maestro mediante procesos y estrategias que orienten el desarrollo profesional, el cual es un proceso que involucrar acciones como la de aprender a enseñar y enseñar a aprender. Los maestros opinan que las políticas buscan generar estrategias para mejorar la Profesión docente y su desarrollo profesional, aunque estas han sido obstáculos para los maestros por las imposiciones de leyes, normas, estatutos que no permiten la autonomía del maestro frente a los procesos educativos, a la vez han suscitado el desconcierto, el desinterés, la desmotivación por la profesión cuando es forzado, a presentar una Evaluación de Carácter Diagnostico Formativo, la cual tiene como propósito el ascenso, la reubicación a nivel del escalafón, por esta razón se hace una evaluación forzada, porque el maestro se siente obligado a realizarla para mejorar sus ingresos económicos sin tener otra alternativa, atentando así con sus principios éticos y morales.

- Hacia Políticas Evaluativas que Fortalezcan la Profesión y el Desarrollo del Docente

Las políticas evaluativas es una cuestión de poder entre el gobierno y los maestros, a la vez es un discurso en el contexto social y cultural de la escuela, que no necesariamente tiene coherencia con sus propósitos para la mejora de la calidad educativa y el desarrollo profesional del maestro. Por ejemplo, los maestros expresan que en el programa “Todos a Aprender” (PTA) 2.0, implementado en el gobierno de Juan Manuel Santos, tiene como propósito transformar las prácticas de aula de los maestros, implementando estrategias curriculares y de calidad como lo

señala el MEN para mejorar los aprendizajes de los estudiantes de transición y primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas; para obtener mejores resultados en pruebas SABER y quedar en un nivel alto de la OCDE. Sin embargo, estos programas están en constante cambio. Es decir que las políticas evaluativas buscan estrategias para mejorar la calidad implementando programas o proyectos que requieren de otros entes y otras normas para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado la opinión del maestro y la autonomía de su labor como educador.

Los maestros expresan que en el siglo XXI aun no consiguen la participación en las políticas, para la transformación de una educación que realmente aporte al beneficio de los estudiantes y de los maestros, lo que es un limitante para el crecimiento de su formación, y la autonomía en el proceso de enseñanza. Además Las políticas evaluativas, no están diseñadas para mejorar la calidad educativa ni fortalecen la Profesión docente, están diseñadas para la búsqueda de estrategias que les permitan a los estudiantes obtener mejores resultados en las diferentes pruebas (PISA, SABER, SABER 11) para que Colombia tenga una posición en la OCDE.

El desarrollo profesional del Docente, está asociado a la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, es por ello que en su afán de ser reconocido por la sociedad, exige soluciones corresponsables a su compromiso de ser formador de seres humanos (estudiantes), siendo necesario que todas las políticas educativas aplicadas al contexto deben ser acorde a las formalidades donde el maestro se desenvuelve, ya que está demostrado que el normal desarrollo de capacidades, competencias y virtudes no se puede garantizar, bajo la premisa de ordenamientos teóricos como formulas, diagnósticos que en ningún momento obedecen a las necesidades vivas de los maestros, especialmente en el aula de clase.

El maestro, debe necesariamente estar atento a las necesidades y exigencias del sistema, ya que el carácter de ser reconocido como profesional, implica que está dispuesto en todo momento al cambio y asumir determinaciones del momento, las reformas a que haya lugar en su proceso normal de maestro en aula de clase, esto gracias a las diferencias presentadas en tiempos pasados, específicamente en materias de sistemas de evaluación , que han obligado al maestro a prepararse para poder afrontar retos anteriormente insospechados, y que la movilidad de conocimiento debe concebirlo hoy en día, como un profesional con nuevos paradigmas y capaz de interactuar en campos de aprendizaje antes vedados para él.

- Currículo contextualizado y la Profesión docente

El currículo contextualizado se puede comprender como la labor diaria o cotidiana de criterios de desempeños, donde se puede reflexionar, evaluar y confrontar objetividades, apropiándose de estrategias y metodologías que fortalezcan las concepciones y paradigmas que orientan la labor del maestro en lo social y lo cultural. Según Mallarino (2007) afirma que “la contextualización del currículo se plantea aquí como la acción de situar el currículo en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo, a partir de la articulación de la pedagogía con otras disciplinas”. El currículo contextualizado es un escenario de la Profesión y Formación docente cuando este garantiza la participación del maestro en los diseños y la participación en las decisiones de la mejora de la enseñanza.

Es así como el maestro se encarga de hacer que sus estudiantes permanezcan en está, teniendo en cuenta que forma personas para el futuro, para una sociedad que cada día sufre las transformaciones de un gobierno democrata, y de una cultura que impide el desenvolvimiento del SER ante la sociedad, ya que lo coacciona con sus modelos culturales que no los deja ser ellos mismos. Los maestros en su opinión comentan que estos tienen que ver su institución como su casa, la cual tiene que pulir, cada día para que no se caiga, y a sus habitantes (estudiantes), fortalecerlos de valores, normas, leyes, conocimiento, proyección, equidad, trabajo en equipo, competitividad, autonomía, detalles que hacen que no se pierda la familia. Sino que se mantenga unida y motivada para seguir adelante y hacer de su futuro el más agradable y exitoso.

De esta manera el maestro contribuye a los cambios y transformaciones de una sociedad y al crecimiento de su desarrollo profesional y personal. Según Vèlaz de Medrano y Vaillant (2009, p. 84) “el desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela constituyen las dos caras de una misma moneda o, para expresarlo con más claridad, forman una unidad indisoluble al modo de una cinta de Moebius, ese objeto geométrico en el cual es imposible diferenciar fuera de dentro”, es decir, el maestro contribuye a la mejora de la calidad educativa si se prepara como profesional y asume la autonomía de modificar el currículo y ser democrata en las decisiones de las leyes, normas de la educación y se sumerge en interiorizar las necesidades que tiene el estudiante con el fin de aportar a sus expectativas y crecimiento socio-cultural haciendo que la institución sea una sola familia.

El desarrollo profesional lo constituye el estar retroalimentándose a diario de lecturas, indagando sobre el quehacer, sobre sus propias necesidades, reflexionando y buscando estrategias para solucionar las falencias percibidas, en sus opiniones, en sus propuestas frente a los acontecimientos que ocurran en la escuela y fuera de esta con el propósito de aportar a la mejora de la escuela con la finalidad de lograr un currículo contextualizado en la institución. Velzen (citado en Vélaz y Vaillant, 2009) afirma “que la escuela es así “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente”.

De lo anterior los maestros pueden decir que una de las problemáticas es la implementación de un currículo general para todos, sin prever las necesidades educativas de los diferentes contextos. Desde esta perspectiva, el gobierno tendría que dejar la responsabilidad en las instituciones, para que estas asuman el compromiso de crear nuevas estrategias y líneas de actuación que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que se pueda garantizar la mejora del interés de los maestros hacia la profesión. Además, el currículo puede llegar a favorecer la calidad de la enseñanza y responder a las necesidades de una sociedad democrática, compleja y tecnificada siempre y cuando el maestro tenga la oportunidad de participar en las leyes, normas, decretos y la realización de evaluaciones y procesos que hagan efectiva la mejora de la calidad educativa.

- La Evaluación y corresponsabilidad del maestro

La educación en el Siglo XXI para los maestros está siendo entendida y manipulada frente al término de servicio, es, cómo, si el maestro estuviera vendiendo conocimiento y sus usuarios en este caso los estudiantes los procesaran y los dieran al servicio. Ejemplo cuando se les habla a los estudiantes de pensar en forma crítica, y el maestro no lo es, lo que genera la pérdida de una cultura y un conocimiento. Esto puede suceder, cuando los maestros asumen labores que no tienen que ver con su cargo, porque, han sido formados para transmitir un conocimiento, lo que ha generado, que otros profesionales tomen cargos administrativos y generen reformas y políticas educativas que atentan contra la profesión docente. Lo que genera en el maestro la obligación de cumplir funciones bajo presión y ser muchas veces ejecutores de las políticas educativas.

El maestro en su cotidianidad tiene que implementar estrategias que puedan ser de utilidad en el proceso administrativo de las políticas educativas con el propósito de que se integre y participe de estas para cambiar las reformas tributarias, que están atentando con el desarrollo profesional. Es necesario recalcar que el maestro debe ser ejecutor de nuevas expectativas que generen en los estudiantes el interés, la motivación para fortalecer su crecimiento personal y proyectarse para la vida. Cuando el maestro deja huella, le da una satisfacción a la Profesión docente. Por ejemplo, en el momento que sus estudiantes lo recuerdan con gran satisfacción genera en el maestro la satisfacción de la labor bien ejecutada.

Los maestros comentan que tienen que ser siempre coherentes con lo que dicen y lo que hacen, es decir, la manera como los maestros evalúa a los estudiantes a partir de unos criterios que en algunas ocasiones no son claros para él y al mismo tiempo para el maestro. Lo que permite hacer la comparación con el proceso de ECDF los cuales de una u otra manera no tienen claridad al momento de ser valorados, debido a que estos ejercen el poder de la eficiencia y eficacia y al mismo tiempo son limitantes y obstáculos cuando se trata de un proceso cuantificable. Más aún cuando los criterios determinados emiten juicios valorativos, a través de las evidencias que recoge el gobierno en el proceso y los compara con marcos de referencia para observar las fortalezas, debilidades de los maestros en el aula.

Según la opinión de Fernández (citado en Ubiera y Acosta, 2016) “evaluar es un proceso contextualizado y sistematizado, intencionalmente diseñado y técnicamente fundamentado, de recopilación de información relevante, fiable y válida, que permita emitir un juicio valorativo en función de los criterios previamente determinados como base para la toma de decisiones”. Se puede afirmar, respecto a lo anterior, que la evaluación de los maestros es un requerimiento para proteger su planta institucional y para ascender o reubicarse en uno de los niveles del escalafón, además la evaluación de los estudiantes busca medir un nivel de categorización a nivel internacional que no favorece la mejora de la enseñanza, a través de una serie de datos que permite un juicioso valorativo cuantificable sin generar la reflexión de un proceso.

- La Evaluación Formativa Contextualizada en la Rendición de Cuentas

En todo proceso de evaluación se considera la rendición de cuentas como compendio de lo valorado; todavía cabe señalar que las tendencias de la rendición de cuentas en el ambiente

económico-social y político-administrativo tienen gran trascendencia en los procesos evaluativos, lo que genera interrogantes hacia los esquemas actuales que se manejan en la rendición de cuentas a nivel público y privado. Los maestros se preguntan ¿Qué objetivo tiene la rendición de cuentas en la evaluación? ¿Qué aspectos efectúa dicho proceso? ¿Quiénes son los personajes que deben rendir cuentas y ante quienes? ¿la rendición de cuentas, cambia la educación?

Una evaluación de rendición de cuentas, se puede dar a entender desde dos aspectos la rendición de cuentas interna referida a la responsabilidad personal y profesional del maestro y a su proceso pedagógico, didáctico y práctico que ejerce con respecto a la mejora de la enseñanza-aprendizaje y una rendición de cuentas externa que se genera a partir de procesos externos que apuntan a la eficacia de los sistemas educativos como los resultados de los estudiantes en pruebas internacionales, el crecimiento académico de los maestros, la intervención de proyectos en las instituciones educativas que apuntan a la mejora de la educación. Lo que indica que la rendición de cuentas apunta a lo pedagógico y administrativo que se da en una institución.

La ECDF requiere un estudio Formativo que contribuya al trabajo en equipo, para la mejora de los procesos educativos. Según la opinión de Niño (citada en Romero, 2008) afirma que “Con el desarrollo y propuestas ampliamente solidarias y democráticas, este poder transformador parte de la visión horizontal de la evaluación, el trabajo colectivo y solidario que conlleva, la estabilidad laboral y remuneración digna a los docentes y administrativos de la escuela, y la primacía de la autoevaluación y coevaluación sobre la heteroevaluación o evaluación externa”. Esto con lleva a que las políticas y las reformas trabajen en la transformación de la ECDF, dejando de un lado las presiones externas y el control de estas a nivel económico y se profundice en el desarrollo profesional y la mejora de la escuela que son dos asuntos pedagógicos que son indispensables en la transformación de una sociedad.

La ECDF para los maestros tiene que estar situada en el contexto de la escuela y así mismo perfilarla a la mejora de la educación, ambas funciones se pueden beneficiar si son confrontadas y apuntan a un único modelo de evaluación sin que intervenga el factor económico ya que este cumple la función de peligro contra la Profesión docente. La Profesión docente de alguna manera está en la mesa de los diálogos del sistema en pro de alcanzar su mejoría a través de la rendición de cuentas lo que causa tensiones y no bienestar para el maestro.

La ECDF para los maestros, como rendición de cuentas no posee un carácter formativo, cualitativo ni apunta a la mejora educativa, como se ha mencionado anteriormente, teniendo en

cuenta estos factores es necesario decir que, la ECDF tiene que fortalecer el desempeño pedagógico y funcional del maestro el cual debe ser observado por los rectores y coordinadores de las instituciones que son personas experimentadas en los procesos educativos. A la vez los criterios a evaluar tendrán que estar enfocados al nivel de la escuela, así mismo la retroalimentación permite una evaluación cualitativa y un plan de desarrollo profesional que permita una sana competencia, la integración con el otro y la mejora del clima escolar.

- Desempeño Docente como responsabilidad de la praxis pedagógica

En Colombia no hay una cultura frente a la evaluación, que haya sido eficaz y permanente en las estructuras y modelos de trabajo institucional que permita el enriquecimiento de los maestros frente a su desarrollo profesional. Esto a causa de que los maestros no pueden plantear sus propuestas y preguntas en cada uno de los procesos. Es decir que al momento de que el maestro actué frente a la construcción de la evaluación hay más prioridad de clarificar un panorama evaluativo que visibilice la objetividad de la evaluación a favor del maestro y no en contra de él.

Frente al desempeño de los maestros estos expresan que se ve obstaculizado al momento de que la evaluación tenga como objetivo el ascenso y la reubicación salarial, a pesar de que se evidencian bonificaciones por el rendimiento que tienen estos frente a la creación de proyectos que se cataloguen como innovadores e investigativos en pro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de esta manera se demuestra la rendición de cuentas a través del pago por méritos, aunque en muchos momentos limita al maestro en su Desempeño Profesional.

El desempeño del maestro es un proceso de complejidad ya que este tiene la responsabilidad de proveer oportunidades de aprendizaje y contribuir a la formación para construir una sociedad integra para nuestro país, teniendo en cuenta que su práctica debe permitir el desenvolvimiento de la comunicación, la observación y la reflexión, lo que posibilita la oportunidad de darle sentido al SER, es decir que la parte esencial del maestro está, en el momento que este se abre al campo de acción, pensando siempre en ese artista que debe generar cambios, actitudes, pensamientos, conocimientos y estrategias que influyan en el proceso de enseñanza- aprendizaje del estudiante, para así llamarse maestro.

La ECDF para los maestros permite la comunicación en el momento de interactuar con los estudiantes, la autonomía de crear estrategias que favorezcan el proceso de aprendizaje, mediante actividades que fomentan el interés, por una parte fue un proceso que generó creatividad en los maestros para utilizar diferentes recursos que se tenían olvidados y utilizarlos al momento de impartir su clase lo que permitió el fortalecimiento y la reflexión de su labor. Aunque para estos la ECDF fue limitante en el desarrollo de la práctica por el tiempo y la presión que tenían en hacer las cosas bien, para ascender o reubicarse en el nivel de escalafón y poder obtener mejores ingresos. En lo que contribuyó la ECDF fue en el Curso de Formación el cual es una herramienta fundamental que permite la reflexión de la práctica pedagógica y la transformación de ésta.

El curso de formación les permitió a los maestros que no alcanzaron resultados positivos en el proceso de la ECDF, formarse en conocimientos pedagógicos, teóricos, didácticos y metodológicos. A la vez comprender la importancia de planear una clase exhaustivamente lo que posibilita el orden, la secuencia, la coherencia, la efectividad, y el cumplimiento de los objetivos propuestos desde el comienzo. El curso de formación es un proceso que genera cambios en la manera de pensar del maestro sobre la praxis pedagógica, les aporta a su conocimiento y a la transformación de su práctica dentro del aula de clase.

Aunque los maestros hacen la aclaración que este se ve evidenciado por el factor económico ya que los maestros que realizan todo el curso y hacen los respectivos trabajos y entregan evidencias, portafolios y demuestran el 100% de asistencias pueden ascender o reubicarse en uno de los niveles del escalafón. Lo que genera en los maestros falta de interés y motivación, ya que muchos de los maestros que tienen estudios de maestría y doctorado tienen que estar sometidos a esta serie de procesos que lo único que hace es degradar la eficiencia – eficacia y credibilidad del maestro frente a sus estudios y su profesión.

- La calidad de la educación hacia el Rol del Maestro

La calidad de la educación es un tema complejo de tratar por sus múltiples formas de entender el concepto de calidad. Barrios (citado en Morales, *et. al.* ,2013) afirma que la calidad propone una conexión de cada una de las partes del proceso con el cliente y/o usuario, mientras que Pérez (citado en Montes, Romero & Lago, 2017) propone tres indicadores para evaluar el concepto de

calidad educativa: eficacia, relevancia y procesos medios. Municio (citado en Montes *et. al.*, 2017) por ejemplo, existe una estrecha relación entre calidad de la educación y evaluación.

Estos conceptos entre otros demuestran que la escuela es una empresa donde el maestro, es aquel vendedor que saca a mostrar lo que sabe, lo que tiene, lo que conoce, de una u otra manera, buscando estrategias que le permitan ofrecer sus productos de forma llamativa para que sus clientes (estudiantes) se interesen por ellos. Cuando los clientes se interesan por sus productos se puede decir que el vendedor (maestro) fue eficaz en su ventas, existió credibilidad; lo que vendió fue importante y tubo un significado para el cliente, se puede decir que dejo huella, es aquí donde el vendedor empieza a reflexionar sobre su labor y genera una autoevaluación del resultado obtenido de las ventas del día. El cliente hace parte de esa autoevaluación, cuando genera preguntas del ¿Para qué? ¿Por qué? ¿La utilidad de lo que compro?

Lo anterior es un claro ejemplo de lo que sucede dentro del aula de clase, la calidad del maestro se mide por lo que vende desde el comienzo, a través de la seguridad, de la eficacia, de la disponibilidad, de la autonomía, del conocimiento, de las estrategias, de las metodologías del respeto y la formación de valores que le puede brindar a los estudiantes. Es esa credibilidad y firmeza que tiene el maestro en pararse al frente de un aula con sus conocimientos, es saber manejar su profesión frente a un grupo de estudiantes, es tener un objetivo claro, es mirar las estrategias para cumplirlo, es comprender que el otro hace parte de un mundo que al enfrentarse a este puede manipular.

El rol del maestro frente al estudiante es complejo, más aún cuando el maestro sabe que es evaluado por estudiantes que en algunas ocasiones no responden a los intereses de los sistemas educativos y que se encuentran en el colegio solamente por cumplir con un requisito y que esto no lo observa el gobierno, el maestro debe enfrentarse a aulas de 40 a 50 estudiantes en ocasiones de edades diferentes, donde tiene que ser un mediador para ser guía de un proceso educativo y formativo.

Los maestros comentan que estos son esenciales en la vida del estudiante, permitiéndole la búsqueda de autonomía e iniciativas para establecer concesiones entre ideas y conceptos, presentándoles posibilidades de generar nuevos conocimientos, facilitándoles un currículo más flexible sin dejar que el estudiante incumpla las normas establecidas. A la vez busca que el estudiante averigüe y comprenda conceptos mediante terminologías como: clasifica, predice, crea con el propósito de estimular diálogos e interrogantes entre ellos mismos que les aporte a generar

sus respuestas. Es así como el estudiante se involucra a nuevas experiencias y alimenta su curiosidad. El maestro excelente genera pensamiento, creatividad en los estudiantes y fomenta la calidad la eficacia y la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje.

6. Conclusiones y perspectivas de la investigación

La investigación en su transcurso aporó a la finalidad de los objetivos propuestos, y a la solución de la pregunta problemática, donde los maestros que participaron en el curso de formación exponen que la ECDF fijó un propósito desde su comienzo, preocuparse por la Formación Profesional y el desarrollo de los procesos educativos, cabe resaltar, que la ECDF fue una lucha del magisterio. Se trata de una herramienta importante que permite la participación, integración y la relación con los diferentes entes de la comunidad educativa, lo que posibilitó la creación de estrategias, con la intención de reconocer el contexto, el cual se tiende a olvidar en el proceso educativo, este criterio es esencial porque posibilita conocer y diferenciar las necesidades que tienen los estudiantes, es ahí que surge la penuria de generar cambios en el curriculum, permitiendo al maestro actuar de manera autónoma y con eficacia para pensar en el conocimiento y en su formación.

Las fortalezas que la ECDF generó, es el curso de formación donde los maestros tuvieron la oportunidad de hacer su propia reflexión sobre las falencias que presentaron en la ECDF. El curso de formación generó expectativa, interés y motivación ya que les permitió crecer a nivel profesional y personal. Además la interacción de los maestros les brindó la posibilidad de llegar a comprender que todas las instituciones educativas trabajan en contextos diferentes y cada una tiene sus propias necesidades. A la vez el curso los formó en su parte pedagógica creando una estrategia didáctica de clase que participación, creatividad y expectativa para implementarla en su diario vivir.

Los maestros opinan y ratifican que el curso de formación, es la mejor herramienta con la que se puede evaluar a los maestros, este propone el carácter Diagnóstico Formativo, trabaja el contexto, la pluralidad pedagógica, la inmersión en el aula. Así mismo es un proceso cualitativo, participativo donde el maestro puede interactuar con su par evaluador.

Las limitaciones que la ECDF generó, restringe el proceso de rendición de cuentas, al desarrollo de los procesos educativos y las condiciones para elevar la calidad educativa, debido a

que está posee un control sobre el sistema, por medio de las pruebas a nivel internacional. De esta manera la ECDF se convierte en un limitante que es impuesto por los organismos gubernamentales con el fin de mejorar la calidad, bajo los resultados que se generan, los cuales son evidencia para el país frente a los organismos como la OCDE, lo cual genera en los maestros desinterés, desmotivación por los procesos educativos ya que se ven enfrentados a rendir cuentas, sólo en la parte administrativa y no en lo pedagógico, como lo es la profesión del maestro en su quehacer; colocando así lo administrativo por encima de lo pedagógico.

Los obstáculos que la ECDF presenta restringen la naturaleza y el proceso formativo de la evaluación, las reformas educativas, y no permite la verdad sobre las dinámicas del aula y diferenciación de los contextos en el proceso de la evaluación mediante el video. La ECDF, fue generada con el fin de mejorar la calidad en el ascenso de nivel salarial y la reubicación en el escalafón, al ser está manipulada por entes externos que no tienen conocimientos pedagógicos, que no han estado dentro de un aula de clase lo que obstaculiza el desarrollo profesional del maestro, debido a que este se somete a condiciones que genera un Decreto, una resolución, para tener la oportunidad de ascender o reubicasen en un nivel del escalafón y así lograr tener mejores recursos económicos, a la vez la ECDF obstaculiza la praxis pedagógica por medio de la observación de clase que es un factor intimidante para el estudiante como para el maestro, a su vez este no muestra lo que realmente el maestro realiza en sus clases, debido a que se sentían presionados y cuestionados frente a un objeto que era la cámara. Por otra parte estas observaciones no permitieron el dialogo con los pares evaluadores lo que genero desmotivación.

Además la ECDF es un proceso que debe ser continuo y que debe diferenciar los contextos en que se encuentran los maestros para ser evaluados, ya que estos no son iguales para todos. Se evidencia que la ECDF debe ser un proceso continuo, que fortalezca la profesión del maestro y su desarrollo pedagógico, didáctico, al igual que este debe estar incluido en construir las reformas educativas ya que tiene los conocimientos y saberes necesarios que aportan a su profesión.

Se ha evidenciado en el curso de la investigación que la ECDF aparece como un proceso de carácter cuantitativo, que ubica al maestro en una escala del 1% al 100%, estableciendo como marco para el ascenso el logro del 80%, como mínimo. Esta forma de medición deja de lado los aspectos de orden cualitativo que pueden aportar de manera muy significativa al análisis del proceso de evaluación. Se ha dado un proceso de reflexión sobre el proceso de la ECDF solo en una parte de maestros que presentaron dicha evaluación, aquellos que no obtuvieron los

resultados mínimos esperados y, por tanto, debieron participar en un proceso adicional, consistente en un curso de formación que permitió el reconocimiento de sus fortalezas y falencias a nivel pedagógico, generando expectativas para el mejoramiento de la calidad educativa.

Las dinámicas propuestas en la ECDF, como es la grabación de un video de clase, entrevistas, encuestas a diferentes actores de la comunidad, plantea asuntos para el debate entre los entes gubernamentales y el magisterio. Lo que hace posible que estas evidencias de la práctica educativa no sean suficientes ya que no logran mostrar de manera eficiente la realidad sobre las dinámicas que ocurren en la escuela de forma cotidiana, excepto alguna parte de estas pueden ser muy restringidas a pesar de que, desde algunos autores, se plantea que un video planeado puede representar la posibilidad de poner en juego lo mejor de las capacidades del docente. La dinámica de la aplicación de la ECDF lleva a pensar que el aspecto pedagógico ha quedado relegado por el interés práctico de ascenso, o bien, reubicación salarial del evaluado, en ambos casos reflejado en un incremento del ingreso del docente, en caso de aprobación de los requisitos propuestos en la evaluación. Además, en cuanto a la grabación del video, puede ocurrir que exista un obstáculo para la praxis pedagógica al generar una presión entre los actores que están siendo observados. La cámara llega a representar un factor de intimidación y cuestionamiento del maestro frente a su práctica.

Otro aspecto central en el análisis de la ECDF se relaciona con su reglamentación en los términos de la existencia de dos políticas administrativas dispares que regulan el escalafón docente en Colombia, tales son, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, que dejan al cuerpo docente en condiciones desiguales, lo cual ciertamente afecta el proceso evaluativo y que este se considera basado en la objetividad. La existencia de una doble reglamentación crea una visión particular de los maestros sobre su propia labor, los alcances y efectos de esta, aspecto que incide de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, finalmente, en la calidad educativa. Se genera, además, una percepción de que existen condiciones desfavorables para un grupo de maestros que deben someterse de manera frecuente a procesos de evaluación, como la ECDF, a lo largo de su relación laboral.

Se ha planteado desde los análisis del proceso de la ECDF el reconocimiento a la labor desempeñada por el maestro. A pesar de que la profesión docente exige un proceso de formación continuo, compromiso y dedicación, es cierto que las exigencias externas del sistema llevan muchas veces a considerar la docencia simplemente como un trabajo remunerado. En el marco

del Decreto 1757 de 2015 se ha llevado al docente a atender más los asuntos relacionados con la estabilidad laboral que su realización profesional como maestro. Así, se ha instrumentalizado, de cierto modo, la práctica educativa, debido a las exigencias derivadas de la relación contractual del maestro con el Estado.

Así mismo, considerando que los nuevos aspirantes al cargo de maestro en Colombia han de pasar por un complicado proceso administrativo, que es, entre otras cosas, muy competitivo, los maestros deben atender más a tecnicismos y cuestiones prácticas, por encima de los aspectos específicamente pedagógicos y disciplinarios. El cumplimiento de condiciones y requerimientos para acceder al sector educativo, en los términos del decreto mencionado, llevan a construir una visión de la docencia como una actividad ocasional de ocupación laboral y no como una posibilidad de desarrollo profesional específicamente. Tanto el ingreso, el ascenso y la permanencia, están sujetos a un tipo de evaluación, previo cumplimiento de una serie de requisitos de selección en el contexto de un engorroso proceso burocrático. Se reconocen, por tanto, los aspectos de orden administrativo más que las capacidades relativas a su formación y desempeño intelectual.

El marco normativo del Decreto 1757 de 2015 se reglamenta como solución a las falencias y vacíos del Decreto 1278 de 2002 bajo el argumento de la profesionalización del docente y el aseguramiento de la idoneidad ética y pedagógica de los maestros, pero con la exigencia ponderada de incluir en el ejercicio a personal altamente calificado que cuente con los medios materiales e intelectuales para desarrollar la actividad docente. La lógica inserta en esta discusión es la del mejoramiento de la calidad de la educación por vía del ingreso de mejores profesores, lo cual le otorga un lugar importante al docente, en el contexto del sistema educativo.

Estas dinámicas, sin embargo, distancian al cuerpo docente en tanto que los maestros regulados por el decreto anterior, el 2277 de 1979, tienen condiciones diferentes, por ejemplo, no han accedido al cargo mediante concurso de méritos, regulado actualmente en Colombia por la Comisión Nacional del Servicio Civil, CNSC, la permanencia en el ejercicio es un derecho inalienable, no son sometidos a procesos de evaluación de sus prácticas ni de su idoneidad. Este aspecto genera un debate abierto en Colombia que se ha visto reflejado en las constantes movilizaciones que ha realizado el gremio docente en los últimos años y que, por vía de los paros de maestros, ha logrado posibilidades de negociar las expectativas del gremio docente con el Estado.

Algunos maestros sujetos a procesos de evaluación, han admitido el proceso de la ECDF, en espera de que esta no se convierta en una práctica que deteriore la actividad docente sino que, por el contrario, permita el mejoramiento de los diferentes aspectos relacionados con la profesión. Así, se exige que tenga un carácter objetivo, equitativo y reflexivo, facilitando la retroalimentación y la procura de mejores posibilidades económicas y académicas para los maestros, es decir, que la ECDF, debería ser un mecanismo para el crecimiento y el mejoramiento profesional.

Otros, mientras tanto, exigen que la evaluación sea eliminada con el argumento de que el proceso atenta contra la estabilidad laboral, es de carácter subjetivo y es usada como mecanismo de sanción por parte del Estado, en su rol de empleador. Se afirma que en el marco del Decreto 1757, se han reasignado labores al docente, que desconocen los objetivos inicialmente planteados por el sistema educativo. Además de las actividades intelectuales, académicas, de formación y construcción de saberes, se le han asignado responsabilidades de orden administrativo que superan los objetos del ejercicio educativo, como es el diligenciamiento de formatos e informes que poco cumplen con objetivos pedagógicos y sí recargan el desempeño de los maestros. De tal modo que las críticas a la ECDF, por parte de un sector de los docentes, se extiende a una crítica al modelo administrativo que regula su relación contractual con el Estado.

El contexto de estas discusiones evidencia un distanciamiento entre la profesionalización docente y la función como empleado del sector educativo que debe atender a la reglamentación de la política administrativa. Este aspecto puede representar los intentos del Estado por incluir al magisterio en la estructura del poder, haciendo de la labor del maestro un sistema funcional de competencias y desempeños, integrado a las lógicas de la coyuntura política. Como resultado, la dinámica de la evaluación parte del argumento del mejoramiento de la labor del docente, pero desconoce la voz de los maestros en el diseño de los instrumentos, los cuales se constituye, desde esta perspectiva, en herramientas restrictivas y coactivas del profesorado.

Pese a un contexto relativamente adverso, los maestros ejercen su labor en términos del compromiso con la sociedad de educar y construir un mejor país, así que, en la práctica han intentado el cumplimiento de parámetros y pautas determinadas por la ley o el Estatuto. A pesar de las dimensiones tecnocráticas de la política educativa actual, la labor del maestro es irremplazable y es fundamental para la construcción de la nación. Las experiencias particulares del docente en el ejercicio de su práctica en el aula no son suficientemente visibilizadas por las

dinámicas de evaluación y medición de la calidad educativa. Ahora bien, el diseño de políticas educativas debe involucrar, necesariamente, a los diversos actores del proceso. Los docentes deben aparecer como un actor relevante siendo uno de los actores más importantes del proceso educativo, junto con los educandos.

El diseño de un estatuto docente integrador es imperativo en la política educativa nacional y, más aún, cuando los gobiernos han reconocido el importante papel que cumple el docente en el contexto de la construcción social. La garantía de condiciones dignas y suficientes para el gremio docente es uno de los principales componentes de un sistema educativo enfocado hacia la calidad. Así, los procesos de evaluación no deben buscar solamente el mejoramiento de las condiciones salariales sino la dignificación del ejercicio docente. Esta reflexión es urgente y necesaria en la construcción del sistema educativo en Colombia. De la misma se desprenden algunas cuestiones que pueden delimitar análisis próximos sobre el tema de la regulación, por vía de la ley, de la profesión docente: ¿El Decreto de escalafón docente se piensa desde el ejercicio de sus funciones, desde la evaluación como reflexión constante de su trabajo o desde los condicionamientos para el ascenso? ¿Se exige una preparación y un conocimiento propio de la labor, no desde la praxis sino desde apropiaciones teóricas sobre pedagogía y el conocimiento de la ley? ¿Domina a la profesionalización docente el aspecto económico? ¿Cómo conciliar la búsqueda de condiciones dignas para los docentes con la calidad educativa y las exigencias sociales?

Es evidente que los procesos de evaluación docente comprenden un tema controversial que genera reacciones a favor y en contra, argumentadas desde los intereses de los actores involucrados en el debate. El Decreto 1278 pasó de ser un mecanismo relativo a la práctica educativa a un instrumento administrativo que ordena el ejercicio de la profesión, mostrando un proceso de institucionalización de la evaluación y la conversión de la evaluación en un simple proceso administrativo. De allí la necesidad de replantear la ECDF, como mecanismo que facilite el alcance de los objetivos propuestos por la educación, principalmente la calidad. La ECDF ha de apuntar a motivar la formación constante y de calidad del maestro y a estructurar un sistema educativo basado en un principio de corresponsabilidad entre el Estado, las Secretarías de Educación y el cuerpo docente.

La unificación del estatuto docente en Colombia, bajo criterios de objetividad, calidad y reconocimiento, es un imperativo de la política pública nacional, lo cual requiere de la voluntad política, administrativa e intelectual de los múltiples actores involucrados. Finalmente, un

estatuto garantista de los derechos adquiridos por los docentes, que asegure su dignificación y el reconocimiento social de los mismos, en lugar de ejercer la coacción, impulsa el compromiso con la calidad y con la formación de las nuevas generaciones y brinda las posibilidades para la legitimación de la educación como el componente más importante para el logro de los objetivos colectivos del país.

Referencias

- Álvarez, A. (Coord.) (2015). *Subsistema de formación de educadores en servicio: Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Ministerio de Educación Nacional.
- Álvarez, J. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. *Revista Opciones Pedagógicas*, 28.
- Andalucía (2009). La importancia del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 5: 1-7.
- Andrade, M, & Muñoz, D. (2012). La didáctica crítica: una opción pedagógica para la universidad de hoy. *Revista de investigaciones UNAD*, 11 (2): 96-103.
- Anguita, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. *Atención Primaria*, 31 (8): 527-538.
- Arenas, M., & Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de la educación superior*, 38 (150).
- Arias, J. (2015). La participación ciudadana en la implementación de las políticas educativas en Colombia. *Cuadernos de administración*, 31 (53).
- Avendaño, I. (2005). La crítica educativa y su validez en el pensamiento de Elliot Eisner. *Kaleidoscopio*, 2 (4): 106-113.
- Barrera, I. & Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*. Santiago de Chile: Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

- Banco Mundial. (2009). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política*. Bogotá: Unidad de gestión del sector de desarrollo humano. Oficina regional de América Latina y el Caribe.
- Beltrán, S., Linares, M. & Martinez, M. (2014). *La evaluación docente un espacio de tensión y creación: agencias y resistencias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, P. (2000). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Careaga, A. (2001) La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Revista Venezolana de Educación*, 5 (15): pp. 345-352.
- Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia Análisis de los dos estatutos vigentes Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002. Diferencias en la labor docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1): 61-71.
- Cisterna, F. (2007). *Manual de metodología de la Investigación cualitativa para educación y ciencias sociales*. Concepción: Universidad del bio-bio.
- Coloma, C. (2010). Estudio comprensivo sobre la Evaluación del Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1): 61-76.
- Colombia. (2015). Ley 1753 de 2015. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61933>

Crouch, L. (2008). Rendición de cuentas en la escuela, una estrategia de Evaluación de la Gestión. Refcuporado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-175825_archivo.pdf

Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Díaz, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: Rodríguez, E. (Coord). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica. Cuadernos de Educación Comparada No. 5*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Paidós.

Escudero, T. & Pino, J. (2008) Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales. Revisión metaevaluativa. *Revista de Educación*, 351: pp. 513-540.

Fecode. (2015). Evaluación formativa. *Revista Educación y Cultura*, 111: 78-80.

Gadotti, M. (2002). Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica Educación. *Revista Educación*, 26 (2): 51-60.

Gimeno, M. (1991). *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba (Arg.): Editorial Brujas.

Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.

- Herrada, M. (2015). Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile. ¿Mejoran sus resultados los docentes que han sido evaluados en el 2009 y nuevamente el 2013? Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/21Sistema.pdf>
- Icfes. (2015). Manual evaluación docente de Carácter Diagnóstica Formativa (ECDF) para grabación del video de práctica educativa por camarógrafos. Recuperado de [www.maestro2025.edu.co/uploads/user/files/Manual GRABACION.pdf](http://www.maestro2025.edu.co/uploads/user/files/Manual_GRABACION.pdf)
- López, A. (2010). *Introducción a la metodología cualitativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Lozano, D. (2008). La evaluación de docentes en Colombia: una práctica instrumental y burocrática. *Actualidades Pedagógicas*, 51: 133-148.
- Mallarino, C. (2007). La contextualización del currículo cognición y no verbalidad. *Revista científica Guillermo de Ockham*. 5 (1): 73-81.
- Manzi, J., González, R. & Sun, Y. (Eds.) (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Medición MIDE UC.
- Martínez-Chairez, G., Guevara-Araiza, A., & Ornelas, M. (2016). El desempeño Docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12 (6): 123-134.
- Ministerio de Educación. (2010). *Revolución Educativa 2002 – 2010. Acciones y Lecciones*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1979). Decreto 2277 de 1979. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Acompañamiento y desarrollo profesional de educadores Mejores Instituciones, estudiantes que aprenden. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-89937.html>
- Ministerio de Educación República de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Miranda, G. (2007). Política curricular, crisis de legitimación y hegemonía neoliberal. Una visión desde la sociología de la educación crítica. *Revista de Ciencias Sociales*, 115: 113-134.
- Morales, L., Chaclán, C., Maldonado, S., Sontay, G., Montenegro, R., & Magzul, J. (2013). *Comunidades de aprendizaje y círculos de lectura*. Guatemala: USAID.
- Montes, A., Romero, Z., & Lago, C. (2017). Concepciones de los maestros sobre las políticas de formación docente en Colombia. *Revista Espacios*, 38 (35): 20-28.
- Murillo, F., González, V., & Rizo, H. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe - Unesco.
- Niño, L. (Comp.)(2013). *Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L. (2001). Las tendencias predominantes en la evaluación docente. *Opciones pedagógicas*, 24: 45-65.
- Niño, L. & Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencia en la globalización: demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. *Itinerario educativo*, 64: 37-64.
- OECD. (2013). *Teachers for the 21st Century. Using evaluation to improve teaching*. OECD Publishing.

Parra, J. (2016). *El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente*. Bogotá: IDEP.

Pedroza, L. & Luna, E. (2015). Estándares para la evaluación del desempeño docente. Análisis de tres modelos. Recuperado de <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia3/30Estandares.pdf>

Romero, L. (2008). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Cuadernos de lingüística Hispánica*, 10: 138-148.

Saavedra, L., & Saavedra, S. (2014). El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. *Sophia*, 10 (1): 24-38.

Sánchez, O. (2014). *Evaluación de desempeño y proletarización docente: análisis de contenido de las políticas de evaluación docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Sinyolo, D. (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1996) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1991)*. USA: Unesco - OIT.

Schulmeyer, A. (2015). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3092/30.%20Estado%20actual%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20docente%20EN%2013%20PA%C3%8DSES%20DE%20AM%C3%89RICA%20LATINA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tamayo & Rivas. (2015). Evaluación formativa. *Revista Educación y Cultura*, 111: 78.

- Telesur. (2017). Paulo Freire y la educación liberadora en América Latina. Recuperado de <http://www.peoplesworld.org/article/paulo-freire-y-la-educacion-liberadora-de-america-latina/>
- Juanola, R., & Masgrau, M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista española de pedagogía*, 259: 493-508.
- Ubiera, L. & Acosta, J. (2016). *Hacia una evaluación integral*. Santo Domingo (Rep. Dom.): Or Service.
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. New York: Unesco.
- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación Del Desempeño Docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2): 7-22.
- Vázquez, M., Cordero, G., & Leyva, Y. (2014). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (3): 1-20.
- Vélaz, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Zambrano, M. (2005). Políticas de calidad educativa en una sociedad NeoFeudal -El caso de Colombia-. *Revista Colombiana de Sociología*, 25: 127-148.

Anexos

Anexo 1

MAESTRO	TÍTULO OBTENIDO	INSTITUCIÓN DONDE LABORA	CIUDAD	CARGO A DESEMPEÑAR	TÍTULO DEL PROYECTO DE AULA “EVIDENCIAS DEL CURSO DE FORMACIÓN”
1	Diseñador Industrial	Federico García Lorca	Bogotá	Docente de Artes	El aprendizaje de las artes en educación básica y media (9°,10° y 11°) posibilidades y retos.
2	Licenciatura en Educación Preescolar Maestría en Educación “Orientación educativa”.	Institución Educativa “Eduardo Santos”	Soacha	Docente preescolar	¿Cómo transformar la interacción y ambientes de aprendizaje en mi cotidianidad?
3	Licenciatura en Educación Básica Primaria Énfasis en Estética.	Guillermo Cano Isaza	Bogotá	Docente primaria	Construcción de una unidad didáctica cómo instrumento de planificación de tareas didácticas que me permitirá organizar mi práctica educativa para articular procesos de enseñanza – aprendizaje.
4	Licenciatura en artes plásticas para la educación básica.	Institución Educativa Municipal Manablanca	Facatativá	Docente de Primaria	Nuevas metodologías para el desarrollo creativo en el área de artes.
5	Licenciatura en lengua Castellana, inglés y francés.	Orlando Higuera Rojas	Bogotá	Docente de Inglés	La participación democrática y personalizada en los procesos de aprendizaje del inglés en la educación media.
6	Licenciatura EN Filosofía e historia	Cerezos grandes “Antiguo Tapias”	Chipaqué	Docente de sociales	Mi praxis de aula para una buena práctica educativa.
7	Comunicación social y periodismo	Alfonso López Pumarejo	Nemocón Cundinamarca	Docente de aula	El análisis publicitario como factor primordial en la formación del carácter y los valores en el adolescente.
8	Licenciatura en Educación Física.	Villemar el Carmen	Bogotá	Docente	Evaluar la metodología global la enseñanza del voleibol en estudiantes de grado 9°.
9	Ingeniero	Cartagena	Zipacón	Docente	Contexto social y económico

	Agrónomo	Zipacón			
10	Especialista en docencia universitaria	Nuestra Señora de Fátima	Sasaima	Coordinador de Convivencia	Fortalecer en la comunidad educativa mediante la práctica pedagógica el cumplimiento de sus deberes para que los estudiantes no incurran en situaciones tipo I, II, III.
11	Licenciatura en educación especialidad en matemáticas.	Juan Luis Londoño	Mosquera	Docente	La visualización en geometría escolar como estrategia de aprendizaje apoyado en transformaciones isométricas y el uso del álgebra.
12	Licenciatura en docencia diseño - Magíster en docencia	Usminia	Bogotá	Docente	Título en construcción; estrategias didácticas por mejorar y fortalecer mi práctica pedagógica al inferir del aula desde la percepción visual.
13	Licenciatura en Educación Preescolar	Juan Luis Londoño	Mosquera	Docente de aula	Estrategias de interacción pedagógica con niños de preescolar. El dibujo y otras formas de escribir con sentido.
14	Licenciatura en pedagogía y didáctica de las matemáticas	Ricardo González	Subachoque	Docente de matemáticas	La didáctica como fuerte herramienta pedagógica en matemáticas.
15	Licenciado en Ciencias Naturales. – Magíster en gestión de la tecnología educativa.	Vargas Rojas	Licenciatura en educación Industrial.- Magíster en Administración de la informática educativa.	Docente de ciencias Naturales.	Transformación de mi praxis pedagógica por medio de estrategias didácticas que motivan y propician la participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
16	Lic. En gestión educativa del preescolar	Instituto Técnico Internacional	Bogotá	Docente en preescolar	Fortaleciendo los procesos de desarrollo con ambientes de aprendizajes potencializadores (desde la práctica pedagógica del arte la literatura juego y exploración del medio)
17	Licenciatura en matemáticas - Magíster en Educación	Rafael Bernal Jiménez	Bogotá	Docente	Actividades que potencian el concepto y aplicaciones de la función lineal y a fin.
18	Licenciatura en	La merced	Bogotá	Docente	Cuidémonos en la red

	electromecánica			tecnología	
19	Licenciatura en Español y Literatura	Manuel Cepeda Vargas	Bogotá	Docente de aula	Experiencia donde la participación, el respeto y la comunicación asertiva en el aula permiten mejorar mi práctica pedagógica.
20	Licenciatura en Lenguas Modernas Español Inglés	Institución Educativa Departamental la Florida	Municipio de Anolaima		Construcción de estrategias para incentivar la participación de los estudiantes en el aprendizaje de la literatura.
21	Licenciatura en química	Restrepo Millán	Bogotá	Docente la química - ciencias	Implementación de una propuesta metodológica /didáctica que permitan mejorar la práctica educativa y pedagógica para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
22	Licenciado en Química- Magíster en docencia de la química.	Instituto Técnico Distrital Laureano Gómez	Bogotá	Docente	Pensando en 3D
23	Especialista en administración de la informática Educativa.	IED San Carlos	Bogotá	Docente de Educación Física.	Mi praxis pedagógica en la perspectiva de transformar la interacción y los niveles de motivación y participación de los estudiantes.
24	Licenciatura en química y biología	Diego Montaña Cuellar	Bogotá	Docente de Ciencias	Cómo mejorar mi práctica pedagógica a partir de la motivación para que mis estudiantes sean partícipes en la clase.
25		Municipal Técnico Industrial	Zipaquirá		Uso de recursos y materiales que articulen las actividades y propósito de la clase de tal forma que permitan un aprendizaje significativo en los estudiantes de grado décimo en la asignatura de física.

Anexo 2



EXPERIENCIAS Y FORTALEZAS DEL CURSO ECDF: RECOGIENDO PROCESOS Y CONCLUSIONES

El presente cuestionario tiene como propósito conocer su percepción frente al proceso desarrollado en el Curso de Evaluación de Carácter Diagnóstica Formativa, 2017 en relación con el rol desempeñado por Usted, razón por la cual solicitamos su colaboración respondiendo la siguiente encuesta. Son preguntas relacionadas con su experiencia durante todas las etapas del Curso en el marco de los resultados obtenidos en el Informe de Evaluación del ICFES y el diseño y construcción del Proyecto Pedagógico.

Las preguntas contienen un (1) enunciado y 5 opciones (A, B, C, D, E). Se solicita seleccionar la respuesta que a su juicio considera la más pertinente, de acuerdo a su criterio. En algunos casos se sugiere justificar su respuesta.

I POLÍTICAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DOCENTE

A su juicio, ¿cuál de las siguientes intencionalidades considera que es la prioridad de Las políticas de la evaluación docente en Colombia?

- a. Permitir obtener indicadores eficaces sobre la mejora de la calidad en la educación.
 - b. Facilitar una evaluación sumativa orientada a proporcionar resultados finales sobre la labor docente.
 - c. Medir el desempeño de los maestros y maestras y puede llegar hacer una condición necesaria, más no suficiente para elevar la calidad de la enseñanza.
 - d. Atender tanto a la planificación del proceso de enseñanza, como al desarrollo profesional de los maestros y maestras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - e. ¿Otro? ¿Cuál? Justifique su respuesta_____
-
-

1.2 De los siguientes propósitos, ¿Cuál considera usted está incidiendo en la implementación de la evaluación docente en los maestros y maestras de la educación primaria, secundaria y media:

- a. Cumplir con las expectativas propuestas por el gobierno, y a si mismo elevar el nivel académico de los estudiantes.
- b. Promover las herramientas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- c. Permitir obtener información válida y confiable, sobre la formación del maestro y continuada del maestro.
- d. Fortalecer la calidad del Sistema Educativo Colombiano y de las instituciones educativas en general.
- e. Justifique el ítem seleccionado_____

1.3 La prioridad que tienen las políticas de evaluación docente en Colombia en la primera década del Siglo XXI estaría relacionada con:

- a. Fortalecer en los maestros su desarrollo profesional, y a su vez poder contribuir a la mejora de la calidad en las instituciones educativas.
 - b. Perfeccionar los procesos de enseñanza –aprendizaje con la práctica pedagógica.
 - c. Transformar y perfeccionar la praxis pedagógica de los maestros en relación con el contexto la pedagogía, la didáctica y el saber disciplinar.
 - d. Controlar y vigilar, la praxis pedagógica del maestro en relación con la eficiencia y eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - e. ¿Otro? ¿Cuál? Justifique su respuesta _____
-

1.4 A su juicio, la evaluación de los maestros en Colombia en el marco normativo vigente Estaría respondiendo,

- a. Al aseguramiento de la calidad e insumo para las certificaciones y las acreditaciones.
 - b. Facilitar el acceso a planes de estímulos en la carrera docente.
 - c. En la re significación de los proyectos educativos institucionales.
 - d. Enfatizar en la eficiencia y eficacia del desempeño del profesor.
 - e. Justifique el ítem seleccionado _____
-

II EVALUACIÓN Y EVALUACIÓN DOCENTE

2.1 En su opinión, sobre qué fundamento teórico y conceptual se constituye la evaluación de los maestros:

- a. Rendición de Cuentas como el valor de reconocer la eficacia y eficiencia del proceso del maestro.
 - b. La mejora de la escuela como propósito de la evaluación del maestro.
 - c. La formación docente como crecimiento y fortalecimiento de su qué hacer educativo.
 - d. El pago por méritos como incentivo para mejorar el desempeño del maestro.
 - e. ¿Otro? ¿Cuál? Justifique cualquiera de su respuesta _____
-

2.2 De acuerdo, con su experiencia y su participación en la Evaluación con Carácter Diagnóstica Formativa propuesta por el Decreto 1757 del 2015. ¿Cuál sería la finalidad de acuerdo con su experiencia?

- a. Valorar la práctica educativa y pedagógica en el aula.
 - b. Permitir el ascenso de grado o la reubicación a nivel salarial del maestro.
 - c. Posibilita al maestro la reflexión de su práctica educativa.
 - d. Fortalecer el crecimiento y el desarrollo profesional del maestro.
 - e. ¿Otro? ¿Cuál? Justifique su respuesta _____
-
-

III CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE (Decreto 1757, septiembre 2015)

3.1 A partir de las vivencias obtenidas en el curso de formación, redacte un texto breve y argumentado sobre la relevancia que tiene en su práctica pedagógica los siguientes criterios de la Evaluación Diagnóstica y Formativa (Resol. 15711 de 2015):

Contexto (Social, económico, cultural, institucional, profesional y del aula).

Currículo y pedagogía.

Praxis pedagógica.

Convivencia y diálogo.

Anexo 3



EXPERIENCIAS Y FORTALEZAS DEL CURSO ECDF: RECOGIENDO PROCESOS Y CONCLUSIONES ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A MAESTROS DEL DECR. 1278

La presente encuesta tiene como propósito conocer su percepción frente al curso de formación propuesto por el Ministerio de Educación, el cual tenía como fin brindarle la oportunidad a los maestros que no aprobaron el proceso de evaluación reconocer sus falencias y dificultades en la práctica pedagógica.

A la vez quiero saber sus expectativas frente al video realizado durante el proceso de Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa.

1. ¿Qué tiene que ver el contexto socio-cultural, con su práctica y su saber específico?
2. El video, ¿es la forma más pedagógica de evaluar su práctica en relación con su saber específico? O Usted que le podría aportar, cambiar y transformar.
3. A su juicio, ¿Cuáles serían las fortalezas y limitaciones de evaluar al maestro en una de sus clases?
4. ¿Los criterios que evaluó el video, son suficientes para evaluar su práctica pedagógica en relación con su saber específico y su saber didáctico? Y ¿A su juicio, qué otros aspectos tendría que evaluarse en la ECDF en el marco del desarrollo profesional?
5. Finalmente, tendría algo más que agregar en relación con la práctica de la evaluación de los maestros de Educación Básica y Secundaria?

Agradezco su colaboración

Anexo 4

POLITICAS EDUCATIVAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES (Profesores Excelentes) Autor Bárbara Bruns y Javier Luque(2014) Grupo del Banco Mundial	POLITICAS EDUCATIVAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES (evaluación de desempeño y carrera profesional docente) Autor ; F. Javier Murillo Torrecilla Verónica González de Alba Héctor H. Rizo Moreno (2007	POLITICAS EDUCATIVAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES (estado actual de la evaluación docente en 13 países de América Latina) Autor Alejandra Schulmeyer (2015)	LO QUE EXPRESAN LOS AUTORES
En América latina y el Caribe han alcanzado la mayor cobertura en educación, en los últimos 50 años, hoy en día se ha logrado que los estudiantes terminen la primaria y muchos han llegado a la escolarización en secundaria. Dando importancia al conocimiento y lo que aprenden los estudiantes más que los años que estén en el colegio, teniendo en cuenta que cada país es diferente y tienen sus años de escolarizaciones de acuerdo a sus políticas. Entre mayor sea el aprendizaje de los estudiantes es la mejora de los beneficios económicos para la educación. Para garantizar el factor económico se opta por la participación de las pruebas internacionales y regionales. Dando como resultados que América Latina y el Caribe no han obtenido resultados satisfactorios, su nivel de alfabetización y conocimiento matemático es muy inferior al de otros países. Resaltando que Chile es el de mayor puntaje en las pruebas Pisa. Donde no existe el margen para	Uno de los problemas de Europa es el sistema de carrera docente y evaluación del desempeño docente. En general los sistemas educativos es una tradición anglosajona de los países nórdicos donde países de Europa central y el este tienen un sistema Educativo regido por la autonomía de las escuelas, a la vez para la selección de los docentes y en Europa Occidental es un proceso de reflexión personal para el desarrollo profesional y los sistemas de promoción La preocupación de Europa es la motivación del maestro, mediante dos estrategias una promoción horizontal, incrementos salariales o ascensos del escalafón y un promoción vertical los docentes ascienden laboralmente asumiendo tareas directivas o de	Las políticas educativas Han puesto el énfasis en el redimensionamiento del rol del Estado, en la conducción de los sistemas educativos, en la transformación curricular, en el mejoramiento de los contextos físicos, que tiene lugar el acto educativo incluso en la capacitación. Para mejorar el proceso se necesita que los maestros se sometan periódicamente a un proceso de evaluación de su desempeño. No existe un marco legal que rige la aplicación de la evaluación docente, en Brasil, Guatemala y Paraguay, a la vez no es obligatoria para los maestros, no existe un segmento de evaluación para los postulantes, ni la formación inicial ni una evaluación de desempeño, ni un reglamento o normatividad según la ley. En los demás países rige un marco legal, distinto para cada uno, de acuerdo a sus intereses y políticas educativas, donde existe la evaluación obligatoria a excepción de Perú. Asi	(Barber y Mourshed 2007) a traer a las personas de más talento hacia la enseñanza constituye un factor subyacente que permite que los sistemas educativos, pasen de “buenos a excelentes”. (bayd et al..2009) las investigaciones internacionales sugieren que los programas de formación centrados en el trabajo que los profesores enfrentaran realmente en las aulas dan como resultado profesores más eficaces en el primer año y un mayor aprendizaje entre sus alumnos. (Behrman et al.) los sistemas escolares pueden mejorar si

la complacencia. A mayor calidad del maestro, mayor será el impulso en el aprendizaje de los estudiantes lo que se necesita es reconocer el contexto, el cual es uno de los criterios más importantes del aprendizaje del estudiante. Aunque el factor más importante que cualquier otro es la calidad del maestro. En EEUU se identifica que el docente con desempeño bajo no alcanzan a manejar su plan de estudios y docentes excelentes completan su plan de estudios en el año escolar, lo que genera estudiantes con capacidades o estudiantes que no alcanzan su logros de aprendizaje. Es así que los maestros se deben asegurar de que sus estudiantes aprendan, para que poderse beneficiar del factor económico y social de la educación. Los maestros de América Latina poseen características muy particulares, entre ellas se encuentran que son más pobres que los estudiantes universitarios, están envejeciendo en el aula de clase, a diferencia de Perú Panamá y Uruguay que su edad es de 40 años y en honduras y Nicaragua a los 35 años. A la vez los estudiantes interesados en seguir la carrera docente son aquellos que obtienen bajos resultados que otros profesionales. Así mismo en el 2010 las cifras revelan que los salarios más bajos son los de los maestros. A la vez se resaltan otros aspectos relevantes como: vacaciones extensas, seguro de salud, jubilación,	supervisión , siempre con incremento salarial. Todos los países han regulado un mecanismo de promoción horizontal, regido por dos modelos uno el sistema de escalafón docente se establece una serie de categorías profesionales, y otro el sistema de incremento salarial sin que existan categorías entre ellos. Europa cuenta con un sistema de escalafón docente con una serie de categorías para reconocer el trabajo del maestro. En cambio otros países reconocen el trabajo y la experiencia de los maestros a través del incremento salarial, este incremento puede ser mediante una escala retributiva lineal o una escala retributiva matricial cual el salario varía de acuerdo al cumplimiento de criterios independientes	mismo existe la evaluación para las carreras postulantes en Bolivia, cuba, mexico, peru, republica dominicana y uruguay; por otra parte la evaluación de la formacion inicial se da en los países como; Bolivia (3-4 semestre), cuba, salvador, peru, republica dominicana, uruguay. A la vez la evaluación por desempeño no existe en salvador y Guatemala y finalmente se puede decir que países como Guatemala no existe un reglamento o normativa según la ley. Las reformas educacionales se han desarrollado en ambientes de resistencia sindical y de sectores de la sociedad civil, lo que ha generado espacios de dialogo y concertación entre representantes políticos gubernamentales y gremiales del magisterio que han hecho posible armonizar posiciones aunque en algunas ocasiones las demandas no han sido satisfechas, lo que ha generado afectaciones de fuerzas e intereses y repercusiones en el reordenamiento administrativo que los ministerios han obtenido para tratar sobre la evaluación del personal docente. en Perú existe un marco legal pero la evaluación no es obligatoria. En países como: tienen un marco jurídico para las evaluaciones de los maestros, el cual no comprende la evaluación de postulantes a las carreras pedagógicas ni a la formación inicial. en cambio en un 7.6% de los países	encuentran formas de hacer que los estudiantes se sientan más involucrados en su progreso educativo
---	---	---	--

horario corto de trabajo y estabilidad laboral que otros profesionales. La mayoría de países poseen la dificultad de encontrar maestros para las áreas de ciencias y matemáticas. En Latinoamérica para unos años se tiene la necesidad de incorporar mejores maestros, en el 2025 depende del equilibrio que se tenga de estudiantes para obtener maestro, Pensado políticamente entre menos maestros mejores oportunidades de salarios. Los docentes pueden gozar de autonomía hay un profundo poder de decisión en lo que respecta a las políticas, los sindicatos existen para defender los derechos y oponerse a cambios políticos. Las políticas que adopta el gobierno es una amenaza para los maestros. Los diversos cambios observados en la educación mundial constituyen un desafío adicional.			
--	--	--	--

TENDENCIAS Y LA EVALUACION DOCENTE(Profesores Excelentes)	TENDENCIAS Y LA EVALUACION DOCENTE (evaluación de desempeño y carrera profesional docente)	TENDENCIAS Y LA EVALUACION DOCENTE (estado actual de la evaluación docente en 13 países de América Latina)	LO QUE EXPRESAN LOS MAESTROS
Evaluación como rendición de cuentas. La evaluación tiene dos funciones la mejora de la calidad y lograr que rindan cuentas por su desempeño. Países como México 1990 y Colombia 2002 fueron los primeros	Todos los docentes tienen derecho a cesar en su actividad laboral por edad o años de servicio manteniendo ingresos como pensión de jubilación.	La evaluación docente está regida por algunas leyes de acuerdo a las reformas educativas que tienen los países. Desde finales de los años 80, se viene instalando y desarrollando un sistema	La evaluación no debe verse como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los maestros, sino

en introducir sistemas de evaluación, la cual es una tarea muy costosa y un desafío institucional, pero este puede generar la eficiencia en el sistema educativo. La evaluación en el sistema internacional es una experiencia que señala parámetros para la enseñanza, miden el desempeño de manera integral y así mismo utilizan instrumentos que protegen la integridad de la evaluación. Los buenos sistemas garantizan resultados positivos o negativos para los maestros. Los buenos sistemas utilizan su plataforma para generar incentivos de desempeño esto ocurre en la mayoría de países inscritos a la OCDE. Lo que fortalece la rendición de cuentas. Una de las opciones de la mejora de la calidad en América Latina y el Caribe es la desvinculación de los maestros por desempeños bajos, brindar motivación a los que continúan y atraer candidatos de alto nivel. No existen estrategias evidencias, ni alternativas que motiven a los maestros. Surgen estrategias para reducir o eliminar la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de parte de los directivos y empoderar a los clientes (padres-estudiantes) para supervisar y evaluar a los profesores. La selectividad de los maestros en su nivel salarial a los excelentes maestros genera competitividad, al aumentar el salario provoca el esfuerzo del maestro y la mejora de la calidad, cuando esta va acompañada	En América Latina la edad de jubilación va relacionada con los años de servicio, son condiciones más culturales, demográficas y económicas que pedagógicas. En el tema de evaluación de desempeño es más conflictivo, estas dependen de decisiones de políticas, administradores, docentes y sus candidatos y estudiosos sobre la materia, pero también depende de la familia y sociedad. El sistema de acceso a la profesión docente es un tema razonable sobre la forma en que está organizado. Los sistemas de promoción tienen un doble objetivo; elevar la calidad de la docencia y mantener a los docentes motivados durante toda su vida profesional. En la evaluación de desempeño docente en América Latina impulsa una mejor calidad de la docencia, aunque en algunos países optan más por la autoevaluación ligados al proceso de evaluación interno de cada escuela. Algunos riesgos de la evaluación es que es altamente costosa, la forma de actuar de los docentes, si no es consensuada deriva problemas, si no es transparente y técnicamente impecable, y es necesario	nacional de evaluación donde la mayor preocupación es y ha sido la evaluación de rendimiento escolar y la indagación de factores asociados a la eficacia escolar, donde todo va orientado a mejorar el sistema educativo público. Para la evaluación de los postulantes En Brasil y Perú las universidades y los institutos superiores pedagógicos elaboran los exámenes de ingreso a las carreras docentes, en Cuba, México, Paraguay y Uruguay elaboran pruebas de ingreso y conducen el proceso de selección, en Brasil cada institución nivel superior es la encargada de seleccionar a los postulantes por un examen común, y por otro lado existe un examen nacional que sirve para el ingreso a la educación superior. Para la evaluación de la formación inicial países como; Cuba, Brasil y Perú corresponden para las propias universidades y institutos pedagógicos. Para la evaluación de desempeño en Argentina son encargadas las direcciones de cada escuela y supervisores del distrito, en Colombia el ministerio de educación, en Costa Rica el director de la institución, en Cuba las comisiones dirigidas por el director Frente a la evaluación docente, las organizaciones gremiales del magisterio demuestran oposición a la evaluación en países	como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento de los maestros. La evaluación debe ser una opinión de reflexión y de mejora de la realidad. PROFESION DOCENTE Skopp (1988) comenta que los rasgos que caracterizan al maestro es el saber profesional, la disposición de este a atacar sus decisiones, la actitud al servicio, la autonomía, el prestigio social y reconocimiento legal y público de estatus y subcultura profesional especial. Fernández Anguita señala que la profesión debe tener algunos criterios como: la competencia, la vocación, la licencia en su campo, la independencia o autonomía y la autorregulación. Hoyle considera que la profesión se debe caracterizar por: una profesión es una ocupación que realiza funciones sociales un
---	---	--	---

de las políticas para incrementar programas a los maestros La contratación de los maestros en algunos países es por medio de los estándares nacionales para la enseñanza, quiere decir lo que un profesor sabe y puede hacer, la evaluación por competencias es una examen de capacidades y certificaciones como alternativa procurar no contratar profesionales de otras áreas o disciplinas conocimiento de pedagogía, que el cual se puede suplir después de un tiempo mientras se pasa el tiempo de prueba disponible que otorga el estado La profesión en América Latina y el Caribe requiere de medidas más agresivas para destacar a los profesores de peor desempeño en forma sistemática. La evaluación docente debe ser función de todo sistema con observadores expertos y guiados por principios comunes. Evaluación de pago de méritos, Los salarios están por debajo del umbral en America Latina y el Caribe y sus aumentos son ineficientes, una de las estrategias es la reforma de la carrera, los ascensos permanentes suelen depender de las capacidades y el desempeño y el pago de bonificaciones La evaluación integral es la decisión para el ascenso. Una propuesta ministerial es la incluir evaluaciones integrales de la calidad, como observaciones de la práctica docente en el aula a cargo de expertos y retroalimentación de la misma	contar con un numero de evaluadores bien preparados. El acceso a la profesión docente en todos los países por demanda debe optar a las vacantes ´por algún sistema para que sean mejores candidatos. Ejemplo Cuba todos los egresados de los centros de formación pedagógica tienen garantizado un puesto de trabajo. Se entiende por acceso por oposición el proceso de selección en el que el criterio básico de discriminación u ordenación es la calificación obtenida en un examen o prueba de evaluación donde se reconocen aptitudes y conocimientos para la docencia y para la materia y especialidad a la que se presentan. Se ve contemplado el concurso por méritos, el cual se enfatiza en la fundamentación, en las aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de los correspondientes certificados. En los países donde la selección es realizada por el propio centro escolar por una autoridad local, no existe una regulación de orden superior que establezcan criterios comunes para la selección de docentes. En países como Bolivia , Costa Rica y Uruguay no es requisito indispensable la titulación para el acceso a la función	como argentina y Colombia, donde han demostrado gran resistencia y dificultades en la aplicación de estas, a la vez Guatemala no acepta la evaluación docente y Brasil tiene alguna resistencia sobre esta. Por otra parte las organizaciones gremiales de los demás países actúan en favor del quehacer de la educación, involucrándose en decisiones que favorece la mejora educativa a través de la evaluación La evaluación esta costada en la mayoría de los países por entes estatales en el caso de Bolivia, Perú el postulante asume los costos de la evaluación, en la formación inicial lo cubre el Ministerio o programa de reforma y en desempeño docente en Bolivia paga el maestro y en Perú no hay el sistema. En países como Argentina, Colombia, Costa Rica, El salvador y Guatemala no existe costo para la evaluación de postulantes, en los demás países está cubierta por instancias como: central, Departamental, Distrital, Federal o estadual o con cargo o crédito externo. A si mismo en Argentina, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México. Paraguay, Uruguay no tiene costo la evaluación de formación inicial, y la evaluación por desempeño en países como El Salvador, Brasil, Guatemala, Paraguay no tiene costo .los demás son cubiertos por los entes mencionados anteriormente. la evaluación para postulantes es una de las	ejercicio que requiere destreza, debe saber manejar los problemas, adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades, debe ser un proceso de socialización, de interés por los clientes de una manera ética y centrada en valores, libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada, debe ser organizada, oída en la definición política pública relativa a su especialidad y la formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente. Hay que dudar de su valor para entender la realidad social de las profesiones y su posible relación con la docencia. Algunos autores han evitado el termino profesionalismo por profesionalidad como: Hoyle: profesionalidad como las aptitudes hacia la práctica profesional entre miembros de una ocupación y el grado de
--	--	--	--

Ejemplo las pruebas utilizadas en Ecuador deben medir lo que sabe el maestro en contenidos, lo que comprenden los niños y los estilos de aprendizaje, y la capacidad de adaptar estrategias pedagógicas de transmisión de contenidos. Los ministerios deberían controlar el diseño y la implementación de las políticas de ascensos y el control de las evaluaciones a la vez diseñar estándares claros y coherentes para la evaluación y una retroalimentación adecuada de la misma. El pago de bonificaciones en algunos países es una suma única para los profesores por los resultados obtenidos durante el año escolar, en otros países como Chile, Brasil, América Latina se han demostrado resultados positivos en el aprendizaje aunque en Chile nunca ascienden a las bonificaciones otorgadas cada 2 años, en EEUU son las calificaciones de los estudiantes en las pruebas. En algunos casos es la estimulación del maestro para ayudar a aumentar el aprendizaje. La calidad del docente se ve reflejada en recompensas, presiones por rendir cuentas y recompensas financieras Evaluación como desarrollo profesional. Todo interés estudiantil se produce en el aula de clase, por medio de la interacción con los estudiantes por el uso de materiales prácticos, didácticos, medios tecnológicos, para obtener la atención y participación. En países como EEUU si el maestro utiliza un menor tiempo para dar instrucciones es propiciar el bajo	docente. la Nacionalidad es importante para la mayoría de países de América. En Centroamérica pueden tener otra nacionalidad. No deben tener antecedentes penales demostrados por certificaciones, deben conocer su lengua para enseñar si son de otros países, deben gozar de buena salud por medio de certificados médicos, en países como Bolivia los docentes deben oscilar entre los 18 a 60 años y en Puerto Rico es imprescindible empezar desde los 18 años como mínimo. Otros criterios es ser afiliados a colegio del magisterio, inscritos en el escalafón.(El salvador , Honduras). En algunos países la máxima autoridad central es la responsable de la selección y contratación de los docentes, es el ministerio de educación, en Brasil Y México la potestad es de la autoridad educativa de los estados., como en otros es alguna autoridad educativa intermedia. Los funcionarios pueden tener dos tipos de relaciones contractuales como funcionarios públicos, o un régimen contratado. Que pueden ser un modelo puro de países anglosajones que no tienen criterios de selección , revisan curriculum y entrevistas personales , modelo puropaíses centralizados la gestión de recursos humanos competencias de autoridad central	cuales debe centrarse la atención en una evaluación de aptitudes e intereses hacia la carrera docente,, donde se considera la aplicación de cuestionarios o exámenes específicos, , donde se seguirán consolidando para adoptar una mayor expresión en la competencia docente. Por lo tanto ¿Para qué evalúan? ¿Qué evalúan? ¿Cómo evalúan? A los postulantes a la carrera docente. Países como: Cuba –requisito académico, culturales, e ideo políticos, evalúa rendimiento académico, (conocer cultura-vocación), esto a través de pruebas nacionales estatales y entrevistas individuales. Bolivia- diagnostico, razonamiento verbal, matemático y aptitud para la docencia, evalúa la lengua originaria a través de exámenes escritos y entrevistas. Brasil –Clasificar candidatos, evalua conocimientos relativos a lo pedagógico por medio de exámenes de ingreso. México-regular el ingreso y generar diagnóstico, evalúa el desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje por medio de ítemes de selección multiple.Perú- necesidad de pasar o no por un ciclo de nivelación, evalúa conocimientos generales, razonamiento verbal y matemático por medio de pruebas escritas, en algunos casos entrevista. República Dominicana- requisito en términos cognitivos de aptitudes y actitudes, evalúa el nivel académico, aptitud, actitud,	conocimientos y destreza que aportan. Gimeno: define profesionalidad como la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones destrezas , conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor. Julia Añorga : define profesionalidad como la cualidad de una persona que realiza su trabajo específico con relevante capacidad para dar cumplimiento a sus objetivos , lo que se manifiesta en ejecutar las tareas con gran atención, exactitud y rapidez, sobre la base de una elevada preparación , incluyendo la experiencia. En síntesis se podría decir que la profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los maestros en función de lo que requiere el
---	--	--	---

aprendizaje de los estudiantes, a la vez si no se utilizan materiales didácticos o medios tecnológicos obtendrán bajos resultados. A si mismo los maestros que emplean más tiempo en sus actividades académicas, e involucran a sus alumnos en todas sus actividades tienen mayor control de disciplina e influye en el proceso de aprendizaje En América Latina y el Caribe se presenta la dificultad de poder captar la atención y la participación de los estudiantes, a la vez poseen la habilidad de trabajar en un aula de clase con niños de extra edad. El gobierno y las políticas educativas deben tener en claro que todos los países y todos los contextos son diferentes y varían de una escuela a la otra donde no se debería medir el nivel académico ni competitivo del sistema educativo. Lo que debería generar cambios en la formación en los estándares, planes de estudio y normas, leyes que solo la institución es acta para mejorarlas y saber cuál es el principal objetivo de su comunidad. Lo que genera que cada práctica varié dentro de la misma escuela y que el sistema sea diferente para cada una de ellas. Las investigaciones internacionales sugieren que los programas de formación al maestro promueven la eficiencia y la eficacia para la mejora de resultados de aprendizaje de los estudiantes. La manera de acrecentar la habilidad y el desarrollo	y selección por oposición , concurso relación contractual, modelo intermedio países centralizados que son descentralizados se encargan de autoridad intermedia de la selección y modelo intermedio derivado del primero países con autonomía escolar –autoridades locales. California los distritos escolares son los responsables de la contratación de acuerdo a los lineamientos marcados por el Departamento de Educación, donde el nombramiento se trabaja por tres tipos permanente,probatorio (2 años) transitorio. Cada 5 años debe renovar su credencial. El sistema de promoción se ha convertido en un tema de motivación por mantener alta la motivación del docente e incrementar la calidad de la enseñanza estableciendo un sistema de carrera docente o magistral. Es prioridad política del sistema educativo por mejorar la condición económica laboral y profesional y por otra parte la promoción vertical por asumir cargos de directivos o de supervisión. En América Latina hay categorías para determinar los complementos salariales y otros beneficios laborales. Colombia tiene cuatro niveles en la escala salarial A; B; C;D. Ecuador maneja 10 categorías donde clasifica al docente según	convivencia por medio de análisis de expedientes pruebas de rendimiento académico y de inteligencia, interés y personalidad. Y Uruguay dar apoyo a los aspirantes con dificultades, evalúa el lenguaje por medio de prueba de opción múltiple para la competencia de comprensión de textos y reflexiones metalingüísticas. Las reformas educacionales son más exigentes en la formación de docentes de nueva generación, debido a que se pide desarrollar la gestión pedagógica con autonomía, capacidad organizativa, creativa, investigativa, sentido de organización dinamismo y liderazgo. Países como Cuba evalúa la formación inicial para diagnosticar su función, determinar su perfeccionamiento y la certificación y acreditación donde evalúa la preparaciónacadémica, la práctica pedagógica, el grado de conocimiento por medio de la evaluación formativa del componente académico, la observación de clases, entrevistas y el desarrollo del trabajo. En El Salvador para certificar donde se evalúa contenidos programáticos por medio de un prueba, Bolivia evalúa para la calidad de formación promoción y tramite de título, donde evalúa la gestión institucional, pedagogía, técnicas de enseñanza y realidad nacional por medio de exámenes escritos ítems de selección múltiple y abiertos.	oficio educativo. Es necesario que cada uno de los países tenga claridad sobre lo que es profesionalización de los maestros, debido a que existen algunas conjeturas de que no son profesionales.
--	---	---	---

profesional del maestro son las capacitaciones eficaces a la vez se busca que la conformación de la eficacia a través de la práctica compartida y la interacción profesional. En América Latina y el Caribe realizan programas de inducción para iniciar en sus cargos, e incluyen el periodo de prueba, a comparación de Belice que incluyen orientación, observación de clases, apoyo de tutorías, proyectos de Acción e investigación y evaluaciones durante el primer año. Evaluación para la mejora de la escuela El apoyo de los directivos durante los primeros años de labor genera aspectos considerables para el desempeño de la escuela.	el título, el tiempo y el mejoramiento administrativo. México trabaja cinco niveles A; B;C;D;E para ascender tiempo de permanencia, evaluación de antigüedad grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y superación. Otros países reconocen la experiencia y el trabajo a través de incrementos salariales mediante escalas retributivas lineal que la de cumplir con criterios. Para los criterios de la promoción horizontal es la antigüedad como docente. En América el sueldo es la base se le añade un incremento salarial directamente relacionado con la antigüedad en la función docente. En la formación adicional hay reconocimiento de la formación adicional, relacionada con funciones docente, la formación es obligatoria, formación continua. La evaluación del desempeño docente es un criterio básico para promoción horizontal, el cual está ligado al buen desempeño profesional, según los resultados de la evaluación. Las condiciones especiales dependen de la zonas geográficas, enseñanza a estudiantes con necesidades especiales, horas extras son reconocidas en Brasil-Chile El	Brasil evalúa para recolecta de información en la parte pedagógica del maestro, necesidades, demandas y procesos de formación de futuros licenciados, la identificación de tendencias en el currículo, ofrecer información para fortalecer y perfeccionar proyectos pedagógicos, que evalúa conocimientos pedagógicos, proceso de reflexión en la escuela, el desarrollo de competencias y habilidades, a través del Examen Nacional de curso de selección múltiple con preguntas discursivas, Guatemala evalúa para el seguimiento a los maestros y la asignación de plazas, donde evalúa habilidades básicas , matemáticas , razonamiento formal y conocimientos, a través de ítemes de selección múltiple. Perú – evalúa para el seguimiento del proceso formativo del docente, evalúa desarrollo de la práctica y la investigación a través de fichas de registros etnográficos y encuestas. En República Dominicana se evalúa para determinar procesos cognitivos de aptitudes y actitudes, evalúa nivel académico, aptitud, actitud convivencia por medio de análisis, pruebas de rendimiento académico de inteligencia, intereses y personalidad, Argentina para el ingreso a la docencia , ascensos y aumentos salariales, evalúa títulos, antecedentes y desempeño por medio de análisis documentales y observación de clase. Colombia evalúa para mejoramiento	
--	--	---	--

	Salvador. En Bolivia los incentivos se manejan a través de la permanencia zona rural, modalidad bilingüe. Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador El Salvador, Honduras México se encuentra la supervisión de los alumnos tras las clases , participación en la administración del centro educativo, asesoramiento o apoyo a otros centros, vigilancia y corrección de exámenes, participación en actividades nacionales /internacionales o de órganos de representación, preparación de materiales didácticos o responsabilidades en tecnologías de la información. En Argentina, Ecuador y Honduras hay reducción de salarios. Tipos de promoción vertical en esta el docente puede profesionalizarse a través del desempeño de otras tares de mayor responsabilidad, ello implica además de cambio de función, el incremento de su salario, esto mantiene al docente motivado, reconoce su desempeño , recluta a los mejores para cargos más grandes. La selección para docentes para cargos directivos es por oposición es mediante un examen , competencia capacidad , conocimiento , concurso, concurso de méritos formación de aptitudes por criterios específicos y selección democrática	personal, construcción de identidad del concepto educador, generar cultura, información sistemática fiable, donde evalúa al educador , su papel pedagógico, como asume al educador el estudiante , contexto institucional y la cultura, por medio de fase preparatoria, obtención de información, evaluación previa de análisis de información cualitativa y una evaluación final. Costa Rica evalúa para el mejoramiento del trabajo docente, contribuir al desarrollo profesional, diagnosticar su preparación y nivel de ejecución profesional, y para relacionar su salario, evalúa el desarrollo del trabajo y cumplimiento de normas mediante observaciones de clase, entrevistas rendimiento profesional. Bolivia evalúa el ascenso de categoría e incentivos, evalúa el manejo del currículo, proyectos de aulas, estrategias pedagógicas operaciones mentales por medio de exámenes escritos de selección múltiple. México evalúa para recompensa de estímulos, generar diagnósticos de la retroalimentación docente , evalúa la formación profesional por medio de ítemes de selección multiple. Republica Dominicana evalúa para determinar las competencias, evalúa el desempeño en el aula , el cumplimiento de normas y relaciones interpersonales a través de la opinión de los estudiantes, directivos, y orientadores y Uruguay evalúa para	
--	--	---	--

	comunidad escolar, asambleas públicas , padres, docentes , estudiantes	retroalimentar al docente y mejorar las practicas , y calificar su desempeño, evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, la planificación y el desarrollo del mismo , el clima laboral , cooperación, respeto y desarrollo creativo por medio de la observación directa del trabajo en el aula. La evaluación del desempeño profesional es el rol del educador el implica la relación con los estudiantes y el uso de sus conocimientos , los maestros asumen un sin numero de retos diariamente vinculados al procesos educativo , el cual es muy complejo donde relaciona la sociedad y la familia. Práctica de observación en el aula en Argentina las realiza, el director, supervisores y jefes de departamento, por medio de guías, en Costa rica el jefe inmediato, en Cuba los directivos de las escuelas, los subdirectores docentes, jefes de ciclos o de departamentos, los inspectores y metodólogos municipales, provinciales y nacionales son los profesionales por medio de la observación docente. Bolivia está a cargo de asesores pedagógicos y no hay formato de evaluación, en México la estructura de supervisión que existe para cada uno de los niveles educativos. Perú los diferentes órganos de dirección y utilizan fichas de observación y en Uruguay supervisores, y existen formularios donde se registran las observaciones.	
--	---	---	--

