

**FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL
DOCENTE**

- Estudio de caso: *La Experiencia de los docentes del Decreto 1278 de 2002* -

MARLEN OMAIRA CALLEJAS CASTAÑEDA

CÓDIGO 2011287521

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ DC., DICIEMBRE DE 2013**

**FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL
DOCENTE**

- Estudio de caso: *La Experiencia de los docentes del Decreto 1278 de 2002* -

**PRESENTADO POR:
Marlén Omaira Callejas Castañeda**

**DIRECTOR DE TESIS:
Magister José Emilio Díaz Ballén**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2013**

Nota de aceptación

Director de Tesis

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., Diciembre de 2013

DEDICATORIA

A mi hijo Martín que es mi ángel protector y además ha sacrificado su tiempo familiar para que yo pudiera cumplir con todos los trabajos asignados.

A mi esposo por ser el artífice y motivador de este reto en mi vida además de ser mi compañero incondicional.

A mi querida madre que con amor me ha enseñado las cosas esenciales de la vida.

Y a mi padre, que aunque no esté en este momento conmigo sé que está muy orgulloso de mi.

Marlén Callejas

AGRADECIMIENTOS


A Dios por estar siempre en mi camino.

Quiero agradecer especialmente a José Emilio Díaz Ballén por su tiempo, disposición y sabiduría, a Libia Stella Niño Zafra directora del énfasis en evaluación en la Maestría en Educación por compartir su saber con todos nosotros, a Alfonso Tamayo que es una persona que proyecta energía y sabiduría en su actuar.

Al Grupo de Investigación Evaluando-nos que de manera fraterna, solidaria y generosa me ha acogido.

A los docentes y demás colaboradores por su entusiasmo y aportes a la investigación sin el cual no hubiese sido posible su realización.

Marlén Callejas

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 175	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL DOCENTE. Estudio de caso: <i>La Experiencia de los docentes del Decreto 1278 de 2002</i>
Autor(es)	CALLEJAS CASTAÑEDA MARLEN OMAIRA
Director	DIAZ BALLEEN JOSÉ EMILIO
Publicación	Bogotá, Diciembre de 2013
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Políticas Educativas de Evaluación Docente, Tendencias de Evaluación de Desempeño, Desarrollo profesional

2. Descripción
<p>Tesis de grado presentada para optar al título de Magister en Educación, en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional, que con el propósito de conocer y comprender las Políticas en Evaluación de Desempeño de los docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002, sus sentidos en la práctica cotidiana, con el fin de generar procesos de reflexión y auto-reflexión, para un mejor desempeño y el fortalecimiento de la profesión docente. Se parte de las Políticas Evaluativas Nacionales, luego una conceptualización de los ejercicios de evaluación de Desempeño docente en Chile, Argentina y Colombia y por último las concepciones sobre el desarrollo profesional de los docentes de dos Instituciones Educativas de la Gobernación de Cundinamarca.</p>

En la investigación se describen las políticas educativas en evaluación, la intencionalidad, la normatividad y las consecuencias. Así mismo, se abordan las tendencias de la evaluación, su función, los modelos de evaluación de desempeño docente en Chile, Argentina y Colombia. Posteriormente se describe la función e importancia en los diversos contextos educativos, para finalizar con las conclusiones de las categorías objeto de estudio las cuales se sustentan en los resultados de un estudio de campo que incluyó trece preguntas.

3. Fuentes

Primarias: Docentes pertenecientes al Decreto 1278, quienes brindaron información y que permitió descubrir el conocimiento sobre su evaluación de desempeño a través de entrevistas semi-estructuradas.

Expertos en educación quienes con su sabiduría aportaron conocimientos valiosos para descifrar la complejidad de una política en evaluación por medio de entrevistas a profundidad.

Secundarias: libros, revistas, tesis, textos de internet, leyes, decretos, resoluciones y otros, que favorecieron la construcción teórica de la investigación. De los títulos bibliográficos que sobresalen en el estudio se encuentran: Álvarez Méndez, Juan M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir.*, Eisner, E. (1998) *El Ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.*, M.E.N (2008) *Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral, Decreto 3782, Decreto 1278*, Niño Zafra Libia Stella. (2001) *Tendencias predominantes en la Evaluación Docente*, Niño Zafra L. & Coinvestigadores (2007). *Políticas educativas: Evaluación y metaevaluación*, Santos Guerra, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares.*, Santos Guerra (1993): *La evaluación, un proceso de dialogo, comprensión y mejora.*, Vasilachis de Gialdino I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa.*

4. Contenidos

El trabajo se encuentra organizado en cinco capítulos. En el primero se hace la delimitación de las Políticas en Evaluación Docente asociadas al contexto internacional. En el segundo y tercer capítulo se presenta el estado del arte relacionado con el tema y se desarrolla el marco teórico

que contiene las categorías de análisis del trabajo; el cuarto capítulo plantea la metodología, incluyendo la descripción de los sujetos de estudio y del instrumento empleado para la investigación en fuentes primarias. El quinto capítulo presenta los resultados del trabajo y en el último se presentan las conclusiones.

5. Metodología

El presente estudio se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación de corte descriptivo e interpretativo. Se han empleado elementos de la hermenéutica e implementado la técnica de Análisis de Discurso que describe de manera sistemática las propiedades lingüísticas de lo expresado por los docentes en las entrevistas, con la finalidad de descubrir la significación de sus representaciones, desde la perspectiva de Bardin y de investigación evaluativa de Eisner compuesta por Descripción, Interpretación, Valoración y Tematización.

6. Conclusiones

Las políticas que se formulan para regular la evaluación docente más que emplearse para controlar la inversión económica que hace el Estado también pueden emplearse para buscar una mejora de la calidad educativa a través del reconocimiento de la labor docente y de esta manera proporcionar espacios para que los profesores se interesen por fortalecer su práctica pedagógica.

En general pudo verificarse que la mayoría de los docentes consideran que la evaluación sirve para mejorar la calidad de la educación, lo cual, de acuerdo con el análisis hecho a lo largo del trabajo de investigación, no es correcto si se tiene en cuenta que se trata de un sistema sancionatorio y excluyente de enfoque tradicional, en cambio de ajustarse al enfoque alternativo, con las ventajas que el mismo generaría

En el ámbito pedagógico la evaluación de desempeño docente ha generado consecuencias como la inequidad entre docentes del decreto 2277 y 1278, la desmotivación por el trabajo no valorado por uno evaluadores subjetivos que realizan prácticas inadecuadas que se centran en las debilidades y no en las fortalezas del docente, estimulando el individualismo y la competencia entre docentes impidiendo el trabajo colectivo.

El único aporte que algunos docentes evidencian de la evaluación de desempeño para su desarrollo profesional se genera en los procesos de reflexión que ellos mismos realizan sobre sus prácticas pedagógicas y no depende necesariamente de la retroalimentación del evaluador. Por ello es importante que la autoevaluación sea tenida en cuenta en el proceso de evaluación y a partir de ella se promueva una auto-reflexión que favorezca la generación de cambios en las prácticas docentes.

Recomendaciones

- **En lo político**

Desarrollar una política de estímulo constante orientada a la participación política del docente dentro de cada institución educativa orientados por algunos parámetros generales que tengan en cuenta los diferentes actores que intervienen en la práctica educativa y evaluativa, que generen responsabilidad y compromiso con la participación del docente.

- **En lo pedagógico**

Se hace fundamental la implementación de políticas que tengan como objetivo adaptar el desarrollo de la actividad docente acorde a los requerimientos que se pide, considerando que la evaluación de docentes debe contribuir al desarrollo personal y profesional del profesor y al mejoramiento de la escuela.

- **En el desarrollo profesional**

Analizar en forma comparativa el modelo de evaluación de desempeño frente a las relaciones humanas, para distribuir aspectos entre una y otra, teniendo en cuenta la sugerencia de los docentes entrevistados de dar privilegio al desempeño a los componentes comportamentales y pedagógicos.

Elaborado por:	MARLEN OMAIRA CALLEJAS CASTAÑEDA
Revisado por:	JOSE EMILIO DIAZ BALLEEN

Fecha de elaboración del Resumen:	04	12	2013
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	15
1 POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE UN MODELO NEOLIBERAL	18
1.1 Evaluación docente en el contexto internacional	19
1.2 Políticas Educativas en el contexto neoliberal	21
1.3 En el contexto Latinoamericano, el caso de Chile y Argentina	25
1.4 Normatividad vigente en Evaluación Docente en Colombia	34
1.5 Políticas Educativas comparadas en educación	39
2 TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL	41
2.1 Tendencias Neoliberales de la evaluación docente	41
2.2 La evaluación de desempeño docente en Colombia	44
2.3 Fortalezas y limitaciones de la Evaluación de Desempeño Docente	48
3 EVALUACIÓN COMO DESARROLLO PROFESIONAL	51
3.1 Las políticas de evaluación docente como factor de desarrollo profesional	51
3.2 Desarrollo profesional docente partiendo de la Evaluación de Desempeño Anual	58
3.3 Consideraciones importantes para la evaluación de los docentes desde una perspectiva crítica	60
4 RUTA METODOLOGICA	66
4.1 Enfoque epistemológico	66
4.2 Características del enfoque metodológico	68
4.3 Enfoque metodológico cualitativo	68
4.4 Instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de la información	71

4.5	Fases de la Investigación	73
4.6	Características de la población participante	74
5	ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	77
5.1	Técnicas utilizadas para el análisis de la información	77
5.2	Resultados del análisis de contenido sobre las prácticas en evaluación de desempeño de los docentes	82
5.2.1	Categoría 1: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la en Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano	85
5.2.2	Categoría 2: Evaluación de Desempeño Anual	94
5.2.3	Categoría 3: Desarrollo profesional del docente público	102
5.3	Resultados del análisis de contenido sobre las prácticas en evaluación de desempeño de los docentes según los directivos docentes y los especialistas en Educación	109
5.4	Tematización del análisis de las categorías emergentes	113
5.4.1	Evaluación docente	114
5.4.2	Fortalezas y limitaciones de la Evaluación	115
5.4.3	Sistemas educativos	116
5.4.4	Desarrollo profesional docente	116
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	117
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
	ANEXOS	

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Ponderación de porcentajes en la Evaluación Docente Chilena.....	27
Tabla 2: Niveles de Desempeño en la Evaluación Docente Chilena.....	28
Tabla 3: Comparación de la Evaluación de Desempeño docente en Argentina, Chile y Colombia.....	40
Tabla 4: Descripción de las categorías de la investigación.....	72
Tabla 5: Descripción de las fases de investigación.....	75

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1: Etapas del proceso de evaluación.....	36
Figura 2: Estadística en diagrama de barra de las diferentes respuestas de la encuesta a docentes.....	84
Figura 3: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #1 de la entrevista a docentes.....	85
Figura 4: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #2 de la entrevista a docentes.....	87
Figura 5: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #3 de la entrevista a docentes.....	89
Figura 6: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #4 de la entrevista a docentes.....	90
Figura 7: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #5 de la entrevista a docentes.....	92
Figura 8: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #6 de la entrevista a docentes.....	94
Figura 9: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #7 de la entrevista a docentes.....	96
Figura 10: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #8 de la entrevista a docentes.....	100
Figura 11: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #9 de la entrevista a docentes.....	100
Figura 12: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #10 de la entrevista a docentes.....	102

Figura 13: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #11 de la entrevista a docentes.....	103
Figura 14: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #12 de la entrevista a docentes.....	105
Figura 15: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #13 de la entrevista a docentes.....	107

FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE

- Estudio de caso: *La Experiencia de los docentes del Decreto 1278 de 2002* -

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación forma parte de las reflexiones sobre Evaluación que se han orientado desde el Grupo de Investigación Evaluando_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación, en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, al interior del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo principal de la investigación consiste en evaluar las fortalezas y limitaciones de la Evaluación Docente en profesores de Educación Media pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 de los Municipios de Cachipay y Sesquilé del Departamento de Cundinamarca.

Esta problemática se plantea dada la aplicación de políticas internacionales y nacionales, que exigen la puesta en marcha de la evaluación de desempeño del docente en Colombia, a partir de la expedición y aplicación del Decreto 1278 de 2002. Este panorama es preocupante por los impactos que produce el “buen” o “mal” uso de la evaluación, así como de la intencionalidad con la que se realice y la concepción que de ella tengan los docentes. Es muy claro que las evaluaciones atemorizan y producen insatisfacción, porque a través de ellas se despliegan diversas acciones de poder, que son las que suelen desencadenar estos temores.

Por lo tanto, este proyecto se aproxima desde la investigación alternativa en educación a situaciones, acciones, acontecimientos y procesos que cuestionan desde el ámbito nacional y local las tendencias globalizantes en evaluación, además que proponen desde su experiencia transformaciones profundas a nivel pedagógico y educativo. También permite analizar *cómo las personas* perciben y realizan sus prácticas docentes, sin que esto signifique que sus prácticas se orienten a la transformación, por cuanto mantienen posturas epistemológicas y ontológicas más arraigadas a un pensamiento conservador y tradicional. Es importante resaltar que la evaluación puede y requiere ser provista de un carácter humano y pedagógico centrado en el sujeto y cuya finalidad sea el perfeccionamiento y cualificación del individuo y no responder a intereses de exclusión y sanción, parámetros bajo los cuales se convierte en instrumento de control y no de formación.

Así mismo, destacar aquellos aspectos más relevantes e indicativos de hacia dónde pudiera ir una propuesta realmente construida para favorecer, en condiciones igualitarias y democráticas, a un permanente mejoramiento profesional e Institucional. El interés investigativo es indagar y analizar críticamente con profesores de Educación Media, los sustentos teóricos, los aportes o limitaciones que subyacen a la normatividad sobre las políticas evaluativas y la evaluación docente, examinando las posibilidades de un enfoque crítico-formativo que promueva la participación, la equidad y la autonomía de los sujetos de la evaluación.

Conforme con la pregunta de investigación: ¿La evaluación de desempeño anual impuesto por el Decreto 1278 de 2002 es un factor que posibilita el desarrollo profesional docente y el mejoramiento de las practicas pedagógicas en el aula?; los objetivos específicos de la investigación son los siguientes: a) caracterizar las Políticas en Evaluación de Desempeño Docente que lleven a pensar la evaluación desde una perspectiva crítica en una experiencia pedagógica que fortalezca su desarrollo profesional, b) caracterizar las prácticas en evaluación de los docentes en una propuesta de evaluación cualitativa-alternativa, comparándolas con las prácticas en Evaluación de Desempeño Docente en Argentina y Chile, y c) establecer la relación que existe entre los principios éticos que deberían regir los procesos de evaluación de desempeño docente y su desarrollo profesional, para los docentes en una institución oficial.

En consecuencia, el contenido de este trabajo de investigación sintetiza el avance en cuanto aspectos positivos o las limitaciones presentes en un estudio sobre la evaluación docente en el marco del Decreto 1278 del 2002, de acuerdo con las categorías Políticas Educativas, Evaluación Docente y desarrollo profesional, que orientan el trabajo evaluativo de los docentes del IED Alfonso López Pumarejo del municipio de Cachipay y el IED Méndez Roza del municipio de Sesquilé del Departamento de Cundinamarca.

El recorrido investigativo se construyó con un enfoque metodológico enmarcado dentro de un paradigma naturalista y un Enfoque Crítico (Carr, 1996), debido a que promueve la imagen del profesor como “investigador de su práctica” situando sus reflexiones a nivel social, histórico y cultural. Tiene algunos rasgos de la investigación-acción educativa, por cuanto permite que se examinen las teorías implícitas en las prácticas pedagógicas, eliminando la segregación entre enseñanza e investigación. Además, enriquece la comprensión de la investigación como un proceso de construcción de conocimiento.

La información recopilada fue analizada a partir del uso de técnicas como la Investigación Evaluativa de Eisner, Análisis del discurso y Análisis de Relaciones o Triangulación, retomando a Santos Guerra (1994). En un primer momento, la técnica de Análisis de Discurso fue aplicada sobre la base de Van Dijk. En un segundo momento, la técnica de Investigación Evaluativa compuesta por Descripción, Interpretación, Valoración y Tematización; y por último el Análisis de Relaciones fue desarrollada utilizando como insumo los resultados de los análisis de contenido tanto de las entrevistas semiestructuradas y las estructuradas para triangular la información y cumplir con el objetivo general de la investigación.

En la presentación de las conclusiones del proyecto de investigación se describen los puntos de convergencia y divergencia entre los planteamientos teóricos de las Políticas Públicas en Evaluación Docente y sus prácticas en las dos instituciones de estudio. También se mencionan aquellos aspectos en los que se debe reflexionar de manera prospectiva para fortalecer la *Evaluación de Desempeño Docente* como alternativa de desarrollo profesional y, se señalan algunos de los principales retos a los que se deben enfrentar las instituciones interesadas en renovar sus prácticas.

En un ámbito más amplio, la intención es que el presente proyecto de investigación enriquezca el debate pedagógico entorno al Decreto 1278 de 2002, especialmente en la Evaluación de Desempeño, genere nuevas inquietudes en el ámbito educativo de nuestro país, y sea útil como punto de partida para la construcción de otras investigaciones en el tema.

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE UN MODELO NEOLIBERAL

La inserción de nuestra sociedad en las dinámicas globales resulta ineludible en todas las esferas del quehacer nacional y la esfera educativa no está ajena a estas determinaciones e interacciones, lo cual ha provocado una reestructuración en las políticas públicas. Este nuevo contexto global de relaciones otorga una posición distinta en la sociedad, imponiéndose desafíos y exigiéndose desempeños diversos, permeando las dinámicas vitales en todo momento. De acuerdo con lo anterior, la primera parte de este texto refleja una mirada de las políticas de Evaluación Docente a nivel internacional y local, realizando así una comparación de las formas en que se llevan a cabo en tres países diferentes, Chile, Argentina y Colombia.

En primer lugar, para llegar a consolidar un proyecto neoliberal de educación pública, primero se realizaron los convenios de desempeño, los planes de reorganización del sector educativo, la racionalización del recurso docente (cantidad de estudiantes por profesor) siempre acompañado de un discurso en favor del aumento de la cobertura, calidad y eficiencia como dispositivos argumentativos para demostrar la conveniencia de adelantar fusiones, cierres de jornadas, supresión de asignaturas, eliminación de plazas docentes y administrativas. En segundo lugar se emprendieron planes piloto en cinco departamentos de un “nuevo sistema escolar” en un enfoque de ver la escuela como “empresa educativa” que profundizaba en la autonomía (construcción propia del PEI) y democracia escolar donde la participación de toda la comunidad educativa llevaría a la generación de recursos propios y los docentes ahora son empleados de las juntas de padres de familia. En tercer lugar el Acto Legislativo 01 de 2001 modificó la base de cálculo de los recursos que el gobierno central debe transferir a los entes territoriales, pasando a una suma fija para un año base, en otras palabras, se redujeron los recursos a transferir a los entes territoriales; esto abrió las puertas a la organización estratégica de un mercado de la educación pública, abastecido con dineros públicos con una competencia entre las instituciones educativas por cantidad de estudiantes atendidos en favor de la cobertura, calidad y eficiencia. En cuarto lugar encontramos una producción de normatividad, con el concepto de financiación basado en la demanda acentuando la mercantilización y la privatización de la educación. Por último se da un golpe al magisterio con una “**desprofesionalización de la carrera docente**” que busca garantizar docentes

baratos en tiempos de guerra y de ajuste fiscal, pero sobre todo, *más dóciles y abrumados por el temor a la pérdida del trabajo*. (Estrada A, 2003)

Actualmente se acentúa la descentralización de la financiación, se realizan los procesos de estandarización curricular con unas competencias básicas y ciudadanas no es otra cosa que ver a la educación como parte de un proyecto de control social y como componente de una estrategia de sujeción de sus contenidos a las demandas del mercado “mano de obra que atienda unos mínimos estándares, globalizables, dócil y barata”, donde no se tiene en cuenta el origen de los recursos siempre y cuando se garantice la prestación del servicio, creando la cofinanciación de operadores públicos y privados o incluso de los padres de familia, propiciando la “educación contratada”. Por otra parte se expide la Ley 715 de 2001 donde la normatividad intensifica la jornada laboral docente y regula la evaluación- sanción, se modifica el régimen de pensiones, deteriorando las condiciones de trabajo y la remuneración docente.

1.1 Evaluación docente en el contexto internacional

La evaluación puede tanto debilitar como estimular el aprendizaje. Con el fin de que el individuo compita en el mercado laboral, esta puede convertirse en un fin, donde el resultado es el que cuenta y la calidad del aprendizaje es irrelevante. La evaluación de docentes de Educación Básica en países como Estados Unidos, Méjico, Colombia, Argentina, Chile e Inglaterra se observan tendencias que se destacan no solamente por su impacto dentro de la organización misma de la educación y la configuración de la profesión docente, sino también por el poder en las decisiones educativas del modelo de sociedad, donde la *Rendición de Cuentas* sirve para juzgar la eficacia de determinadas actividades. Sin embargo, todo este andamiaje de resignificación y reconducción de la evaluación como mecanismo de atención a necesidades de “recualificación” de la educación, dentro de un panorama de lo que tradicionalmente se hace en la vida cotidiana de las instituciones educativas, pudiera parecer parte, simplemente, de cuanto hay que hacer, sin darse cuenta a tiempo de cuanto ha venido aconteciendo con las reorientaciones impartidas a la evaluación y, en este caso, en cómo afecta a la profesión docente, a este nivel del sistema escolar (Niño Zafra, 2001).

Estas tendencias predominantes que se articulan dentro del sistema escolar, tienen coincidencias en la condición profesional y académica de los maestros. Su origen no

puede considerarse principalmente pedagógico, como evolución natural del conocimiento y de la praxis pedagógica, ya que en el surgimiento y la proyección con los cuales hay que tratarlas en lo educativo, existen fuerzas y factores de políticas educativas que así, desde el poder y la contundencia del Estado, a su vez mecanismo de coerción para imponerlas, se han hecho preponderantes y se imponen, porque también obedecen a propósitos económicos, políticos, sociales de reorganización o reacomodamiento social, para lo cual la educación debe contribuir. En los países antes mencionados, por ejemplo, las argumentaciones analíticas y críticas de investigadores del campo y sindicatos de docentes, plantean alternativas para la realización de la evaluación y el desarrollo profesional e institucional, y apoyan sus cuestionamientos en la validez de la autocrítica de la práctica educativa, la reflexión permanente de la tarea diaria y la transformación profesional del docente, al concebirlo no simplemente un mediador entre un grupo de estudiantes en un aula, sino en la visión de un profesional de la educación y la cultura con responsabilidades mayores en ellas, generador de conocimiento en campos específicos del saber y, fundamentalmente, protagonista y constructor de una cultura pedagógica.

Las tendencias en referencia atienden a, la Evaluación como Rendición de Cuentas, la Evaluación como Pago por Méritos, la Evaluación como Desarrollo Profesional y la Evaluación para la Mejora de la Escuela. Las dos primeras, se sitúan dentro de los parámetros impuestos por la sociedad de mercado y, las dos segundas, pudieran encontrarse próximas o dentro de exigencias propias del ámbito pedagógico, mas no exentas de la presión o intervención sobre la educación ejercida por un modelo hegemónico de sociedad liderado desde el Estado (Niño Zafra, 2001). La evaluación podría utilizarse como una poderosa herramienta para la reforma de la educación, lo que se ponga a prueba determinara lo que se enseñe y cómo se enseñe, produciendo unos resultados claros de manera relativamente barata. El plan de pago por resultados de Lowe citado por Niño Z. (2001) para promover la enseñanza de las tres erres en las escuelas elementales, fue quizá el ejemplo supremo en Inglaterra; este plan se basa en la creencia social de que los niños deberían hacer las cosas mucho mejor de lo que ya las hacen, y la forma de conseguirlo es exigiéndole más al sistema. Es un tipo de “Educación Bancaria”, debido a que se concibe a los educandos como a objetos en los cuales hay que depositar (como en una institución bancaria) archivos o bonos de conocimientos al ser educados, algo así, como insertar información a un disco duro para almacenarla, y en el mejor de los casos ocuparla cuando sea necesario. En el texto de Paulo Freire “Pedagogía del oprimido” el pedagogo explicita la concepción de la educación bancaria:

“El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado; el educador es quien sabe; los educandos, quienes no saben; el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados; el educador es quien habla; los educandos, quienes escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados; el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos, quienes siguen la prescripción;... finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos.” (Freire, 1980; 78).

En contraposición la educación liberadora, el educador fomenta la creatividad y la conciencia crítica en el educando, donde éstos van desarrollando aptitudes para la comprensión del mundo a través de la reflexión y acción sobre la realidad. Ambos actores del proceso educativo se enfrentan al proceso de conocer a través del dialogo ya que nadie educa a nadie, sino mediatizado por la sociedad, favoreciendo así la construcción de una práctica educativa histórica.

1.2 Políticas Educativas en el contexto neoliberal

Hasta mediados de la década de los 80, los sistemas educativos estaban atravesados por la crisis general de la sociedad latinoamericana y presentaban serias disfunciones. Las reformas neoliberales ahondaron los viejos problemas, produciendo un quiebre de las estructuras educacionales, con el objetivo de disminuir la inversión y reducir las estructuras estatales, poniéndose en marcha medidas que profundizaron la inequidad y la estandarización educativa, donde su argumento central sostenía que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos son de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible. El impacto del neoliberalismo en la educación se manifiesta a través de políticas modernizadoras tendientes hacia la privatización, la descentralización, la reducción del presupuesto público para el rubro educativo, así como la modificación curricular al servicio del mercado, bajo el encuadre regulador de sistemas de evaluación de la función de los centros escolares y del desempeño docente tanto en el medio rural como en el urbano en todo el continente Americano. (Victorino, 2006)

En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla. Un conjunto de medidas que tienen ese objetivo, son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de

atributos técnicos y de un lenguaje organizacional. Las más importantes de aquellas medidas son la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la estandarización y la reducción de la planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes. Esas medidas fueron acompañadas de una gran operación discursiva que presentó a las mencionadas reformas como una modernización educacional indispensable y, sobre todo, la única posible. Dos factores han facilitado que la reforma neoliberal se convirtiera en un mito. El primero consistió en encontrar un terreno fértil, pues efectivamente los viejos sistemas escolares requerían modificaciones; el segundo ha sido la insuficiencia de las propuestas de reforma realizadas desde posiciones liberal-democráticas y de una izquierda actualizada. El resultado derivó en que, existiendo problemas educativos viejos, nuevos y futuros, el neoliberalismo difundió su propuesta con inéditos bríos y sin encontrar más oposición que la de algunas críticas demasiado reactivas y carentes de alternativas consistentes. Pudo presentar su opción como necesaria y absolutamente determinada por las circunstancias. Esa situación, lejos de sorprender, es otro efecto de las insuficiencias que caracterizan a los sectores progresistas en este fin de siglo. Pero, avanzando todavía más, el neoliberalismo se apoyó en la generalizada sensación de derrota del campo progresista para descalificar el conjunto de las estrategias educacionales liberal-democráticas, consignar como acabado el sistema educativo tradicional y borrar de la memoria las innumerables experiencias educacionales alternativas (públicas, de ONGs y cogestionarias) acumuladas en los veinte años que transcurrieron entre comienzos de los años 60 y mediados de los 80. Antes de creer en la inevitabilidad de reducir los sistemas, limitar el ingreso, despedir docentes, es necesario hacerse una pregunta: ¿cuál era el estado y la perspectiva de la educación latinoamericana antes de las reformas neoliberales? Sospechamos que las modificaciones que esas políticas han generado se confunden muchas veces con la situación previa y alteran las relaciones entre causas y efectos.

Victorino Liberio (2006) sostiene que con la consolidación del neoliberalismo como la postura política-económica que sustenta el capitalismo global actual, la educación ha sufrido transformaciones de fondo y forma muy importantes, las cuales se han llegado a cristalizar incluso en las propuestas curriculares plasmadas en los planes y programas de estudios desde la educación básica hasta el nivel superior, en diversos puntos del orbe. En distintos países se han sumado a esta oleada de reformas y transformaciones a partir de los cambios estructurales generados en la década de los 80 y 90 en los ámbitos social

y educativo, generados desde el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y los subsiguientes gobiernos hasta el 2006 en México, con Augusto Pinochet desde los 70 en Chile y con Carlos Menen durante los 80 y 90 en Argentina, tan solo por señalar algunos casos.

El auge de la teoría del modelo de competencias, se ha consolidado como la teoría pedagógica de las políticas educativas neoliberales en el mundo; hecho que sin duda ha sido propiciado por el gran impulso que le han brindado en los últimos años, organismos internacionales, tales como: el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), aunque con diferentes énfasis, ésta última.

El carácter esencial del nuevo orden educativo reside en la pérdida progresiva de la autonomía de la escuela, acompañada de una intromisión cada vez más fuerte de las empresas en la educación como lo explica el libro blanco de la comisión de las comunidades europeas: hay una necesidad de una mayor implicación del sector privado en los sistemas de educación y formación profesional y en la formulación de las políticas educativas para tener en cuenta las necesidades del mercado.

“Las reformas en cursos orientan a la escuela, que ataño encontraba su centro de gravedad no solo en el valor profesional, sino también en el valor social, cultural y político del saber, valor que era interpretado por lo demás de una forma diferente en función de las corrientes políticas e ideológicas, hacia los objetivos de competitividad prevalecen en la economía globalizada” (Laval, 2004. Pág. 20)

La doctrina dominante en educación se encuentra fundamentada en las teorías del capital humano que los economistas denominan el “stock de conocimientos evaluables económicamente e incorporados a los individuos”¹, Las ideas básicas se centran en concebir a la educación como una inversión, dado que la educación no sólo proporciona beneficios y satisfacciones a los sujetos, sino que incrementa su capacidad y calidad productiva. Para la teoría del capital humano, el hombre, a través del desarrollo de

¹ los economistas llaman capital humano al “stock de conocimientos evaluables económicamente e incorporados a los individuos (...) en primer lugar se trata de las cualificaciones obtenidas, ya sea en el sistema de formación, ya sea en la experiencia profesional (...) fuentes potenciales de valor” “Laval, 2004. Pág. 60).

actividades educativas, aumenta aquellas capacidades humanas que mejoran su perspectiva de renta real, ya que las personas adquieren capacidades tanto de producción, como de consumo, como producto de una inversión. Así el proceso educativo favorece la productividad económica. Esta teoría apunta a que la inversión en educación desarrolla en la población escolarizada destrezas cognitivas, que a su vez generan mayor productividad en los centros de empleo. Otra idea básica, se refiere a las decisiones personales de gastar e invertir recursos en educación, con el objetivo de aumentar el flujo de futuros ingresos. Para ello las personas pueden escoger entre inversiones alternativas, en este sentido la educación genera tasas de retorno mayores a las invertidas en educarse. La OCDE dice que el capital humano reuniría los conocimientos, las cualificaciones, las competencias y características individuales que faciliten la creación del bienestar personal, social y económico. Se plantea entonces que si el gasto educativo se destina primordialmente a la formación de un capital humano, surge la cuestión de saber quién debe pagar, quién debe determinar los contenidos y quién debe ser el artífice de esta formación. La financiación debe repartirse entre el Estado, la empresa y el individuo. Es lo que la OCDE y el Banco Mundial exhortan a una financiación diversificada o cofinanciación. La educación además se convierte en un lugar ideal para la inversión de alto riesgo muy atractiva.

Para Laval (2004) nos encontramos en una nueva economía que reposa sobre la premisa de que el conocimiento es un factor de producción cuyos rendimientos son crecientes. La producción del conocimiento se ha convertido en una actividad mercantil especificada por las formas jurídicas de apropiación privada y en una importante fuente de beneficios para las empresas que los utilizan. De todo ello se desprende que la escuela tiende a disolverse en la lógica mercantil y tecnocrática, como si fuera una agencia de servicios de necesidades e intereses particulares y en una lógica atomizadora que busca maximizar la mera ventaja personal, reduciéndolo todo a la utilidad y la rentabilidad, acentuando con ello la “crisis del vínculo humano” en estas sociedades de civilización utilitarista y olvidándose del objeto de igualdad y de la definición de la educación como un bien público. Todo ello da como resultado de la visión privatizadora del neoliberalismo que tiende a dominar.

La pedagogía crítica es una corriente teórica antagónica a la del capital humano, que en esencia persigue transformar las desigualdades e injusticias sociales a través del

conocimiento y comprensión que la clase dominada realice de las represiones a las que son sometidos. De este modo las instituciones escolares son vistas como espacios de lucha y resistencia entre fuerzas de poder ideológicas y culturales por la dominación; es decir, desde la visión de la pedagogía crítica, la escuela no es un espacio neutral, encapsulado y ajeno a conflictos por el poder, por el contrario, “los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver la escuela como una empresa resueltamente política y cultural” (Mc Laren, 1984; 196) donde se manifiestan desigualdades, que favorecen a la clase dominante en un falso discurso de igualdad de oportunidades; la pedagogía crítica se distingue por ser un proceso en construcción, en permanente lucha y esfuerzo por alcanzar la igualdad, democracia y por tanto la justicia social.

Esto es un punto clave en la divergencia con la corriente del capital humano, donde el ser humano se cosifica al formar parte de las relaciones económicas para generar productividad y riqueza. La visión de Freire es profundamente humanizadora, donde el hombre, su contexto, historia, reflexiones y acciones buscan que el sujeto se construya como persona, para transformar el mundo y sus relaciones económicas, políticas y sociales. De este modo la concepción de concientización, rebasa a la simple toma de conciencia, ya que con aquélla se adquiere también un compromiso para actuar a favor del cambio de las estructuras sociales.

1.3 En el contexto latinoamericano. El caso de Chile y Argentina

La evaluación de los docentes no ha sido hasta el presente 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, 1997).

Actualmente América Latina desarrolla sistemas de evaluación del desempeño docente que contribuyan al desarrollo profesional de los maestros y, con ello, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, más allá de esa común preocupación, las decisiones adoptadas en cada país han sido radicalmente diferentes en su planteamiento y desarrollo. Entonces, se puede afirmar, que hay más diferencias que analogías entre los diversos sistemas educativos, que se derivan de la tradición educativa de cada país y de

las necesidades educativas prioritarias del mismo, las cuales ayudan a entender las diferentes decisiones tomadas en cada Sistema Educativo respecto a la carrera docente y al sistema de Evaluación de desempeño (UNESCO, 2006).

En Chile, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es una evaluación obligatoria para aproximadamente 70.000 docentes de aula que laboran en establecimientos municipales a lo largo del país, su implementación involucra un importante cambio que afecta las prácticas, creencias y sentimientos de los profesores, por lo que ellos se convierten en los principales actores de la implementación y, por lo tanto, resulta imprescindible tomarlos en cuenta a la hora de evaluar la viabilidad de la propuesta (De Vicente, 2002). Para Beca (2010) la evaluación propuesta se orienta, fundamentalmente, a permitir una adecuada asignación de incentivos por buenos desempeños y la salida de los docentes con mal desempeño, de hecho, se propone aumentar las causales de salida asociadas a los resultados de la evaluación. El énfasis que el actual sistema coloca en el desarrollo profesional y la formación continua para reforzar competencias y superar debilidades, se ve muy disminuido en la propuesta del Panel², la aplicación de las medidas transformaría a la evaluación docente más en una amenaza para los profesores que en una oportunidad formativa y este punto tiene implicancias relevantes para la concepción de carrera docente.

Esta evaluación está a cargo del Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y su objetivo es fortalecer la profesión docente contribuyendo al mejoramiento de la calidad de la educación. Los docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica (a través de un portafolio), así como la visión que el propio evaluado tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos sea el director o el jefe técnico del establecimiento. (MINEDUC, 2004)

Para su ejecución, el Ministerio de Educación ha encargado la asesoría técnica del Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC). En este Centro se constituye el Equipo "Docentemás", responsable de desarrollar las distintas acciones y materiales

² Panel de Expertos, convocado por el ministro de Educación, Joaquín Lavín. El grupo de expertos propone una evaluación docente descentralizada, consistente en que cada sostenedor desarrolle su propio sistema de evaluación que permitirá calificar a los docentes en diferentes perfiles de desempeño. La evaluación sería aplicada por los directores, permitiendo determinar incentivos

que requiere el proceso de evaluación, tanto en sus aspectos técnicos como operativos; una tarea central de la evaluación es la construcción y validación de los instrumentos: Autoevaluación, Portafolio (evidencias escritas y grabación de una clase), Entrevista realizada por un Evaluador Par e Informes de Referencias de Terceros (emitidos por el Director y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento en que trabaja el docente). Esta tarea es asesorada por expertos en los distintos niveles, modalidades y sectores evaluados, que también apoyan la construcción de las rúbricas con las que se corrige el Portafolio y se codifica la Entrevista.

El ingreso a la profesión docente en las instituciones del sector público municipal de Chile se hace en calidad de titular o de contratado, previo concurso público de antecedentes. Hasta 2010 la ley establecía que los docentes que obtuvieran nivel de Desempeño Básico, debían ser evaluados cada 4 años, pero este periodo se reduce a 2 años a partir de la evaluación 2011, tras promulgarse un cambio en la normativa legal, la cual se conoce como la Ley 20.501 de febrero de 2011. En caso de obtener un resultado Insatisfactorio deberá ser evaluado al año siguiente y si obtiene un resultado Básico deberá ser evaluado nuevamente en un periodo de dos años. El resultado global se determina a partir de la información de estos cuatro instrumentos (Ley 19961, MINEDUC Chile). De acuerdo con el Reglamento sobre Evaluación Docente, éstos se ponderan de la siguiente forma (Tabla #1):

Instrumento	Ponderación (*)
Pauta de Autoevaluación	10%
Portafolio	60%
Entrevista por un Evaluador Par	20%
Informes de Referencia de Terceros	10%

Tabla #1: Ponderación de porcentajes en la Evaluación Docente Chilena.
Tomado de www.docentemas.cl/dm04_instrumentos.php

Esta ponderación es para todos los docentes, excepto aquellos que han obtenido un resultado Insatisfactorio y se evalúan por segunda o tercera vez. En ese caso, el Portafolio se pondera en un 80%, la Autoevaluación en un 5%, la Entrevista en un 10% y los Informes de Referencia de Terceros en un 5%.

Es razonable pensar que los profesores puedan tener ciertas reticencias a ser evaluados, por las posibles consecuencias que les pudieran traer sus resultados. De hecho, el

Colegio de Profesores propuso un estatuto propio, cuando se produjo el traspaso de los colegios a los municipios, en el que relaciona la "evaluación" con "desempeño profesional", enunciando luego las dificultades que podría conllevar la evaluación docente (Colegio de Profesores A.G., 2000). Si bien los profesores han estado representados en la comisión tripartita (Colegio de Profesores de Chile, Asociación Chilena de Municipalidades y Ministerio de Educación) que ha establecido las condiciones del proceso y disponen de información accesible sobre lo que se enfrentarán en su ejecución, ello no significa que sus creencias sobre la materia sean plenamente concordantes con los propósitos de la evaluación.

La Evaluación de Desempeño Docente crea unos niveles de desempeño los cuales se encuentran estipulados en el Reglamento Docente y corresponden a los siguientes (Tabla #2):

Destacado:

Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.

Competente:

Indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aún cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.

Básico:

Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).

Insatisfactorio:

Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y estas afectan significativamente el quehacer docente.

Desempeño mínimo esperado

Tabla #2: Niveles de desempeño en la Evaluación Docente Chilena.
Fuente: Tomado de www.docentemas.cl/dm05_informes_niveles.php

De acuerdo al Reglamento sobre Evaluación Docente (Ley 19961 del 9 de agosto de 2004) las consecuencias de cada uno de los niveles de desempeño son las siguientes:

Los Docentes que obtienen resultado Destacado o Competente, se podrán postular voluntariamente a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), esta asignación se obtiene rindiendo una prueba de conocimientos disciplinarios y pedagógicos correspondiente al nivel y subsector de evaluación. Los Docentes que

obtienen resultado Básico, deberán participar en Planes de Superación Profesional (PSP) gratuitos, diseñados y ejecutados por los DAEM o Corporaciones Municipales. Los PSP corresponden al conjunto de acciones que buscan apoyar al docente para fortalecer aquellos aspectos que requieren mejoras en su desempeño profesional y contemplan actividades como:

- Tutorías o asesorías provistas por profesionales idóneos.
- Participación en cursos, talleres o seminarios organizados por entidades académicas o de capacitación.
- Lecturas recomendadas, para las cuales se deberá proveer de material bibliográfico u orientaciones para acceder a información disponible en internet.
- Observaciones de clases hechas por docentes destacados u otros profesionales calificados.

Los Docentes que obtienen resultado Insatisfactorio deberán repetir su evaluación al año siguiente y participar en los Planes de Superación Profesional. Si en la segunda evaluación su resultado es nuevamente Insatisfactorio, el docente dejará la responsabilidad del curso para trabajar durante el año en su Plan de Superación Profesional y será sometido a una tercera evaluación. De mantener el desempeño Insatisfactorio por tercera vez consecutiva, el profesor dejará de pertenecer a la dotación docente, recibiendo el bono pro-calidad de la dotación docente, establecido en el artículo 36 de la Ley 20.071 de 2005.

Por otra parte, los docentes que debiendo ser evaluados se negaran a hacerlo sin causa justificada, se presumirán evaluados con el nivel Insatisfactorio (artículo 36º, Ley 20.079). Estos docentes no tendrán derecho a los Planes de Superación Profesional, mantendrán su responsabilidad de curso y deberán evaluarse al año siguiente.

En el proceso que se está llevando a cabo en Chile se han considerado aspectos técnicos y gremiales; pero aún falta incorporar aspectos propios de la subjetividad de los actores, como también otorgarle mayor relevancia a la puesta en común de aspectos más propiamente profesionales relacionados con la evaluación, como es el caso del aprendizaje profesional esperable, aspecto crucial como sustento de la evaluación docente (Danielson, 2007). El hecho que el sistema de evaluación contemple la existencia de pares evaluadores, puede contribuir a desmitificar el proceso, tanto por la experiencia que cada par evaluador obtiene, como por el impacto que pueden tener al comunicarla en

su interacción con otros profesores. Por otra parte, un aspecto muy importante es la posibilidad que tienen los evaluadores de conocer directamente la rigurosidad, objetividad y confidencialidad en la corrección de los instrumentos de evaluación.

Existen algunos recursos que claramente pueden aportar a involucrar más a los docentes. Uno de ellos es la posibilidad que los profesores emitan opiniones acerca del proceso de evaluación, lo que se lleva a cabo mediante un *cuestionario complementario* elaborado específicamente para tal propósito, cuyos resultados son accesibles, y actualmente dan cuenta de la valoración positiva que los docentes hacen del uso del portafolio (Manzi, 2007). Del mismo modo, el MEN proporciona información actualizada acerca del sistema de evaluación y de los resultados obtenidos cada año, pudiéndose aprovechar mejor este recurso, para promover acciones en cada establecimiento y se lleven a cabo reflexiones al respecto y se informe y comente acerca de los resultados.

Para el caso de Argentina el Estado Nacional fija y controla el cumplimiento de la política educativa, el Gobierno y la Administración del Sistema Educativo es responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional, de los Poderes Ejecutivos de las Provincias y de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, para ello se firma un Pacto Federal Educativo. Los docentes Ingresan en el sistema mediante un régimen de concursos que garantice la idoneidad profesional y el respeto por los compromisos profesionales, y ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actualización profesional. (Ley 24.195 de 14 de abril de 1993, Capítulo III, Art.46).

El Ministro de Educación, Esteban Bullrich, avizora la modificación de la carrera docente en la Ciudad de Buenos Aires, y esta coincide con el balance de gran parte de los organismos internacionales que señalan que la Reforma Educativa de los '90 habría quedado a mitad de camino en tanto no logró cambiar dos aspectos centrales del régimen laboral docente: los concursos públicos para el ingreso y el ascenso, y la estabilidad en el puesto de trabajo. Dos aspectos que algunos califican de "privilegios corporativos". La iniciativa del Gobierno del PRO³ tuvo algunos ensayos previos.

En el 2011 Bullrich propuso públicamente "atar el salario docente a la evaluación de su

³ Partido Político Argentino que busca un país abierto, pluralista, democrático, donde nadie concentre todo el poder.

desempeño y capacitación”. Frente a las fuertes críticas que la propuesta recibió desde diversos espacios, el tema no volvió a tratarse y las declaraciones del Ministro desaparecieron hasta de la web. Luego se implementó un curso de 30 horas cátedra de las cuales sólo 15 serían efectivamente de clase, a partir a partir del cual el Ministerio podría seleccionar, entre sus participantes, a quienes serían designados como “*maestro de maestros*” para realizar la tarea de supervisión pedagógica de sus pares. Esto significaba por un lado desconocer la carrera docente superponiendo funciones con las tareas específicas de los cuerpos de conducción de las escuelas y por otro, habilitar salarios diferenciales a partir de una decisión arbitraria del poder político en la designación docente. En el 2012, sin mucha justificación al público, Bullrich cambió el equipo que conducía la Dirección de Evaluación designando a la economista Silvia Montoya, que en el 1999 propuso la versión neoliberal más cruda de la Reforma Educativa en Argentina. En julio de este año, el Gobierno de Ciudad convocó a un seminario internacional titulado “La Reforma educativa y la evaluación de los docentes. Experiencias en contexto internacional” con presencia de expositores de México, Chile y Estados Unidos. Sus presentaciones giraron alrededor de cómo lograr la mejora de la “calidad de la educación” a partir de realizar cambios en las carreras docentes y, en particular, en las evaluaciones del desempeño. El razonamiento podría traducirse en ya pusimos dinero, actualizamos los planes de estudio, mejoramos la tecnología vía la digitalización y no hubo grandes mejoras, entonces, el problema son los docentes. (Acevedo, 2012)

En Argentina el desempeño docente se articula en torno a la estructura del sistema educativo y en áreas específicas, el cual se encuentra integrado por:

- Educación Inicial: que se ofrece para niños cuyas edades oscilan entre los 3 y los 5 años, siendo obligatoria en el último año.
- Educación General Básica: Que tiene nueve años de duración a la cual acceden los niños que han superado la educación inicial y se organiza por ciclos.
- Educación Polimodal: A ella acceden los alumnos que superan la Educación general básica y es ofrecida por Instituciones específicas y tiene tres años mínimos de duración.

Cada Provincia y la Municipalidad de Buenos Aires definen las áreas en las cuales prestan servicios los profesores, por ejemplo, área de la Educación Inicial, área de la

Educación Primaria, área de la Educación del Adulto y del Adolescente, área de la Educación Media, área de la Educación Especial, y área de Educación Artística. Igualmente en cada Provincia y en la Municipalidad de Buenos Aires se establece un número mínimo de horas de clase semanales con las cuales el docente puede ingresar al sistema. Uno de los requisitos es el título de docente, sin este título correspondiente a cada área no se puede ingresar a la carrera docente; este título es otorgado por establecimientos para la formación de maestros y profesores, que integran la Red Federal de Formación Docente Continua o en universidades que ofrezcan carreras con esa finalidad.

Al sistema docente se ingresa mediante un régimen de concursos, mientras que el ingreso a la carrera docente en las Provincias y en la Municipalidad de Buenos Aires es por el cargo de menor jerarquía de los escalafones correspondientes a las diferentes áreas establecidas. A cada Provincia y a la Municipalidad de Buenos Aires les corresponde definir un estatuto docente que incluya un sistema de escalafón. Éstos se construyen en función de las áreas de desempeño definidas y establecen órdenes jerárquicos al interior de cada una de ellas, como por ejemplo: Maestro de Sección, Maestro Secretario, Vicedirector, Director, Supervisor, etc.

Para la respectiva clasificación se crean juntas de clasificación, cuyos miembros en general deben tener el título de docente. Estas juntas son las encargadas de clasificar a los docentes por orden de méritos y se aplican tanto a aspirantes a ingresar como a postulantes a los ascensos de categorías.

En general puede afirmarse que el orden de mérito se realiza de acuerdo a los títulos y antecedentes de los profesores. En los antecedentes por antigüedad se otorga un mayor puntaje cuando la labor se ha desempeñado en la respectiva jurisdicción. También se incluye en el análisis de antecedentes puntajes por cursos de actualización, antecedentes pedagógicos y culturales. En el caso de que el número de aspirantes supere el número de vacantes, los mejor clasificados -no todos- pueden participar en la prueba de idoneidad por oposición, que suele incluir una prueba escrita y una prueba práctica consistente en el desarrollo de una clase. (UNESCO, 2006)

Los profesores pueden ascender a los cargos de mayor jerarquía en todas las áreas definidas, en la mayoría de los entes territoriales se les exige para ello haber aprobado los cursos para los cargos a los cuales concursan y haber obtenido una calificación equivalente a muy bueno, en la evaluación que se les realice. Para acceder a cargos directivos se debe participar en un concurso de antecedentes y oposición. Los docentes también pueden permutar a cargos de igual jerarquía o solicitar su traslado a otro sitio de trabajo siempre y cuando esto sea dentro de la misma especialidad y área de educación.

La legislación existente establece la evaluación obligatoria para los docentes, y le corresponde a cada Jurisdicción establecer las guías de evaluación del desempeño de los docentes, teniendo en cuenta la Ley federal de educación, que establece la incorporación de la evaluación docente al sistema nacional de evaluación de la calidad educativa. Entonces, la dirección de los establecimientos o el superior jerárquico lleva de cada docente activo, un legajo con sus antecedentes y actuación profesional, a la cual el docente tiene derecho a acceder, objetarla o pedir que se complete. Las diferentes disposiciones establecen que la calificación de los profesores se debe hacer anualmente y corresponde a cada Provincia y a la Municipalidad de Buenos Aires establecer los criterios y mecanismos de evaluación.

Como elementos comunes en diferentes Provincias así como en la Municipalidad de Buenos Aires, se encuentra la siguiente documentación en el legajo de cada profesor:

- La construcción de una escala de calificación
- Autoevaluación del profesor
- Evaluación del superior jerárquico
- La realización de un examen psicofísico.
- La observación directa de clases es una de las principales formas de evaluación del desempeño de los docentes.

En conclusión, en Argentina, el desempeño del docente es evaluado tanto por el director del establecimiento como por el supervisor, aunque esto no siempre se cumple, o se hace defectuosamente. Las objeciones a este tipo de mecanismo abundan y refieren a la falta de criterios de evaluación objetivos de un sistema que frecuentemente es arbitrario y prácticamente formal (UNESCO, 2006).

1.4 Normatividad vigente en Evaluación Docente en Colombia

La función docente en Colombia es introducida de manera formal por el Decreto 1278 de 2002 y es definida como aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. La Evaluación de Desempeño Anual Docente hace parte de tres tipos de evaluaciones reglamentadas por el Gobierno Nacional dependiendo de cada grado o nivel salarial y teniendo en cuenta los criterios y parámetros establecidos en el presente decreto. Esta evaluación se define como la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados.

En el Capítulo I, Artículo 1 del Decreto Ley 1278 de 2002, se establece el objeto del Estatuto de Profesionalización Docente el cual plantea:

“El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes”. (MEN, 2002, pg. 1)

Este objeto, plantea el crecimiento profesional de los docentes como una parte de la política de calidad de la educación, pero no como una forma de identificación de fortalezas o dificultades y aspectos de mejoramiento. La evaluación de desempeño fue reglamentada con el **Decreto 3782 del 2007**, que en su concepto dice textualmente:

“La evaluación anual de desempeño laboral del docente o del directivo docente es la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión. Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento, mediante la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales”. (MEN, 2007)

El Decreto define que son las Secretarías las encargadas de organizar y divulgar el proceso en su entidad territorial. Son objeto de evaluación de desempeño laboral los

docentes y directivos docentes que ingresaron al servicio educativo estatal, según lo establecido en el Capítulo III, Artículo 18 del Decreto 1278 de 2002 y hayan superado la evaluación de periodo de prueba, hayan sido nombrados en propiedad y que puedan estar trabajando en cualquier nivel de educación, al igual que, los directivos docentes los cuales son de tres tipos: rectores, directores rurales y coordinadores. Estos resultados harán parte de la autoevaluación institucional y servirán para el diseño de los planes de mejoramiento institucional y de desarrollo personal y profesional de docentes y directivos docentes.

Así mismo, el Consejo de Estado resolvió decretar la nulidad de las expresiones "primera valoración", "segunda valoración", "dos valoraciones" y "una vez exista vacante" contenidas en el Decreto mencionado. Lo anterior implica que en la evaluación anual de desempeño laboral, el evaluador sólo emitirá una única calificación al finalizar el año escolar. Cuando hablamos de evaluación de docentes surgen algunos interrogantes básicos tales como ¿Qué, quien, como y cuáles son los fines de la evaluación? y ¿cuáles son los impactos y efectos que produce la evaluación sobre el desarrollo profesional de los docentes y de la escuela? La construcción de respuestas a estos interrogantes requiere, de un lado, una revisión cuidadosa de la reglamentación que rige este tipo de evaluación y, de otro, la reflexión sobre la concepción de evaluación y del sentido y fines que ésta tiene. De esta forma, la evaluación de docentes en Colombia corresponde a un proceso que no es neutral y que se utiliza políticamente como instrumento de poder para controlar el sistema escolar, las prácticas de enseñanza y los profesionales de la educación (Gimeno, 1993), para sancionar a las personas e instituciones que no obtengan las calificaciones mínimas y que no cumplan con las condiciones básicas de desempeño institucional en las pruebas y formas de evaluación que se adoptan.

Dentro de la evaluación anual, se evalúan las competencias de los educadores, las cuales se relacionan con el desempeño laboral de las personas, y se encuentran clasificadas en competencias funcionales y comportamentales. El desarrollo de esta evaluación se basa en la preparación de evidencias⁴ por parte del docente, a partir de la aplicación de pruebas objetivas y pertinentes, entre las cuales se mencionan las encuestas a estudiantes y padres de familia, pautas de observación en clase, entrevistas y los

⁴ son productos o registros (demostraciones objetivas y pertinentes) del desempeño laboral en relación con las competencias, las actuaciones intencionales y las contribuciones individuales definidas para este proceso y pueden ser de dos tipos: documentales o testimoniales (MEN, 2008)

resultados del seguimiento al avance en los planes de desarrollo personal y profesional de los docentes. Los evaluadores tienen un papel importante en la evaluación de desempeño, ya que son quienes propician un ambiente de colaboración y respeto que facilite el desarrollo personal y profesional de los docentes y/o directivos docentes evaluados. Sin embargo, el análisis del Sistema Nacional de Evaluación de Docentes nos muestra que los evaluados operan a través de la ejecución de procesos y procedimientos de tipo técnico, normatizados, desarrollados de forma burocrática y jerárquica por parte de funcionarios de instituciones que tienen competencias y atienden funciones claramente diferenciadas, sin participación del docente evaluado, excepto cuando se trata de responder a las exigencias que le formula el superior jerárquico o el encargado de ejecutar la evaluación (Lozano, 2008). Para la autoevaluación, así como la evaluación de pares y colegas, es posible utilizar el Protocolo⁵ de evaluación.

Como la evaluación es un proceso permanente, sistemático y estructurado, implica cumplir una serie de etapas, en cada una de las cuales a su vez deben desarrollarse diferentes actividades que aseguren la obtención de información objetiva, válida y confiable, para ponderar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión. En la **Figura 1** se esquematizan las etapas del proceso de evaluación.



FIGURA # 1.Etapas del proceso de evaluación.
Fuente: Tomado de la guía #3. MEN. 2003

⁵ este Protocolo fue adoptado por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), donde los datos registrados deben estar basados en el análisis cuidadoso y la valoración objetiva de todas las evidencias acopiadas durante el periodo de evaluación, en el conocimiento detallado de las definiciones y actuaciones intencionales establecidas para cada competencia y en el análisis de los logros y avances alcanzados por el docente o directivo docente, en cada una de las contribuciones individuales acordadas al inicio del proceso.

La planeación y preparación tiene como propósito disponer y organizar los diferentes elementos y recursos necesarios para desarrollar la evaluación de desempeño de docentes y directivos docentes en condiciones óptimas. El evaluado debe organizar un equipo de trabajo para recolectar información y revisarla, elaborar un cronograma del proceso de evaluación que defina tiempos, actividades y resultados esperados en cada etapa, ajustado a los términos definidos por la secretaría de educación y preparar el material necesario para desarrollar el proceso, de acuerdo con el número de docentes y directivos docentes que deben ser evaluados, socializar el proceso con todos los docentes o directivos docentes que serán evaluados aclarando la metodología y enfatizando la importancia del proceso en relación con el mejoramiento de la calidad de la educación, entre otras.

Esta distribución de competencias y de funciones entre instituciones del sistema educativo reproduce las relaciones de poder que existen en la organización institucional del Estado Colombiano, propia de la tradición centralista forjada durante más de un siglo de historia republicana. Esta condición se refleja en la organización y desarrollo del proceso evaluador, precisamente, por eso hay instituciones encargadas de la formulación de la Política, de la toma de decisiones para hacerla operativa (expedición de decretos y resoluciones), del diseño de instrumentos y del análisis global de la información, como sucede con el MEN, y de otras que tienen la responsabilidad de la ejecución directa de la evaluación, este es el caso de las instituciones educativas y, finalmente, están las secretarías de educación que organizan el proceso, diseñan indicadores, prestan asistencia técnica, hacen análisis de la información, desarrollan estrategias de mejoramiento y actúan como instancia intermedia entre las instituciones educativas, los evaluadores, los evaluados y el MEN.

Para el análisis de la información es necesario propiciar la reflexión del docente o directivo como proceso de formación, y este no concluye con el análisis de los resultados, por el contrario, tiene continuidad durante el siguiente año lectivo para que realmente se incorpore en la cultura de mejoramiento de las instituciones educativas, las Secretarías de Educación y el país. Hay que identificar las condiciones necesarias para alcanzar las metas de mejoramiento definidas con base en el análisis de los resultados de la evaluación, para analizar y registrar los cambios observados en el desempeño de los evaluados. Es necesario preguntarse si las acciones definidas tanto a nivel individual como grupal se relacionan con estos cambios (sean positivos o negativos) y, si es así,

qué ajustes se requieren en las estrategias de mejoramiento definidas en los planes de desarrollo personal y profesional individuales, así como en los planes de mejoramiento institucional o en los planes de apoyo al mejoramiento. Estas actividades promueven en el evaluado el seguimiento de su propio desempeño, haciéndolo responsable de la calidad de sus resultados y de su propio desarrollo personal y profesional. No obstante, el mejoramiento individual será más potente si se combina la motivación intrínseca del docente o directivo docente con el incentivo de las directivas institucionales. El valorar el proceso mismo de evaluación, identificar los aciertos, las fallas en la planeación y el desarrollo del proceso permitirá realizar los ajustes necesarios, para que los futuros procesos de evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes alcancen estándares de calidad más elevados. (MEN. 2003).

Hay quienes creen que las principales dificultades y obstáculos para alcanzar procesos de evaluación eficaces y adecuados residen en las cuestiones instrumentales que tienen que ver con cómo se diseñan las tablas de especificaciones, cómo se formulan los referentes con los que luego se elaborarán los instrumentos de prueba, cuáles son las mejores formas de ejercicios, cómo se deben redactar los parámetros de corrección y medición, entre otros (Bardiza, 1997). El saber filosófico y la experiencia concreta de la micropolítica de las instituciones parecen demostrar que los acuerdos sobre los principios éticos y su respeto, junto a la vigencia de la ley formal, la coherencia institucional y el trabajo en equipo son los más eficaces “antídotos” frente a los riesgos de la discrecionalidad de la subjetividad discrecional desencadenada por el ejercicio solitario, indiscriminado, sin controles internos y externos del poder. Así, a través del sistema nacional de evaluación de docentes se configura una forma de dominación legal con administración burocrática que es ejercida por un cuadro administrativo que integran funcionarios de las instituciones educativas (rectores, directores y coordinadores), de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas y del MEN.

Dicho cuadro administrativo está ligado a los docentes por motivos racionales con arreglo a valores, los cuales están determinados por la creencia en el mejoramiento de la calidad de la educación, la pertinencia del proceso educativo, el impacto que produce la educación en la sociedad y las contribuciones que la evaluación puede hacer al

desarrollo profesional de éstos, a la mejora de la escuela y de la enseñanza. En esta dirección, los elementos que estructuran este tipo de dominación se derivan del desarrollo de una evaluación ejecutada por funcionarios de jerarquía administrativa superior al evaluado, como sucede con los rectores, directores y coordinadores de las instituciones educativas y los funcionarios de las entidades territoriales certificadas. Este sistema y las normas que lo regulan dieron origen a un Estado evaluador, burocrático, con sesgos tecnocráticos, que hace la evaluación bajo criterios de eficacia y de eficiencia, que conduce a que se concentre la atención en lo observable y cuantificable y que trivializa la visión del mundo (Díaz Barriga, 2000). Las normas le reservan al gobierno central la potestad de intervenir el sector en ámbitos y competencias que trascienden las funciones de regulación que tiene este nivel de gobierno, lo cual afecta la autonomía de las entidades territoriales y de las instituciones educativas.

1.5 Políticas Educativas comparadas en educación

Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, en el porcentaje de la varianza explicada por la escuela, depende fundamentalmente, o al menos en gran medida, de la calidad del desempeño de sus docentes. Sin embargo, si estudiamos lo ocurrido en la mayoría de las reformas educativas en América Latina comprenderemos que estas 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 en que tiene lugar el acto educativo, incluso en la capacitación, etc., pero no en el perfeccionamiento de la selección de los postulantes a las carreras pedagógicas, en el mejoramiento de la formación inicial y en la transformación del desempeño profesional de los docentes, lo que no quiere decir que no se hayan realizado acciones en ese sentido.

A pesar de poseer un sistema de evaluación de desempeño propia en cada país, existen algunas diferencias y similitudes entre sí. (Tabla # 3)

Tabla # 3: Comparación de la Evaluación de Desempeño Docente en Argentina, Chile y Colombia.

PAIS	EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE		
	¿Para qué evalúan?	¿Qué evalúan?	¿Cómo evalúan?
ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> - Para el ingreso a la docencia. - Para ascensos de jerarquía. - Para el aumento en la asignación de horas cátedra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Títulos. - Antecedentes (capacitación, publicaciones, postgrados). - Desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de documentación. - Observación de clases.
CHILE	<ul style="list-style-type: none"> - Para el mejoramiento de la calidad de la educación - Incentivos por buenos resultados o salida por mal desempeño (por 3^{ra} vez) 	<ul style="list-style-type: none"> - Niveles de Desempeño docente - Calidad de la educación en el aula - Capacitación y actualización pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - Portafolios - Autoevaluación realizada por el mismo docente. - Evaluación realizada por sus pares. - Evaluación del director de su escuela.
COLOMBIA	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar acciones de mejoramiento personal y profesional. - Contribuir a la construcción de identidad y definición del concepto de educador. - Generar una cultura de Evaluación basada en la práctica reflexiva. - Contribuir al mejoramiento de la calidad y la autonomía institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo se asume el educador a sí mismo. - Cómo asume el educador su papel pedagógico. - Cómo asume el educador al estudiante. - Cómo asume el educador el contexto institucional y la cultura. - Desempeño 	<p>Se desarrolla en fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fase preparatoria. La comunidad educativa del plantel hace ajustes a la pauta analítica (plan de mejoramiento) - Fase de obtención de información (aplicación de instrumentos). - Fase de evaluación previa (pre-evaluación) - Fase de evaluación final, calificación cuantitativa y juicio evaluativo.

Lo que nos demuestra esta comparación es que la evaluación de desempeño se aplica para un mejoramiento de la calidad educativa cimentada en una retribución económica para algunos países o en un control sobre las prácticas docentes. También podemos observar que un punto convergente en todos es que evalúan el desempeño del docente dentro del aula de clase como si fuera un factor unitario de la calidad educativa, lo cual demuestra que no tiene en cuenta el contexto ni los sujetos inmersos en la práctica educativa y esto no se puede medir solo con un portafolio de evidencias físicas recolectadas durante el año escolar o en observaciones subjetivas del rector de la institución, generando malestar e inconformidad en los docentes.

2. TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL

En el capítulo anterior se mostró la Política de Evaluación Docente ubicándola contextualmente en América Latina (Chile y Argentina) y como esta se ha convertido en un espacio de interacción de distintos intereses; por un lado están los que piensan que sirve para formar sujetos críticos que participen desde su reflexión en la construcción de una nueva ciudadanía, y por otro, los que plantean que la función docente es satisfacer la demanda educativa del mercado (cumpliendo con las necesidades que se plantean desde Organismos Internacionales), en una tendencia hacia la perspectiva Técnico Instrumental de las políticas educativas en evaluación.

La intención de este segundo capítulo es aportar en la conceptualización de las tendencias en la evaluación docente, rastreando algunos de los fundamentos epistemológicos sobre los cuales se plantean sus prácticas, enfatizando en la concepción de evaluación y su relación con el conocimiento, la mirada sobre el sujeto, la realidad, y las prácticas pedagógicas en evaluación. En un tercer momento se muestra una caracterización de las fortalezas o limitaciones de la Evaluación de Desempeño Docente en el desarrollo profesional, planteando algunas de las intencionalidades más relevantes de las políticas de evaluación docente y su incidencia en la profesión docente.

2.1. Tendencias Neoliberales de la evaluación docente

Al analizar las políticas públicas resulta importante estudiar los cambios que a través del tiempo ha sufrido la evaluación y, aún más importante, los que han dado lugar a las modificaciones de la normatividad para los docentes en el país, pues las políticas educativas que afectan a los docentes se generan a partir de orientaciones internacionales que responden más a la tendencia de evaluación de *Rendición de Cuentas* a diferentes organismos que facilitan empréstitos a la educación que a la problemática que se está viviendo en cada país. Resultaría significativo para el docente no sólo ejecutar dichas políticas sino también participar en su elaboración, evaluación y análisis; para ello es conveniente que sea un conocedor de ellas y de la evolución que a través de los años han presentado.

Dentro de los modelos de evaluación que han existido en la historia de la Educación, los que más afinidad tienen con el paradigma positivista y el enfoque cuantitativo son: Ralph Tyler, en la década de los 30's, 40's y 50's, con: *Evaluación como medición de resultados*; Stake (1967), con: *Evaluación dirigida la atención del cliente*, y Stufflebeam (1987), con: *Evaluación para la toma de decisiones CIPP*. Dentro del Paradigma Naturalista y el Enfoque de Investigación Cualitativa se encuentran: Scriven (1973), con: *Evaluación Formativa y Sumativa*; Parlett y Hamilton (1977), con: *Evaluación Iluminativa de los procesos*; Eisner (1981), con: *Evaluación como proceso de descripción e interpretación cualitativa*; y, Álvarez Méndez (2003), Santos Guerra (2003) y Niño Zafra (2006) entre otros, con: *Evaluación Crítica y Formativa*.

Uno de los principales aportes del modelo de Evaluación Formativa y Crítica a la conceptualización de las prácticas en evaluación, es el reconocimiento a la subjetividad, pues desde su propuesta plantea la necesidad de dar prioridad al diálogo entre los diferentes saberes y al reconocimiento de la pluralidad de perspectivas. Para Juan Manuel Álvarez Méndez (2001), el conocimiento se constituye como una construcción colectiva lograda a partir de la crítica y la argumentación, y la discusión sobre el contraste entre diferentes fuentes de información e ideas de los compañeros. Por lo cual el debate recobra un papel central al interior de la evaluación haciendo que se reconozca la existencia del pensamiento divergente y las múltiples respuestas; desde un principio quitándole validez a los exámenes.

En un análisis crítico de la política pública formulada por el gobierno colombiano para evaluar a los docentes que laboran en instituciones oficiales, se tiene en cuenta el modelo de administración educativa fundamentada en la administración burocrática, en la puesta en marcha de procesos y procedimientos técnicos orientados a resultados medibles, y por otro lado, la Ley 115 de 1994, el Decreto 1278 de 2002, 3782 de 2007 que regulan la evaluación de docentes que según Niño Z. (2001) comprenden la Evaluación como Rendición de Cuentas, como Pago por Méritos, como Desarrollo Profesional y para la Mejora de la Escuela.

La evaluación como Rendición de Cuentas o accountability, para Niño Zafra (2001) corresponde a *“presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales. Se posiciona para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha a la educación. Saber en qué medida los*

objetivos diseñados se han alcanzado. Bajo este modelo de in-put out-put⁶, en términos de desempeño como factores determinantes en la producción de resultados, se impone a profesores y estudiantes, mediante pruebas de rendimiento, para valorar la eficacia de su accionar en el proceso". Al respecto observamos que la política pública formulada por el Gobierno Nacional para realizar la evaluación de docentes institucionalizó un sistema burocrático, jerárquico y autoritario para la rendición de cuentas, que clasifica las instituciones educativas de acuerdo con el desempeño de los estudiantes en las pruebas estándar e impone un régimen sancionatorio a los docentes, que no contribuye al crecimiento personal o profesional de estos ni al crecimiento o fortalecimiento de las instituciones educativas. Por lo tanto, esta evaluación genera una presión ajena al ambiente y práctica cotidianas de la escuela para presentar unos rendimientos, limita su autonomía, somete al empleo de medidas cuestionadas y controvertidas por la pedagogía, como son los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas para evaluar el rendimiento de los profesores, junto con la medida jerárquica que significa la entrega de los resultados de los profesores a evaluadores externos. Esta evaluación pareciera buscar la disminución del número de los educadores oficiales, por razones que trascienden los meros resultados académicos y se ubican en el plano de la intervención y el control político y laboral sobre un gremio que ha mantenido una posición crítica sobre estas políticas evaluativas (Niño Z, 2008). Para Stobart (2010) las Políticas en Evaluación buscan que los funcionarios públicos trabajen más y estas se convierten en una forma rápida de tener el sartén por el mango, ya que los docentes y las instituciones trabajan más, sin considerar lo productivo o no de su trabajo, sin pensar en la calidad de la educación y mucho menos en la formación de sujetos críticos y autónomos.

Por un lado, encontramos la Evaluación como pago por Méritos donde se persigue el aumento de la capacidad de respuesta de los profesores por un mejor desempeño, la obtención de resultados medibles del rendimiento académico de los estudiantes, siendo lo económico el estímulo para la mejora del desarrollo profesional. Esta evaluación busca encontrar obediencia entre un grupo de personas para los mandatos legales que fijan las normas introduciendo un modelo de gestión y administración en las organizaciones basada en instrumentación técnica instrumental. El pago por merito afecta la

⁶ situaron dos grandes constructos entre las variables de entrada y los resultados del centro: la "estructura social de la escuela", entendida como los patrones de interacción dentro del centro, y el "clima social del centro", definido como el conjunto de normas, expectativas y opiniones sobre el sistema social escolar según son percibidos por alumnos, docentes y directivos

remuneración establecida, ya que pone a cada profesor a competir para ganar un dinero de demás y se pierde el sentido de la cooperación, de la colaboración. Esta valoración del trabajo de los profesores, es una forma de injerencia de los gobiernos al sistema escolar, y lo pone a depender directamente de una racionalidad económica, donde las exigencias del mercado determinan 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 (Niño Z. 2001).

La evaluación como desarrollo profesional surge para atender a una cualificación perdurable de la profesión docente y para procurar soluciones válidas a un mejoramiento de la praxis y propone favorecer su desarrollo, entendiendo al docente como responsable de un trabajo específico en el aula y a la profesión integrante de un colectivo igualmente responsable del mejoramiento de la institución y la comunidad educativa. Por último, la Evaluación para la mejora de la escuela propone unas metas comunes para que de manera integrada, docentes y directivos, se plantee la escuela como una meta común, buscando coordinadamente la superación de la institución y de los individuos que hacen parte de ella. Para Stronge citado por Niño Z. (2001), a la evaluación de los docentes le es debido un ambiente constructivo en donde, a través de una sinergia, -es decir, mediante el concurso activo y concertado de fuerzas y elementos para producir un efecto o función superior- se propicie el mejoramiento de profesores y plantel educativo. Ese mejoramiento, en el desempeño de la organización y la actuación del profesorado, en esa puesta en común, debería ser, algo así, un propósito colectivo.

Toda evaluación es positiva inicialmente pues nos da indicadores de cuál es el nivel alcanzado y nos orienta sobre las decisiones futuras, pero no hay duda que los tipos de política de evaluación del profesorado actualmente reguladas a nivel mundial tienen más que ver con la desconfianza y el control que el apoyo y la mejora (Diez G, 2007). No hay duda que el desempeño docente se encuentra directamente relacionado con su evaluación y el desarrollo de su carrera profesional. A cada país le corresponde transitar su propio camino, construir sus propuestas y compromisos, en efecto, son varios los países que han avanzado en la instalación de sistemas de evaluación, más allá de los tradicionales mecanismos instrumentados por la supervisión o la inspección escolar; pero todavía la discusión sobre estos campos está cargada de tensión. Por un lado están las diversas perspectivas teóricas que subyacen en cada propuesta, y por otro lado, están los

procesos de implementación, que casi siempre están cubiertos por el velo del control y la sanción.

2.2. Evaluación de desempeño docente en Colombia

La Constitución Política de Colombia contiene los principios que orientan el proceso de evaluación de la educación en el país. Se destaca, en primer lugar, la consideración de la educación como derecho de la persona y servicio público que tiene una función social, con base en la cual se han formulado orientaciones para la evaluación académica en aspectos vinculados a la relación entre educación y sociedad; en segundo lugar, el mandato relacionado con la competencia del Estado para regular y ejercer las funciones de inspección y vigilancia de la educación, que le permite velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la formación moral, intelectual y física de los educandos, garantizar la cobertura del servicio y asegurar las condiciones para que los menores accedan y permanezcan en el sistema educativo. El desarrollo de estos principios constitucionales le ha permitido al gobierno nacional evaluar los resultados del proceso educativo y el desempeño de los actores estratégicos de la educación, como son los docentes, directivos docentes, estudiantes, instituciones educativas y autoridades político, ya que se cree que solo podemos mejorar y lograr mayor calidad, si sabemos en dónde estamos y cómo estamos en relación con unos objetivos y unas metas (Lozano, 2008). Una de las metas de calidad es lograr que todos los niños y las niñas aprendan lo que deben aprender, en el momento oportuno y con excelentes resultados. Para saber si esta meta se está logrando, es necesario identificar qué saben los estudiantes y cómo se desempeñan, y cómo se comprometen los maestros con la formación de sus estudiantes, y una de las formas de hacerlo es evaluando el desempeño de los docentes y directivos docentes.

En Colombia con la expedición del Decreto 1278 de 2002 se reglamentan tres tipos de evaluación de los docentes del sector público: la *Evaluación de período de prueba* que comprenderá el desempeño y competencias específicas de los docentes y directivos docentes que se hayan vinculado durante dicho año, por un período no menor a cuatro (4) meses durante el respectivo año; la *Evaluación de Competencias* que se hará con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes inscritos en el Escalafón Docente que pretendan ascender de grado en el Escalafón o cambiar de nivel en un

mismo grado y la *Evaluación de desempeño* que es la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados y que será realizada por el rector o director de la institución al terminar cada año escolar a los docentes o directivos que hayan servido en el establecimiento por un término superior a tres (3) meses durante el respectivo año académico. El Artículo 26 del Capítulo IV del Nuevo Estatuto enmarca lo concerniente a la evaluación de los profesores, plantea que el ejercicio de la Carrera Docente estará ligado a la evaluación permanente; así:

La evaluación verificará que en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado (MEN, 2002).

El ejercicio de la evaluación es tratado en este Artículo como un instrumento que mantiene niveles de idoneidad de los educadores, expresando en forma particular que así se obtiene eficiencia y calidad. Sin embargo es de cuestionar como el instrumento usado para la evaluación docente expresa los niveles conocimiento, pero no los de desempeño, que aunque existan preguntas relacionadas con lo comportamental y lo pedagógico no es coherente pensar que estas evidencias escritas y de resultados de la evaluación compaginen con la realidad del educador. Además, el manejo de la información estadística en las publicaciones, también oprime a los profesores y el status de estos, que aun destacando su cumplimiento en requisitos como los son las evaluaciones periódicas de desempeño o la Evaluación de Competencias, se ve reflejado ante la sociedad como un profesional que no es competente.

Esta Evaluación de Desempeño Docente se ha realizado de diversas maneras, en el contexto de la institución educativa y de acuerdo con la normatividad vigente en cada época, sin que se haya logrado hasta ahora una evaluación en forma continua y estructurada que aporte significativamente al mejoramiento de los procesos de aula y al perfeccionamiento profesional. La estrategia “**Evaluar para mejorar**”, en el marco de la Ley 115 de 1994 y de la Ley 715 de 2001, contempla la evaluación anual del desempeño de docentes y directivos docentes, de una manera sistemática y permanente, con el fin de poder caracterizar su desempeño y propiciar acciones de desarrollo personal y profesional dentro de los planes de mejoramiento institucional.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su artículo 80 de, ordena la creación de un Sistema Nacional de Evaluación con el fin de velar por la calidad de la educación, el cumplimiento de los fines de la educación y la mejor formación moral, intelectual y física de los estudiantes. Para ello es necesario evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los directivos docentes, los logros de los estudiantes, la eficacia de los métodos pedagógicos de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia en la prestación del servicio. En el artículo 84, reitera la necesidad de que en todas las instituciones educativas se lleve a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. En el artículo 104, se define al educador como el orientador de procesos formativos de aprendizaje y enseñanza, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.

Por otra parte, el artículo 5, de la Ley 715 de 2001 establece que le compete a la Nación definir y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación y capacitación del personal docente y directivo docente. El artículo 10 establece como una parte de las funciones del rector o director de las instituciones públicas, “*Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo.*” (Numeral 10.10). La no aprobación de la evaluación en dos años consecutivos implica el retiro del cargo y el regreso al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón” (MEN, 2001).

El ejercicio de la carrera docente está ligado a la evaluación permanente, sin embargo, esta evaluación debe partir de la construcción de problemas en los cuales, manejando las herramientas propias de la labor docente o en la vida cotidiana, se puedan generar posibilidades de solución, plantear hipótesis, tratar de dar explicación rigurosa de los fenómenos, o se generen más inquietudes. Por el contrario, la Evaluación Docente verificará que en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantengan niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifiquen la permanencia en el cargo, los ascensos en el escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado, y para que esto se cumpla, en el proceso de evaluación de desempeño

participarán las autoridades educativas, los superiores, los colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes. (MEN 2008)

Pero la intencionalidad de estas políticas es para Álvarez Méndez (2008)...“una tendencia envolvente en todos los ámbitos y no nacen del interés por mejorar la calidad del propio sistema educativo, sino en aumentar su rentabilidad y su eficacia”. En esta tendencia son necesarios los test, los estándares de medición y los indicadores de rendimiento para establecer comparaciones entre docentes y centros educativos, en términos de eficacia, eficiencia, competencia, utilitarismo, flexibilidad y movilidad, desconociendo el contexto. Como las políticas educativas no nacen de los docentes traen consecuencias como: pérdida de autonomía, desprofesionalización docente y el empobrecimiento del discurso sobre la evaluación y la educación pasa de ser un servicio para ser una inversión.

En el fondo la finalidad de estas políticas es lograr un cuestionamiento social sobre el desempeño del docente, cuestionarlo y ponerlo en evidencia como si fuera el único responsable de los resultados educativos, desconociendo el contexto. El hecho de convertir a las escuelas en fábricas de aprendizajes, hacen que los estudiantes no se comprometan con su aprendizaje y que la presión sobre los docentes por cumplir con los objetivos (modelo empresarial), mercantilicen la educación, pasando de ser docente a operario y estudiante a cliente, perdiendo el verdadero sentido de la pedagogía... educar.

2.3. Fortalezas y limitaciones de la Evaluación de Desempeño docente

La implementación de la evaluación docente implica un importante cambio que afecta las prácticas, creencias y sentimientos de los profesores, por lo que ellos se convierten en los principales actores de la implementación y, por lo tanto, resulta imprescindible tomarlos en cuenta a la hora de evaluar la viabilidad de la propuesta. Para Santos Guerra (2003) evaluar al profesorado es una necesidad, pero no toda evaluación es adecuada y beneficiosa. No se trata de hacer evaluaciones únicamente por cumplir la ley o hacerlas por hacer; es imprescindible establecer procesos rigurosos de metaevaluación que nos permitan comprender y mejorar lo que hacemos, que conduzcan a la comprensión profunda de la realidad y la mejora de la práctica, ya que le sirve al docente para identificar en qué áreas de su desempeño pedagógico puede mejorar, con principios de ética individual y social. Según Juan Manuel Álvarez Méndez (2008) las Políticas de Evaluación pueden tener aportes positivos cuando esta implica a todos aquellos que

trabajan en el centro y todos se comprometen con ella, es decir, cuando responde a un esfuerzo colectivo, ya que la información recolectada solo sirve si es utilizada en la mejora del desarrollo profesional del docente que equivale a mejorar el conjunto de servicios propios de los centros educativos. Los aportes positivos son visibles únicamente cuando el propósito es realmente formativo.

En general, en el sistema educativo colombiano, los docentes tienen una relativa autonomía que favorece enormemente las posibilidades de que se puedan implementar prácticas evaluativas que vayan más allá de las normas establecidas por el sistema para tal fin (Malagón. 2008).

Lamentablemente se encuentran más limitantes que aciertos en la Evaluación de Desempeño Docente. Como expresa Libia Stella Niño (2006) una de las mayores limitaciones de la actual política de evaluación es la orientación hacia una práctica de carácter punitivo, distante de la concepción pedagógica de formación, revisión, reflexión y retroalimentación, es decir, desde el concurso público para aspirar a ingresar al sector público, varias evaluaciones lo esperan, y su permanencia depende de ellas. Este seguimiento interfiere en el proceso pedagógico y lo torna inequitativo ya que desconocen la diversidad en la práctica docente. Otra limitación la plantea Álvarez Méndez (2007) que es la falta de un presupuesto adecuado para hacer frente a los cambios que la misma evaluación exige; el plantea que sin una voluntad política y sin un presupuesto económico que apoye las iniciativas de cambio, todos los esfuerzos son improductivos y hasta contraproducentes. Esta arbitrariedad sirve como referente para comprobar hasta donde llega la voluntad política y el interés económico.

El desempeño es la demostración de una competencia, por lo tanto, la evaluación del desempeño, es además un conjunto de indicadores y de evidencias que dan a conocer, un parámetro concreto esencial y variable que caracteriza la competencia desde la óptica de su medición permitiendo así, distinguir su dominio; el ejemplo de esto sería que la competencia no es observada directamente, se infiere del desempeño. Quisiéramos imaginar que el verdadero propósito de evaluar el desempeño docente es formar profesionales más reflexivos y críticos, que sean capaces de integrar la experiencia educativa al perfil profesional, relacionando en todo momento la teoría con la

práctica evitando la construcción de conocimientos aislados, además de promover soluciones prácticas articulando el saber con el hacer. En este sentido, el nuevo estatuto traduce y materializa el modelo de gestión, poniendo en primer plano no tanto las condiciones del sujeto como su capacidad (competencia), evidenciada en su desempeño y corroborada tanto por los resultados de sus alumnos y de él mismo a través de los mecanismos de evaluación y seguimiento dispuestos al efecto.

Las prácticas evaluativas tienen que ver con una tendencia de evaluación de resultados, donde se trata de establecer un ranking de comparación entre centros, docentes y estudiantes. No ha sido posible que el Ministerio de Educación Nacional construya de manera consensuada un concepto de evaluación docente; el enfoque del Ministerio es economicista, orientado a flexibilizar las plantas docentes, a hacer depender de la evaluación de desempeño para la permanencia en la carrera docente y es obvio que esto genera resistencia por parte de las comunidades educativas, concretamente en los docentes que se oponen a la evaluación-sanción (Estrada. 2007). Mientras la evaluación no nazca de los propios docentes o de los centros educativos, la evaluación corre el riesgo de ser un ejercicio de poder y de ser percibida como control y no como ejercicio que se realiza para la mejora de la educación y de quienes participan en ella.

3. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

El capítulo anterior realizó la conceptualización de las tendencias en la evaluación docente, rastreando algunos de los fundamentos epistemológicos sobre los cuales se plantean sus prácticas, enfatizando las fortalezas o limitaciones de la Evaluación de Desempeño Docente en el desarrollo profesional.

En este capítulo se presenta una conceptualización sobre la importancia de la evaluación y su relación con el desarrollo profesional con el fin de ubicar al lector en un texto que pretende mostrar cómo las prácticas en evaluación de docentes tienen un fundamento filosófico que corresponde a las particularidades de un contexto. En cada uno de los momentos de este capítulo se muestra una caracterización de la profesión docente y el desarrollo profesional, planteando algunas posturas críticas desde diferentes autores como Miguel Ángel Santos Guerra, Libia Stella Niño Zafra, entre otros.

3.1 Las políticas de Evaluación de Desempeño Docente como factor de desarrollo profesional

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ofrece información oficial sobre la manera cómo los sistemas educacionales de América abordan la evaluación del desempeño y del desarrollo de la carrera profesional de los docentes. Una contribución que es parte del conjunto de estrategias que desarrollamos para ampliar la mirada sobre la profesión docente y de sus múltiples dimensiones, y para incidir en la formulación de políticas integrales para el desarrollo docente (UNESCO, 2006).

Del cambio de enfoque que se le dé a la evaluación, quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace, sin que sobre su palabra grave constantemente el peso del ojo evaluador que todo lo ve y todo lo juzga. Por este camino se puede llegar a descubrir la calidad de lo aprendido y la calidad del modo en que aprende el alumno, las dificultades que encuentran y la naturaleza de las mismas, la profundidad y consistencia de lo aprendido, la capacidad generadora para nuevos aprendizajes de aquello que hoy damos por aprendido con solo haberlo oído y haberlo transcrito. Esta es la evaluación que mira al valor agregado de la enseñanza como indicador válido de la calidad de la evaluación.

Teniendo en cuenta este contexto, los profesores no pueden aprender de prácticas evaluativas tradicionales ya que estas carecen de interés, de valor formativo, no ayuda a entender los procesos, ni mucho menos aprender de los resultados para mejorar las practicas llegando a una asimilación que puede actuar razonablemente bien en el plano didáctico. Dar la evaluación por sobrentendida a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente. Los cambios en el proceso de evaluación debe tener en cuenta la relación existente entre currículo, didáctica y contenidos de aprendizaje, dejando de un lado el orden, la eficiencia y la uniformidad.

Normalmente las prácticas de evaluación guardan escasa relación con las concepciones pedagógicas o curriculares que le sirven de base y de fuente de inspiración para prácticas coherentes y cohesionadas. La coherencia práctica de la evaluación debe ser valorada en la función de los principios curriculares que la orientan; los criterios de evaluación deben surgir igualmente del marco conceptual que da significado al proceso educativo en un sentido general, porque cuando se actúa al margen de los grandes principios y de las finalidades que inspiran la educación, el quehacer docente puede llegar a consolidarse sobre las practicas antagónicas con aquellos y la calificación servirá para revisar y analizar el camino recorrido, para prevenir obstáculos o dificultades, para conocer el entorno de aprendizaje pero en ningún momento para clasificar, excluir o señalar.

Para Santos Guerra (1993), la evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo, la cual permite saber pocas cosas de cómo se produce el aprendizaje y, pocas veces, sirven para mejorar la práctica de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas.

La evaluación debe ser un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias, significados y no como un proceso de rendimiento de cuentas. No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino al servicio de quién se pone; puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas. Se puede atribuir la buena valoración de los protagonistas a su falta de buen criterio o de poca exigencia, se puede achacar la mala valoración a deseos malévolos de perjudicar a los responsables... Esa interpretación que preside el uso de la

evaluación no siempre puede estar controlada por el evaluador, sino que, en parte, es responsabilidad del patrocinador o destinatario de los informes.

Los evaluadores atribuyen el fracaso a causas “exclusivas” de los evaluados, pero en una sociedad meritocrática es lógico que exista un modelo de evaluación que solo tenga en cuenta los resultados y las calificaciones, donde su naturaleza consiste en la comprobación del aprendizaje y medio de control social y se manifiesta en forma cuantitativa para realizar comparaciones. Sus funciones son las de control teniendo en cuenta la selección donde los que superan las pruebas sobreviven en el sistema, la comprobación de objetivos propuestos, la clasificación de estudiantes (buenos o malos), la acreditación académica y social, la jerarquización (poder) y etiología instalando indicadores cuantificables del éxito o fracaso. Las consecuencias pueden ser la cultura del individualismo, cultura de la competitividad, cultura de la cuantificación, cultura de la simplificación y la cultura de la inmediatez (Santos G, 1998).

La evaluación desde la perspectiva reflexiva esta entendida como un proceso y no como un momento final. En el proceso se tiene en cuenta la formulación de objetivos, fijación de criterios, diseño, aplicación e interpretación, entre otros, con una naturaleza que recoge datos de la realidad que afecta no solo a estudiantes sino a todos los elementos del sistema y del contexto. Sus funciones son las de diagnóstico (fortalezas y dificultades), diálogo (debate sobre la enseñanza), comprensión (del proceso enseñanza-aprendizaje), retroalimentación (de estudiantes y docentes) y de aprendizaje (de metodologías y relevancia en el contexto). La etiología de esta dimensión está en la propia naturaleza de la escuela de los procesos enseñanza-aprendizaje. Las consecuencias están vinculadas con los cambios profundos y fundamentados en la cultura escolar, donde se aprecia la autocrítica, el debate, la incertidumbre, la flexibilidad y la colegialidad. Para que la evaluación escolar avance desde posiciones tecnológicas hacia posiciones críticas, tiene que centrarse en tres funciones relevantes: Diálogo, comprensión y mejora (Santos G, 1993).

El diálogo ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, que se cimienta en la garantía del anonimato de los informes y en la seguridad de que la información va a ser tenida en cuenta y utilizada convenientemente.

La evaluación así entendida se basa en la concepción democrática de la acción social y se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad, del valor del programa desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada. A través del diálogo que se genera entre todos los participantes, se hace preguntas sobre, al menos, los siguientes aspectos (Santos G, 1993)

- a) El sentido y el valor de las realidades que son objeto de la evaluación. Obviamente, no existe una exclusiva visión sobre lo que es valioso desde el punto de vista educativo. De ahí la conveniencia de alimentar el diálogo sobre la cuestión.
- b) El modo de recoger las evidencias que permiten desarrollar la comprensión. Como los datos extraídos de la realidad son la fuente de la valoración es preciso analizar si los manantiales que dan agua a esa fuente están contaminados en su origen. De datos recogidos de forma parcial, defectuosa, arbitraria, superficial o tendenciosa, no pueden surgir análisis rigurosos.
- c) El rigor de las interpretaciones y explicaciones teóricas que se formulan sobre los datos. La realidad puede ser reconstruida críticamente de forma rigurosa o bien leída de manera arbitraria al servicio de intereses o de teorías previas.
- d) El valor de la evaluación como un proceso de mejora de la práctica. Es decir, sobre las conexiones que existen entre la evaluación y el perfeccionamiento de los profesionales por una parte y, por otra, entre ese perfeccionamiento y la transformación de la práctica.

Según Santos Guerra (1990) la finalidad del trabajo de los evaluadores es orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permiten a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, dialogar con ellos, a través de la negociación inicial, de las negociaciones posteriores, de las entrevistas exploratorias y de la discusión de informes y propiciar la interrogación sobre lo que ha de mejorarse a la luz de lo que se ha descubierto. Así, pues, el diálogo se alimenta desde niveles estratégicos del proceso:

- a) A través de conversaciones informales y de entrevistas formalizadas que facilitan y potencian el intercambio y la opinión. Hacer preguntas es un modo de avivar el diálogo.

- b) En la negociación de informes que da lugar a la valoración de los puntos de vista sobre el programa y sobre los métodos que han facilitado la realización de esos juicios.

El diálogo se potencia discutiendo los criterios del valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan, tanto de los pretendidos como de los secundarios, de la proporción o desproporción de los esfuerzos realizados, del tipo y amplitud del grupo al que va destinado el programa, del análisis de las condiciones en que ese programa se desarrolla, entre otros, y se aviva explicitando los criterios éticos de la evaluación. Con la aplicación de esos criterios se pretende asegurar una aplicación democrática de la evaluación y de sus resultados, mantener el equilibrio entre el derecho a la privacidad de las acciones y de las informaciones y la necesidad de conocimiento y responsabilidad social, mantener el nivel de justicia democrática en la actividad evaluada.

Es preciso convertir la evaluación y los informes en estructuras sociales de participación y de relación. Un informe no es una conclusión inapelable y taxativa, sino un cauce para generar procesos y dinámicas sociales de reflexión. Los evaluadores, a través de los informes, introducen procesos y demandas democráticas de conocimiento y reflexión.

La evaluación como comprensión, pretende alcanzar un nivel de entendimiento sobre el funcionamiento del programa en su contexto, sobre su racionalidad y su sentido educativo, sobre las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que está generando.

Una evaluación puede aportar una contribución substancial a un proceso de crítica. Puede reunir información relevante para el programa, sus objetivos y aspiraciones, y puede someterla a un examen profundo. Puede obtener, articular y compartir la comprensión de por qué el proceso es como es por referencia a los objetivos de quienes en él participan, los condicionamientos circunstanciales y las oportunidades disponibles, y reflexionar sobre esta comprensión a la luz del contexto más amplio y de la experiencia como un todo (Kemmis, 1986). Es así, como la comprensión puede estar referida a diferentes aspectos, como *Pretensiones educativas*, *Necesidad del programa*, *Relación entre oferta y demanda*, *Destinatarios*, *Contexto sincrónico y diacrónico*, *Procesos que pone en marcha*, *Resultados durante el mismo programa*, *Resultados a largo plazo*, *Efectos secundarios*, *Rentabilidad de los costes*, *Rentabilidad social* y *Continuidad en el*

futuro donde la respuesta a estas cuestiones dependerá del punto de vista y del cuadro de valores desde el que se parta, es decir, desde el evaluador. La respuesta de los participantes dependerá también de su particular visión y, en ocasiones, de los intereses que están en juego dentro del programa. En el desarrollo de la evaluación es posible encontrar participantes sin opinión definida respecto a lagunas cuestiones o a todo el programa, sea porque no disponen de datos suficientes, sea porque se contraponen los elementos de juicio; detractores del programa que buscan datos y desarrollan interpretaciones encaminadas a la formulación de juicios negativos y defensores del valor del programa, unas veces de forma incondicional y poco reflexiva y otras con el apoyo de argumentaciones sólidas y consistentes.

Los evaluadores deben tener en cuenta las distintas perspectivas acerca de un programa, los juicios de valor que se produzcan, su contexto y su historia. Entonces estarán en posición de conglomerar y refinar las opiniones públicas y privadas por las cuales se hace inteligible el programa y se determina definitivamente su valor, la calidad de la evaluación puede ser juzgada según la calidad de su contribución al debate crítico, informándolo y mejorándolo (Kemmis, 1986). No se puede conseguir la comprensión profunda del valor educativo convirtiendo las complejidades naturales del mismo en simplificaciones que no sólo la empobrecen, sino que la distorsionan con la excusa de que simplificando es más fácil establecer conclusiones o emitir juicios, ya que la simplificación hace que la valoración sea más fácil, pero también más injusta y más errónea. Para conseguir esa comprensión en profundidad es preciso utilizar instrumentos variados y sensibles a la riqueza y complejidad estructural y diversidad de interrelaciones que se producen en la realidad educativa. Es necesario trabajar con instrumentos capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, interpretaciones, etc., de los protagonistas. No se consigue una información idéntica a través de diferentes métodos. Unas veces porque los interesados deforman las perspectivas movidos por el interés, por el papel que juegan en el programa o por cualquier otra causa, otras veces porque la naturaleza misma del método de exploración a través de la entrevista a un responsable del programa que observar directamente el desarrollo de la acción.

La evaluación no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora no sólo de los resultados, sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas. No se evalúa para estar entretenidos evaluando, para decir que se está realizando una evaluación, para controlar los currículos, para hacer publicidad o para crear conocimiento,

fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas: del que está en curso y de otros que se pongan en marcha. La mejora puede consistir en diversos fenómenos como la introducción de innovaciones que, desde la comprensión que se ha generado, se consideran positivas para la calidad, es decir, que la preocupación por conocer qué se entiende por mejora es ya un beneficio que enriquece el programa. Otro fenómeno es la participación de los destinatarios en la valoración del programa, ya que aumentar su participación en su desarrollo y valoración es un modo de mejorarlo (Santos G, 1993).

La mejora habría de ser definida no tanto a través de unos parámetros establecidos a priori, sino en la propia dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores. De cualquier forma, habría que superar un planteamiento simplista que sólo atiende a la valoración en la obtención de rendimientos terminales, sobre todo cuando se miden a través de pruebas estandarizadas, pero tampoco es fácil prescindir del resultado final como uno de los ingredientes del éxito del programa. Hay que considerar que no todo cambio es, por el hecho de serlo, una mejora; lo que sucede con la evaluación es que permite descubrir, a través de la comprensión, en qué consiste la auténtica mejora de los programas, la cual puede tener un carácter inmediato o bien diferido. En el tiempo se encuentra a veces un obstáculo cuando se buscan efectos rápidos que no pueden darse con inmediatez o cuando se difieren tanto los informes que ya no pueden aprovecharse para la mejora del programa, ya que los protagonistas son diferentes o no es posible intervenir adecuadamente (Santos G, 2003).

La conexión de la evaluación con la mejora puede potenciarse si existen unas condiciones determinadas como si la iniciativa de realizar la evaluación es ampliamente democrática y no está solamente promovida desde el exterior o por sólo una parte de los participantes en el programa; Si el proceso de exploración ha sido intenso y ha permitido poner sobre el tapete cuestiones importantes sobre el desarrollo y la valoración del mismo; Si están sólidamente fundados los juicios que se expresan en la evaluación y rigurosamente argumentadas las interpretaciones; o si los evaluadores aportan sugerencias sobre la mejora y la viabilidad de las mismas, en el buen entendido de que son los responsables del programa y los participantes en el mismo quienes han de hacer efectivos los cambios.

En un sentido más general, la cuestión docente vista desde las regulaciones del oficio, articulando aspectos relacionados con la formación y con la profesionalización, bajo una concepción de la práctica en tanto función, que en sentido estricto no se restringe a su modelamiento por la normativa, sino que opera según nuevos mecanismos de intervención sobre los maestros desplegados en diferentes ámbitos sociales y con pretexto de actividades que afectan directamente su oficio y que hacen parte de un horizonte más amplio que el propiamente escolar. Pero esta visión no representa ni un cambio ni un giro radical en el oficio del maestro; más bien consolida un proceso de regulación, potenciado de manera paradójica, si se quiere, pero no por ello contradictoria con el sobredimensionamiento del discurso pedagógico de la década de los noventa, traducido en la pedagogía por decreto, como un efecto mismo de esta adecuación.

3.2 Desarrollo profesional docente partiendo de la Evaluación de Desempeño Anual

El desarrollo profesional se ha conceptualizado de diversas formas, asociándolo a varios otros conceptos: perfeccionamiento de profesores, reciclaje de profesores, formación permanente, formación en servicio, desarrollo del profesorado. La más elemental y clara distinción parece ser la que diferencia entre el perfeccionamiento y el desarrollo profesional, en cuanto a que el perfeccionamiento está asociado a la intervención externa y el desarrollo profesional está caracterizado por una intervención interna o de la propia persona (De Vicente, 1992). No es fácil poner en marcha procesos de mejora porque existen dificultades arraigadas en la práctica profesional y en el contexto organizativo de la escuela, como el caso de la escasez de tiempo, y los procesos de mejoramiento requieren una elevada inversión de tiempo. Entonces, ¿dónde la ha de buscar el profesor sus planes de mejoramiento? Pretender que utilice su tiempo libre para dedicarse a investigar sobre la práctica no es una invitación realista, ni siquiera justa y el Estado tampoco está dispuesto a liberar tiempos que no sean de estricta dedicación al aula, ya que se tiene la impresión de que todo el tiempo dentro del aula es aprovechado y que todo el tiempo que el profesor está fuera de ella no tiene repercusión en la mejora de la educación ni de su labor docente. (Santos G, 1990)

La sociedad incurre en un error cuando se opone a que el profesor tenga menos horas de clase... y la falta de motivación es otra dificultad del contexto, pero ¿Por qué habría de

emplear el profesor horas de su tiempo libre para mejorar la práctica educativa? ¿Qué ganancias le reporta ese plus de tiempo y dedicación? ¿Por quién es reconocido ese esfuerzo suplementario? ¿Qué acreditaciones se le conceden a quien realiza ese trabajo? La apremiante llamada a la conciencia profesional, a la vocación del docente, al beneficio de los usuarios, choca con los agravios comparativos, con la insensibilidad de algunos padres y con la ironía de algunos compañeros... “A fin de cuentas, todos cobran el mismo sueldo y los que reciben acreditación para la meritocracia son los que asisten a cursos de más de veinte horas aunque luego ese curso no tenga incidencia alguna en la práctica”.

Las iniciativas para la evaluación del desempeño docente entroncan con el camino recorrido internacionalmente para el mejoramiento de la calidad de la educación. Es especialmente en la última década cuando se elaboran estándares de desempeño, cuya prioridad es el fortalecimiento de la profesión docente y el desarrollo profesional. Se trata de hacer mensurable u observable lo que los docentes *deben saber y saben hacer* en el ejercicio de su profesión, de modo que la generación de estos estándares obedece al propósito de contribuir a la calidad docente y, por ende, de la educación, como también a favorecer un reconocimiento social acorde con el status profesional del profesor.

Todos los profesores han recibido una formación, han tenido un desarrollo profesional y han realizado un perfeccionamiento, casi siempre asentados en el individualismo. Cada uno ha sido evaluado individualmente creando “El individualismo profesional”, cada docente se ha encerrado en su clase con sus alumnos y ha asistido a los cursos de perfeccionamiento que ha podido o ha querido. Pocas veces se han producido procesos de carácter colegiado en la formación inicial, en la práctica profesional y en el perfeccionamiento.

Mecanizar las prácticas profesionales en la escuela, es muy fácil, evaluar como se ha evaluado anteriormente, sin preguntarse qué repercusiones tiene hacerlo de ese modo, ni qué ventajas tendría hacerlo de otra forma, es un riesgo convertido en cotidiana realidad. Para realizar un trabajo de ese tipo, asentado en la reflexión rigurosa y sistemática de la práctica, en la comunicación con otros profesionales, en el diálogo compartido con los alumnos, hace falta contar con ayudas institucionales. No basta una ayuda ocasional, es necesario contar con la ayuda sistemática y generosa de profesores de apoyo a la

investigación, disponer de medios materiales, contar con tiempos, disponer de canales para la difusión de los trabajos... (Santos G, 1993)

Plantear el papel profesional del educador implica su participación en la construcción de conocimientos, investigando, examinando la realidad vivida diariamente en el aula y en la escuela, comprendiendo lo que pasa en la educación, en permanente indagación por el conocimiento pedagógico. Esta relación con el conocimiento está en constante cambio, mas requiere asegurar el desarrollo de las capacidades del profesor a lo largo de su vida profesional (Niño Z., 2001). De hecho, con la misma complejidad de la evaluación, con la misma sociedad preocupada obsesivamente por los logros más superficiales, con la misma escasez de medios, nos podemos encontrar con dos profesores completamente diferentes, separados por el espesor de una pared, donde uno trabaja con empeño por mejorar la evaluación y el otro arrastra su rutina pacientemente, y ambos pertenecen a un mismo sistema donde solo los diferencia el pensamiento reflexivo frente a su práctica docente.

3.3 Consideraciones importantes sobre la evaluación de los docentes desde una perspectiva crítica

En una sociedad que cada vez está más sumida en los ideales del capitalismo y la búsqueda de eficacia-eficiencia y la unción divina del tecnicismo mesiánico, plantear una evaluación democrática, deliberativa y crítica resulta poco atractiva y hasta innecesaria. Tradicionalmente, los docentes hemos sido influenciados por vertientes de la evaluación centradas en la obtención de datos, con mecanismos objetivos, para la toma de decisiones en relación al proceso de aprendizaje de un estudiante; reducida a esa visión de evaluación educativa, han sido desarrollados unos instrumentos (exámenes, tablas de trabajo cotidiano-extra clase, otros) y un producto sumativo que determinará si el estudiante cumplió con la adquisición de conocimientos-habilidades proyectadas en el currículo. La relación entre evaluación y currículo es interdependiente, por lo cual el diseñador curricular debe asumir la importancia de dicha relación ya que, en palabras de Stenhouse (2003, p. 169)... *“Un conocimiento de la investigación de la evaluación me parece la cualidad más deseable para el director de un proyecto de Currículo, de lo contrario, el proyecto es probable que se enfoque sobre soluciones, y no sobre*

problemas, y los problemas cruciales que se hallan en el camino del avance educativo continuarán siendo descuidados”

Según Gimeno Sacristán (2001), los conocimientos adquiridos por los estudiantes se evalúan desde diferentes niveles (macro, meso y micro), hasta el papel ideológico que cumple un determinado currículum. En este sentido, resulta oportuna la afirmación de Magendzo (2008, p. 239) de que; *“Si bien la evaluación del currículum no es lo mismo que la evaluación de los alumnos, aunque ésta es un dato para la primera, sí que se palpa ese afán de conocer realidades educativas más ampliamente, considerando cada vez más facetas”* por lo que, el mismo autor, resaltaré que la evaluación se realiza en cuatro grandes momentos: diseño del currículum, diagnóstico, implementación y actualización.

En la evaluación docente sucede lo mismo que en la evaluación de los estudiantes, ya que se encuentra centrada en el tecnicismo instrumental que busca la estandarización y clasificación de los profesores, desconociendo el contexto escolar donde labora. La pedagogía crítica se caracteriza, en sus inicios, como una respuesta a la visión tradicional de analizar la educación como objetiva y neutral, ya que en la teoría tradicional no se tiene conciencia de los tipos de conflicto que se dan en las escuelas en relación a diferentes formas de conocimiento.

Esta corriente no sólo se limita a la reflexión crítica, puesto que ha aportado esquemas de análisis y nuevos conocimientos para reconstruir la idea de educación, como actividad permanente que se realiza en diferentes campos de acción práctica y de profesionalización. Dentro de estos nuevos esquemas de análisis, la pedagogía crítica devela el papel del Estado y la política, ya que ésta última funciona para situar a la gente de forma diferente con respecto a la acometida de la riqueza y el poder, sino también provee las condiciones para la producción y adquisición del aprendizaje, en tanto, se debe develar la influencia de las estructuras dominantes, y las posibilidades de resistencia, en el imaginario estudiante, es decir, su subjetividad así como las formas materiales y sociales de las relaciones sociales (Giroux; McLaren, 1998).

Surge, entonces, una corriente educativa que impulsa la visión holística, crítica y compleja en el abordaje del sistema educativo, iniciando con los proyectos macro curriculares y el proyecto ideológico cultural de grupos dominantes hasta el nivel micro y la

recontextualización curricular en las aulas (sus posibilidades de reproducción-producción cultural). En esa misma línea, surge una corriente que cuestiona la evaluación educativa tradicional (centrada en los procesos de aprendizaje, productos sumativos, objetividad y neutralidad, verticalidad, otros), dicha concepción crítica genera una serie de aportes donde resalta el centrarse en el proceso y en la escucha de la voz de los participantes. Otro elemento fundamental en la creación de una evaluación crítica es el compromiso del evaluador con una serie de valores o, desde el punto de vista de House (1997) un fundamento moral de la evaluación integrado por la Igualdad Moral, la Autonomía Moral, la Imparcialidad y la Reciprocidad, que se caracteriza porque todos tienen el mismo derecho de satisfacer sus necesidades, y a nadie se le puede imponer una voluntad, instrumento o metodología para beneficiar a alguna de sus partes o sus intereses y existe una responsabilidad en el proceso.

Asumir este fundamento moral es una reivindicación vital del evaluador como un sujeto histórica y contextualmente construido y cuya participación afecta, directa o indirectamente, el desarrollo de la cotidianidad del objeto o sujeto evaluado; la interiorización de esos fundamentos morales y, en general, de ese papel marca la diferencia entre una verdadera evaluación crítica y una evaluación tradicional matizada por ciertos elementos progresistas.

Acertadamente House (1997, pp.148-161) nos sugiere que todo proceso de evaluación debe iniciar con la construcción de un Contrato Equitativo de Evaluación que delimite la evaluación y permita la construcción de un proceso democrático incluyendo, desde el inicio de la evaluación, a los participantes para la elaboración de reglas y mecanismos que la guiarán.

Para el autor, este Contrato debe reunir unas condiciones mínimas como la ausencia de coerción de las cuales existen tres posibles tipos: 1) cuando un sector tenga posibilidad de coartar a otro mediante algún tipo de poder especial, 2) formación de grupos para presionar a otros sectores y 3) coerción por las circunstancias (recursos, tiempos, etc). También debe tener racionalidad, es decir, la capacidad de mantener un diálogo sustentado en argumentos, donde todas las partes deben de aceptar un cierto marco de reglas que guiarán la evaluación, que vienen de un acuerdo en conjunto, una aceptación de términos que solo será viable si los participantes o sectores no dan prioridad a sus

intereses con el objetivo de poder crear acuerdos conjuntos, ya que los acuerdos afectan a todos(as). El interés comunitario es aquel donde la evaluación debe de tomar en cuenta, en los elementos del marco estructural, los intereses y expectativas de sectores que no han sido involucrados, por último, la información igual y completa, ya que es necesario la creación de los mecanismos de comunicación para agilizar el envío de comunicación, tanto de forma vertical como horizontal.

En este marco la Evaluación Anual de Desempeño Docente debe cumplir con una serie de parámetros que se resumen en cuatro ítems:

1. Sin riesgos: ningún sector o grupo de interés-destinatario puede sentir miedo de las consecuencias, es decir, la evaluación no puede ser una cortina de humo para la cacería de brujas o venganzas pedagógicas.
2. Posibilidad: lo establecido en el contrato debe ser posible-realizable, el evaluador no debe ofrecer procedimientos, técnicas ni resultados que le sean imposibles ante la realidad material del estudio.
3. Contar con todas las opiniones: en la elaboración del contrato ninguna de las voces de los participantes debe ser silenciada, por el contrario, deben plasmarse todas las inquietudes, expectativas y visiones de los participantes.
4. Participación: es importante la creación de técnicas, instrumentos y metodologías que permitan la participación horizontal y la inclusión de todas las voces en el proceso.

La evaluación del docente, se centra en las características o actitudes del docente en el aula de clase, en sus formas de actuación y no se ha realizado una reflexión sistemática sobre la relación entre su actuar, su acción como profesional de la pedagogía y el aprendizaje de los estudiantes Sánchez R. (2011). Es claro que una evaluación democrática deliberativa y crítica necesita una mayor planificación para asegurar los adecuados procedimientos de inclusión, diálogo y deliberación, para lo cual el diseñador curricular puede tomar como referente las diez preguntas sugeridas por House; Howe (2001) para verificar que la evaluación responde a una concepción democrática, las cuales son:

1. ¿A quiénes corresponden los intereses representados?: no se debe concentrar únicamente en los patrocinadores de la evaluación, se debe de tomar en cuenta los intereses de los diferentes sectores-sujetos participantes.
2. ¿Están representados los interesados principales? Los interesados principales se define en relación a los sectores o grupos que vean sus intereses más afectados.
3. ¿Se ha excluido a alguno de los interesados principales?
4. ¿Hay desequilibrios graves de poder? Toda actividad humana tiene desequilibrios de poder, no obstante, el evaluador debe velar por que esos desequilibrios no afecten el proceso de evaluación ni sus resultados.
5. ¿Hay procedimientos para controlar los desequilibrios de poder?
6. ¿Cómo participan las personas en la evaluación? Para los autores, la forma de organizar la participación es tan importante como la selección de los participantes ya que una inadecuada organización de la participación puede facilitar la sobre o nula participación de algún sector.
7. ¿Hasta qué punto es auténtica su participación? La técnica utilizada (cuestionario, entrevista, etc) puede limitar o potenciar la autenticidad y compromiso del informante.
8. ¿Hasta qué punto es comprometida su interacción? Si el informante participa en varias etapas del proceso daría paso a un mayor diálogo y compromiso del mismo con la evaluación.
9. ¿Se produce una deliberación reflexiva? El evaluador debe profundizar la deliberación reflexiva sobre los descubrimientos de la evaluación para lo cual es necesario involucrar a los participantes en dicho proceso.
10. ¿Hasta qué punto es detenida y extensa la deliberación? El evaluador debe impulsar la deliberación hasta donde los recursos (temporales, económicos, humanos, otros) lo permitan, para lo cual es necesario que sea planificado desde el diseño de la evaluación

Estas diez preguntas serían un marco referencial para la planificación de la Evaluación de Desempeño, desde la selección de los participantes hasta los procesos de deliberación que darán paso al informe final del proceso. Claro está que, el evaluador debe construir el diseño de evaluación atendiendo las circunstancias específicas del objeto evaluado con el objetivo de que sea verdadera pertinente para la obtención de la información requerida.

También estos objetivos establecen una relación entre el *Desarrollo Profesional* del educador, su rendimiento y su continua capacitación con la calidad de la Educación, se plantea la Evaluación de Desempeño Docente como mecanismo político administrativo para provocar el *Desarrollo Profesional*, el rendimiento del educador y su capacitación continua. Un elemento curioso es que el compromiso docente es de carácter social y la manera como se viene realizando la evaluación no lo fortalece ya que sus resultados se reflejan en beneficios individuales. Para Díaz Barriga (2007; p. 53), las políticas de evaluación de los profesores no son factor de *Desarrollo Profesional* y más que todo van dirigidas a realizar un cuestionamiento del docente volviendo así al tema de la *Rendición de Cuentas*.

4. RUTA METODOLOGICA

4.1. Enfoque epistemológico

El enfoque epistemológico utilizado en este trabajo de investigación es *la pedagogía crítica*, la cual tiene sus más profundas raíces en las aportaciones filosóficas de la Escuela de Frankfurt⁷, postura que resalta la importancia de construir un discurso de emancipación y transformación social. Así la pedagogía crítica prioriza la importancia pedagógica del espacio social concreto que contextualiza a la educación; donde el conocimiento se produce y socializa, para brindar elementos que permitan a los sujetos la toma de conciencia de su realidad, con miras a la búsqueda de transformaciones sociales, políticas y económicas, que conlleven a una sociedad más justa y democrática. La pedagogía crítica no sólo contiene propuestas meramente teóricas, sino abre un fértil campo a la investigación social, económica y política en cuanto a la descripción de las condiciones concretas en las cuales se ofrece la educación en nuestros países, entre ellas, las múltiples desigualdades y limitaciones sociales y culturales que impiden o bloquean los intentos por conseguir objetivos pedagógicos de especial importancia para la formación de los escolares, con el propósito de actuar en una sociedad verdaderamente Democrática.

Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: “habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales” (Mc Laren, 1984; 195). Como principios fundamentales de la teoría crítica, destacan conceptos como política, cultura y economía, entre los más importantes. De este modo las instituciones escolares son vistas como espacios de lucha y resistencia entre fuerzas de poder ideológicas y culturales por la dominación; es decir, desde la visión de la pedagogía crítica, la escuela no es un espacio neutral, encapsulado y ajeno a conflictos por el poder, por el contrario, “los teóricos de la educación crítica han comenzado a ver la escuela como una empresa resueltamente política y cultural” (Mc Laren, 1984, p 196) donde se manifiestan desigualdades, que favorecen a la clase dominante en un falso discurso de igualdad de oportunidades.

⁷ Escuela de pensamiento creada en la década de los veinte en el Instituto para la Investigación Social de Frankfurt Alemania.

Una característica más de la pedagogía crítica, como un proceso dialéctico, es la imposibilidad de constituirse como un producto acabado, cerrado o finito; al contrario, la pedagogía crítica se distingue por ser un proceso en construcción, en permanente lucha y esfuerzo por alcanzar la igualdad, democracia y por tanto la justicia social. La pedagogía crítica es en última instancia un sueño, pero uno que se sueña en la vigilia de la praxis. Por lo tanto, la acción educativa debe buscar, según las bases de la teoría de la liberación, dignificar, democratizar, pero sobre todo humanizar las relaciones sociales; en este sentido educar no es una mera transmisión de conocimientos verticales y estáticos, sino la creación de una situación pedagógica en la que los seres humanos se descubran a sí mismos y aprendan a tomar conciencia del mundo en el que viven e interactúan.

Lo anterior es un punto clave en la divergencia con la corriente del capital humano, donde el ser humano se cosifica al formar parte de las relaciones económicas para generar productividad y riqueza. La visión de Freire es profundamente humanizadora, donde el hombre, su contexto, historia, reflexiones y acciones buscan que el sujeto se construya como persona, para transformar el mundo y sus relaciones económicas, políticas y sociales. Las ideas de la teoría de la liberación hoy en día adquieren una vigencia extraordinaria, puesto que sus ideas, se insertaron inicialmente en contextos latinoamericanos, con altos índices de marginación, explotación e injusticia social, que desgraciadamente también siguen vigentes.

De esa manera las ideas de la teoría de la liberación, insertas en la pedagogía crítica conservan vigencia para el análisis de situaciones sociales y educativas contemporáneas. En esta corriente teórica se manifiesta el antagonismo frente a las políticas neoliberales, que buscan silenciar a las teorías críticas, debido a que como ya se mencionó anteriormente, el principio fundamental de la pedagogía crítica es la búsqueda permanente de la igualdad y la justicia social, principio opuesto a los intereses del capitalismo neoliberal. Así “Frente al recorte financiero, la recesión económica, y el retraimiento del mercado de trabajo, las críticas radicales y progresistas de la escuela han sido reducidas a susurros, siendo remplazadas por la retórica de los expertos del costo-eficiencia”. (Giroux, 1992; 67)

4.2. Características del enfoque metodológico

El presente trabajo de investigación se enmarca dentro del paradigma naturalista que tiene como objeto la comprensión del sentido y significado de la interacción social en contextos específicos de estudio donde se cruzan múltiples elementos de la cultura como los conocimientos, los valores, el lenguaje, los procesos de comprensión y significación, los cuales toman preminencia en el proceso de investigación. El investigador hay que reconocerlo como un sujeto participativo que forma parte del proceso investigativo, por cuanto también interactúa de alguna forma con el contexto sobre el cual se está realizando el estudio y no como un agente externo a la investigación.

Teniendo en cuenta que la presente investigación se alimenta del paradigma naturalista y con la imagen del profesor como investigador desde una perspectiva claramente cualitativa, se podría decir que el estudio retoma algunos rasgos de la investigación-acción educativa que le permite a los involucrados en la investigación, enriquecer y utilizar su profesión como fuente de autocrítica, ya que la investigación-acción educativa permite que los profesores examinen las teorías implícitas en su propia práctica en el aula con los fundamentos epistemológicos de la evaluación docente, para proyectar la reflexión directamente sobre las prácticas en evaluación de los docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 de la IED Alfonso López Pumarejo de Cachipay y el IED Méndez Roza de Sesquilé pertenecientes al departamento de Cundinamarca.

4.3 Enfoque metodológico cualitativo

Según Iván Darío Toro y Rubén Parra en su libro “Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación”, el método de investigación que se elija debe tomar en cuenta la construcción del problema de investigación, sin embargo, en algunos casos es posible tener en cuenta algunos de los métodos que la tradición investigativa y metodológica ya han desarrollado y que se encuentran en algunos textos y autores. De ser así, el método de investigación que se tome debe implicarse en la construcción que se haga del problema de investigación (Toro; Parra, 2010; pg. 282). La identificación y conceptualización de los diferentes métodos investigativos (cualitativos o cuantitativos) deben permitir una revisión de las perspectivas teórico-metodológicas, de los aportes disciplinarios y transdisciplinarios.

La investigación cualitativa encierra problemas con implicaciones en lo epistemológico, metodológico y técnico de la investigación social; también debe guiar lo cuantitativo y este a su vez retroalimentar lo cualitativo, es decir, la investigación incluye dar vueltas antes de llegar a su propósito final., ya que no basta con determinar estadísticamente los porcentajes, sino que también es necesario saber cómo, cuándo, quién, por qué y cuál es el impacto que ciertos hechos o vivencias tienen en la persona.

Dentro de la investigación cualitativa encontramos diferentes métodos como *El método de casos*, donde el propósito es servir como base para la discusión y su utilidad radica en aproximar a la persona a las condiciones de la vida real para prepararlo, desarrollando talentos y habilidades para el análisis y la toma de decisiones de incertidumbre. El caso se puede definir como la descripción narrativa que hace un grupo de observadores de una determinada situación de la vida real que envuelva una o más decisiones. Este método puede responder a dos intencionalidades:

- a) Caso de enseñanza: es la descripción de una situación real, respondiendo a una intencionalidad de una pedagogía activa y participativa, que estimula la habilidad para encontrar significados y relaciones, emitir juicios de valor e informar a otros su posición, para desarrollar un criterio propio ante un tema. Aunque el caso puede transmitir conocimientos no es su objetivo principal. Este tipo de caso busca facilitar el proceso aprendizaje-enseñanza y por tal motivo se debe escribir la nota de enseñanza, la cual no contiene la respuesta al problema, pero sirve para mejorarlo.
- b) Los casos de estudio o de investigación: la diferencia radica en cuanto el propósito, es decir por qué se escribe el caso. En este tipo de casos se pretende abordar un determinado hecho que sirva para comprenderlo y desde allí conceptualizar, generando teorías que sirvan para tomar decisiones.

En muchas investigaciones el propósito del caso es servir como base para la discusión, la utilidad del método de casos es aproximar a la persona a las condiciones de la vida real, para prepararlo, desarrollando talentos y habilidades para el análisis y la toma de decisiones de incertidumbre. El caso se puede definir como la descripción narrativa que hace un grupo de observadores de una determinada situación de la vida real que

envuelve una o más decisiones (Toro; Parra, 2010; pg. 322). Este diseño metodológico puede responder a dos intencionalidades: escribir un caso de enseñanza o escribir un caso de estudio. El primero busca facilitar el proceso pedagógico de aprendizaje-enseñanza y el segundo pretende abordar un determinado hecho, que sirva para comprenderlo y desde allí poder conceptualizar, en el sentido de generar una teoría o que sirva para tomar decisiones.

Los casos de investigación son muy útiles cuando se quiere conocer un hecho muy particular, un asunto específico que requiere una investigación exhaustiva que puede llegar a tener grandes implicaciones o llevar a grandes consecuencias. Para la elaboración de casos se puede tener en cuenta los siguientes momentos: primero la selección del tema y contenido, segundo la relación con la empresa u organización que servirá para enfocar mejor el estudio; tercero, hacer la investigación que es el trabajo de campo y por último, la escritura del caso que se escribe en tiempo pasado y se recomienda mantener contacto con la empresa a lo largo de la escritura para revisar y verificar la información.

El caso debe incluir la nota de enseñanza y debe ser preparada paralelamente a la escritura del caso. Esta nota de enseñanza no contiene la respuesta al problema planteado sino que sirve para facilitar el uso del caso ayudando a mejorarlo, por lo tanto, la nota de enseñanza debe ser revisada después de la discusión para cambiarla o ampliarla cada vez que sea necesario. (Toro; Parra, 2010)

En mi proyecto de investigación, tomare el método de caso de estudio pero con algunas características del etnográfico clásico, ya que pretendo hacer un estudio de una problemática nacional pero enfocado en un grupo determinado, como lo son los docentes de media vocacional pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 del IED Alfonso López Pumarejo de Cachipay y el IED Méndez Roza de Sesquilé pertenecientes al departamento de Cundinamarca.

4.4 Instrumentos y técnicas utilizadas para la recolección de la información

La técnica utilizada en este proyecto es el paradigma cualitativo de investigación pedagógica y los instrumentos para la recolección de la información son la entrevista y la observación directa. A continuación se presenta una descripción de cada uno de estas:

La entrevista es un instrumento que revela a partir de cierto número de individuos, las relaciones generales entre las características de un gran número de variables, mediante un procedimiento estímulo – respuesta homogénea. En términos generales puede definirse como una conversación para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, una situación en la cual una persona obtiene información sobre algo interrogando a otra. La entrevista de investigación pretende la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo, por tanto, es una conversación entre dos personas con el propósito de favorecer la producción de un discurso convencional, continuo y con una cierta línea argumental. Los tipos de entrevistas utilizadas en este proyecto de investigación son:

- a) Entrevista focalizada: el investigador decide los asuntos específicos del problema de investigación y dirige sus preguntas a la solución de los mismos, teniendo como característica principal su desarrollo tomando como base un cuestionario estandarizado para todos los entrevistados.
- b) Entrevista en profundidad: supone una situación conversacional cara a cara y personal. Es pertinente cuando la investigación no pretende reconstruir el sentido social de un asunto determinado.

Para la realización de las entrevistas se tuvo en cuenta las categorías y subcategorías emergentes del proyecto de investigación, y para darle mayor confiabilidad, se realizara primero una encuesta que nos permitirá hacer unas preguntas mejor focalizadas en las entrevistas semiestructuradas. En la Tabla 4 se presenta un resumen de las categorías de la investigación.

Tabla 4. Descripción de las categorías de la investigación

CATEGORIA	DEFINICION	SUBCATEGORIAS
Políticas Educativas asociadas a la Evaluación Docente	Conocimiento del proyecto Neoliberal de Educación Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación docente en el contexto internacional • Evaluación Docente en el contexto del Nuevo Estatuto Docente en Colombia • Normativa vigente en Evaluación de Desempeño Docente en Colombia
Tendencias en la Evaluación Docente	Conceptualización de las tendencias de Evaluación Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencias e intencionalidad de la evaluación docente • La evaluación de desempeño docente en Colombia • Fortalezas y limitaciones de la Evaluación de Desempeño docente
Evaluación como desarrollo profesional	Conceptualización de la importancia de la evaluación y su relación con el desarrollo profesional con el fin de mostrar como las prácticas evaluativas corresponden a particularidades del contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Son las políticas de evaluación docente factor de desarrollo profesional? • Consideraciones importantes para la evaluación de los docentes desde una perspectiva crítica • Construyendo unas alternativas dirigidas hacia el desarrollo profesional.

Por otra parte, la observación consiste en mirar a las personas cuando efectúan su trabajo. Permite al analista determinar que se está haciendo, como se está haciendo, quien lo hace, cuando se lleva a cabo, cuanto tiempo toma, dónde se hace y por qué se hace. El tipo de observación utilizada es la Participante, Activa o Directa, en donde el investigador o los investigadores participan en el proceso investigativo desde el mismo lugar donde acontecen los hechos (Toro; Parra. 2006).

Los participantes en la investigación son seleccionados por su interacción con el problema de estudio. Por lo tanto, en la presente investigación se optó por conformar un grupo focal integrado por 12 personas (docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002) y un grupo de 5 expertos conformado por 4 Directivos Docentes de las instituciones en las que se está trabajando y 1 docente de la Universidad Pedagógica Nacional

4.5 Fases de la investigación

Para el desarrollo de una investigación se requiere una serie de fases, etapas, pasos o momentos que deben ser seguidos para un buen trabajo, que conduzcan al alcance de un nuevo conocimiento o a la solución de una necesidad en el conocimiento, en la comprobación de teorías o hipótesis, etc. Se pretende que el investigador vaya concibiendo su propio esquema y apropiándose de una metodología, de aquí su importancia. Siguiendo a Iván Toro y Darío Parra (2006), en una investigación debe atenderse principalmente el planeamiento, la ejecución y la sistematización como fases.

Primera fase: planeación

La planeación es fundamental para el desarrollo de una investigación, puesto que garantiza el ordenamiento y coherencia del proceso de investigación y una racionalización de los diferentes momentos del proceso. Para tal fin se requieren las siguientes etapas: encontrar el problema de investigación, elaborar la propuesta de investigación, elaborar el anteproyecto de investigación y el proyecto de investigación (Toro; Parra, 2006)

El proceso de investigación inició con la definición del enfoque de investigación, el planteamiento del problema, la elaboración del marco de referencia y conceptual, y la

elaboración de la estrategia metodológica; a partir de la revisión de documentos sobre modelos, tendencias y prácticas en evaluación docente y políticas en evaluación de desempeño docente. Dicha revisión permitió la elaboración del estado del arte, la contextualización del problema de investigación, el planteamiento de las categorías para el desarrollo del marco de referencia, y la reformulación del diseño del objeto de estudio.

Segunda fase: ejecución

Esta segunda etapa incluye el trabajo de campo destinado a analizar las prácticas evaluativas de desempeño docente presentes en el IED Alfonso López Pumarejo de Cachipay y el IED Méndez Roza de Sesquilé y el análisis de los documentos pertinentes para caracterizar las fortalezas y obstáculos de la Evaluación Anual de Desempeño Docente en profesores pertenecientes al Decreto 1278 de 2002. En el proceso se tiene en cuenta el diseño, la aplicación, la recolección y transcripción de la información recogida a través de las entrevistas, que posteriormente son conceptualizadas, clasificadas y codificadas.

Tercera fase: sistematización

En esta fase, se presenta el análisis de la información obtenida tanto de los documentos publicados por el MEN como de las entrevistas estructuradas y semiestructuradas. La intención de este análisis es la reflexión crítica de las prácticas en evaluación de docente, ya que la investigación-acción si es reflexiva no debería ofrecer teoría del tipo de la “teorización académica estéril”, sino hacer reflexiones críticas sobre sus contradicciones. Como resultado de dicho encuentro lo que resulta es un informe de carácter crítico y dialéctico sobre la participación de los docentes en su propia evaluación, sus reflexiones y conclusiones en torno a la construcción, mejora e implementación de una evaluación crítica y formativa que fortalezca su desarrollo profesional.

En la Tabla 5 se presenta un resumen de las fases de investigación.

Tabla 5. Descripción de las fases de investigación

FASES DE LA INVESTIGACIÓN	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	RESULTADOS
FASE I: "Planeación"	Contextualización del problema de Investigación. Desarrollo del Marco de Referencia. Diseño del Objeto de estudio y planteamientos del objetivo general y objetivos específicos	Estado del Arte. Análisis de Documentos.	Construcción de los tres primeros capítulos en: Políticas Educativas, Tendencias en Evaluación de docentes, y desarrollo profesional.
FASE II: "Ejecución"	Diseño, aplicación, recolección y transcripción de la información.	Caracterizar las Políticas en Evaluación de Desempeño Docente que lleven a pensar la evaluación desde una perspectiva crítica en una experiencia pedagógica que fortalezca su desarrollo profesional	Matriz con categorías y sub categorías Análisis de Contenido
	Categorización y análisis de la información recogida.	Caracterizar las prácticas en evaluación de los docentes en una propuesta de evaluación cualitativa-alternativa, comparándolas	Guía de entrevista a grupos focales Entrevista a Grupo Focal Análisis de Contenido
FASE III: "Sistematización"	Elaboración del informe final a partir de la presentación de los resultados de la investigación.	Establecer la relación que existe entre los principios éticos que deberían regir los procesos de evaluación de desempeño docente y su desarrollo profesional, para los docentes en una institución oficial.	Análisis de Relaciones

4.6 Características de la población participante

Más que representatividad estadística lo que se busca en un tipo de investigación de carácter cualitativo es una representatividad cultural, por lo que la pretensión no es generalizar o extrapolar los resultados hacia la población en general sino “comprender los patrones sobre los cuales se estructuran los comportamientos y se atribuyen sentido a la situación bajo estudio” (Bonilla; Rodríguez, 1997:134).

La presente investigación cuenta con un muestreo intencional y teórico que busca obtener información detallada sobre las prácticas en evaluación de desempeño docente y por lo tanto, los participantes en la investigación son seleccionados por su capacidad para proveer la mayor cantidad de información posible sobre el problema de estudio, de manera que para efectos de responder a la pregunta de investigación. Este proyecto de investigación se desarrolla en las instalaciones la IED Alfonso López Pumarejo de Cachipay y el IED Méndez Roza de Sesquilé pertenecientes al departamento de Cundinamarca con 12 docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 y que ya estén posesionados debido a que a estos profesores se les realiza la evaluación anual de desempeño docente. Además, se cuenta con información recolectada de expertos en educación como un docente de la Universidad Pedagógica Nacional, un representante de ADEC y 3 Directivos Docentes de las instituciones antes nombradas.

5. ANALISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se mencionó en el capítulo anterior, los instrumentos utilizados para la recolección de información sirvieron para cumplir con las búsqueda de los objetivos específicos los cuales guían o dan orientaciones al problema de investigación, de tal manera, que a continuación la presentación de los resultados servirá para plantear discusiones de los hallazgos obtenidos de cada uno de los análisis de contenido.

El análisis de los datos es quizás la fase de una investigación social en la que resulta más visible la diferencia entre el enfoque cuantitativo y el cualitativo, mientras el primero utiliza la instrumentación matemática la segunda contrasta con la sobriedad del análisis cualitativo que utiliza la organización del material empírico con la eventual ayuda de los instrumentos informáticos.

5.1. Técnicas utilizadas para el análisis de la información

La investigación cualitativa adopta un planteamiento totalmente diferente para el análisis de los datos ya que su objeto de estudio es el individuo en su totalidad. El objetivo del análisis, coherente con el paradigma interpretativo, es comprender a las personas, interpretar el punto de vista del actor social.

Para la segunda fase de la investigación, el Análisis del Discurso y la indagación cualitativa de Eisner son las escogidas. Las características señaladas por E. Eisner (1999) para una indagación cualitativa que son: la descripción, interpretación y valoración; Eisner (1990) hace alusión a las cualidades, interpretar su significado y calcular su valor es sólo una cara de la moneda. La otra cara está relacionada con la hazaña mágica y misteriosa a través de la cual el contenido de nuestra conciencia se hace público. (Eisner, 1990).

Los planteamientos de Eisner (1999) para una indagación cualitativa, tienden a estar enfocados a observar, entrevistar, interactuar, en este caso en particular, con los docentes en su contexto institucional, para ver como los docentes, interiorizan las políticas educativas, las formas como desarrollan sus clases, la manera como entienden la

evaluación. El estudio cualitativo tiende a estudiar situaciones y objetos intactos, es decir en su medio natural.

En síntesis las características señaladas por Eisner (1999) para una indagación cualitativa que son:

1. Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados: se trata de observar, entrevistar, interactuar con los docentes en su contexto institucional que tiene que ver con la manera como interiorizan las políticas educativas, las formas como desarrollan sus clases, la manera como entienden el currículo y la evaluación. El estudio cualitativo no es manipulativo sino que tiende a estudiar situaciones y objetos intactos, es decir en su medio natural.

2. En la investigación cualitativa se trata de utilizar el yo como instrumento, vale decir, tener en cuenta el sujeto con sus emociones, sentimientos, formas de valorar las situaciones que enfrenta. No se trata de examinar conductas sino de percibir su presencia e interpretar su significado. Es aquí donde nos jugamos la capacidad para ver y describir todo lo que está en juego en la institución cuando se trata de aplicar un diseño curricular o practicar una forma de evaluar. Es pues una dialéctica entre la sensibilidad para interpretar y la capacidad para esquematizar los resultados de los talleres realizados. Pues sin la sensibilidad las sutilezas del mundo social quedarían sin experimentar. Sin un esquema no es posible ningún tipo de significatividad. No se trata entonces de estandarizar ni de uniformizar sino de comprender las dinámicas propias de los trabajos con los docentes.

3. Es también un rasgo distintivo de nuestra investigación el carácter interpretativo. Esto quiere decir que, a diferencia de los estudios experimentales que buscan explicar las relaciones entre variables mediante datos estadísticos y modificaciones intencionales de los hechos estudiados, se trata aquí de justificar mediante juicios valorativos, las informaciones obtenidas en los talleres. Es un esfuerzo que requiere experiencia para reconstruir el sentido y significado de las interacciones expresadas por los actores. No se trata de la simple descripción de lo que hacen sino de lo que para ellos significa hacer. Es una "descripción gruesa". La interpretación se basa en el marco teórico, en este caso en la Teoría Crítica de la evaluación y del currículo.

4. Se recupera también el uso del lenguaje expresivo, vale decir, se tiene en cuenta la voz de los investigadores para categorizar y para valorar los hallazgos. Los maestros se

asumen como sujetos plenos con sentimientos y con emociones, en contextos específicos de trabajo institucional, con su historia y sus particularidades.

5. En la investigación cualitativa se presta atención a lo concreto. Por ello el trabajo de los talleres busca obtener información sobre aspectos particulares de sus prácticas de evaluación y sus concepciones y aplicaciones del currículo. No se trata de generalizar y abstraer para establecer fórmulas sino de describir, interpretar y evaluar para comprender.

6. Esta investigación establece como criterios de validez la coherencia, la intuición y la utilidad instrumental, de tal manera que lo que se pone en cuestión no es la verdad de lo dicho sino la validez del juicio de valor mediante triangulación, relación entre categorías y la corroboración estructural o sea la confluencia de múltiples fuentes de evidencia o la recurrencia de instancias que apoyan una conclusión. Es lo que también se conoce como triangulación.

Por su parte, el Análisis del Discurso (ACD) significa que como investigadores tenemos una tarea importante con la sociedad: dilucidar, comprender sus problemas, y el ACD se ocupa más de problemas que de teorías particulares. La investigación crítica del discurso parte del concepto de *análisis crítico*, el cual tiene como objetivo fundamental evidenciar, a través del análisis del discurso, problemas sociales y políticos. (Van Dijk, 1994). El objetivo central del Análisis Crítico del Discurso es saber cómo el discurso contribuye a la reproducción de la desigualdad y la injusticia social determinando quiénes tienen acceso a estructuras discursivas y de comunicación aceptable y legitimada por la sociedad.

Según Van Dijk (1994) el control del texto se puede ejercer sobre todos los aspectos del discurso y de la comunicación. Para detectar las formas de control sobre el texto se puede partir de los niveles del discurso escrito o hablado: de las propiedades o categorías que los discursos poseen y que dan paso a las elites para legitimar o convocar y tener control sobre los oyentes/lectores decidiendo quién y cuándo puede participar (selección y distribución de turnos); de la división entre acción, sentido, expresión/formulación y de los criterios para decir que existe una desviación e inaceptabilidad con respecto a las normas y reglas estableciendo un acceso diferencial al discurso; finalmente, del análisis del control sobre las estructuras de la interacción.

Para hacer este análisis podemos empezar con las estructuras de superficie, como por ejemplo:

- *El control de la entonación.* En la comunicación oral existe un control de la entonación que define quién tiene o no legitimidad y autoridad para alzar la voz; sin embargo, y lo hemos visto en las películas muy a menudo, las personas realmente poderosas, con poder supremo, no necesitan gritar. Este aspecto del discurso oral es muy difícil de analizar.
- *El control de las estructuras de tema.* Los temas son más fáciles de trabajar de una manera sistemática que la entonación. La pregunta básica que nos guía es: ¿de qué habla la gente, de qué se puede hablar y quién impone las limitaciones? ¿existe alguna limitación de temas en los discursos de hombres y mujeres? En este aspecto hay un control bastante fuerte, es decir, en la mayoría de las situaciones tenemos limitaciones en la libertad de escoger los temas. En la clase, el maestro, la maestra, puede limitar los temas de sus alumnos porque sólo cuando éstos responden a una pregunta específica es una respuesta aceptable. También en las reuniones profesoras, en el periódico, tenemos limitaciones de temas.

Van Dijk detecto en sus trabajos sobre el discurso racista en Holanda que en la conversación cotidiana, en los debates parlamentarios, y, sobre todo, en la prensa, se habla/escribe sobre minorías, sobre inmigrantes, sobre refugiados. Bien, la pregunta es: ¿qué temas, qué asuntos y qué tipo de asunto es preferido en estos contextos? En general, se escribe sobre problemas, sobre crímenes: es decir, todo lo problemático de la sociedad encuentra su origen en dichas minorías. Los políticos, los periodistas, utilizan de manera sistemática el problema de la criminalidad y, claro, convierten a la prensa y al discurso público en el mecanismo central de la reproducción discursiva del poder, pues tienen la posibilidad de decidir qué es importante y cómo se debe valorar.

- *Control de la estructura sintáctica.* Existe una estructura sintáctica de las oraciones que equivale a una representación diferencial entre grupos (estos grupos minoritarios o marginados nunca hacen algo positivo), pero existe igualmente el fenómeno contrario donde se niegan las cosas negativas de las elites. Este hecho puede definirse como tendencioso, producido por la existencia de una diferencia social y cultural y su sola expresión en el discurso público produce un prejuicio de clase.

Por ejemplo, en los periódicos holandeses el orden de aparición en la secuencia oracional es diferente cuando se trata de un tema negativo acerca de los negros; este tema ocupa

generalmente el lugar del sujeto de la oración. Y existen por supuesto maneras de desfocalizar el tema desplazándolo a otros lugares de la oración, como cuando se trata del papel negativo de la policía en un hecho social. Así, nunca en la prensa holandesa un grupo minoritario ocupa el lugar de sujeto en un tópico positivo.

- *El control de las estructuras de tema*, de los contenidos, es fundamental para la difusión de los prejuicios. Si el tema no es importante para los grupos dominados entonces éste pasa a un segundo plano. En general, encuentro una limitación de los temas no solamente en la clase, en la escuela, sino también en la situación con el médico, con el político, etc. Siempre hay limitación. Pero, ¿quién determina esa limitación no sólo del tema, sino de otros factores como estructuras y superestructuras?

- *Control de superestructuras*. Las noticias de prensa tienen un esquema fijo, unas categorías fijas; la categoría más conocida es la de los titulares. No hay noticia sin titular, es una categoría obligatoria de la noticia y se puede controlar. Debajo del titular, en letras pequeñas siempre hay una información que necesariamente es un resumen; esto también se puede controlar. Así mismo, la textualidad total, si se presenta en forma de cuento, como una historia, se puede controlar. Las categorías fijas se pueden resumir con las siguientes preguntas: ¿quién inicia la comunicación? ¿quién la termina? ¿quién tiene acceso a ella? ¿quién tiene control sobre determinada categoría? En la conversación, de acuerdo con el análisis discursivo, existen estrategias con respecto al cambio de turnos de habla. Aquí encontramos de por sí una situación de control. ¿Quién puede controlar el manejo de una situación, como por ejemplo una reunión formal? Es el presidente de la reunión quien dice «qué opina fulano», «después de ti tal otra persona», etc. Él es quien hace la distribución de turnos, y esto es una manera de ejercer el control. Aquí tenemos, también, una situación de abuso de poder, cuando una persona, en una situación determinada, no quiere dejar el turno. Es posible que sea algo puramente personal, pero también es un aspecto importante del análisis del abuso de poder.

La triangulación se asume como el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Es conveniente concebir la triangulación envolviendo variedades de datos, investigadores y teorías, así como metodologías. La Triangulación, mediante la obtención de evidencias de más de una fuente que se dirigen sobre las mismas circunstancias, permite la recolección de múltiples visiones del mismo fenómeno; la Triangulación

facilitará dar un sentido más de racionalidad y ayudará a dar mucha más validez interna a la investigación. Esta Triangulación según Santos Guerra (1994), se da de tres maneras: la referida a los datos, a las teorías y a las técnicas. Para este caso, se utiliza la triangulación de datos, con fuentes que convergen en el mismo asunto investigado.

La triangulación de datos, en este estudio son tres subtipos: docentes, directivos docentes, actores diferenciados (expertos) y marco teórico (autores) podría verse como una comparación de grupos disímiles como una estrategia muestral, pero refleja apropiadamente una estrategia de *triangulación*. Se seleccionaron diferentes colocaciones y posiciones de los actores en forma sistemática (codificación axial), si se descubre que los conceptos (como designación de unidades de la realidad) comparten asuntos comunes. En forma similar, la unidad constitutiva de esos conceptos puede ser descubierta en su situación contextual para que las conclusiones se puedan editar en forma de ensayo, perdiendo así las unidades aisladas y aunando las intervenciones de la personas partícipes del proceso de investigación.

5.2. Resultados del análisis de contenido sobre las prácticas en evaluación de desempeño de los docentes, directivos docentes y los especialistas en Educación

Los docentes en Colombia se encuentran divididos de acuerdo al Estatuto al cual pertenecen; están los que corresponden al Decreto 2277 de 1979 y los del Decreto 1278 de 2002, creando de esta manera dos subgrupos de docentes en el país. El subgrupo que pertenece al Nuevo Estatuto se encuentra condicionado a la realización de evaluaciones de ingreso, período de prueba, desempeño y competencias.

Los docentes que pertenecen al Estatuto Decreto 1278 de 2002 son un subgrupo de la profesión docente, quienes están sometidos a diferentes tipos de evaluaciones impuestas por las políticas educativas nacionales e internacionales todas ellas condicionadas por los requerimientos de las políticas económicas del Estado. Por el contrario profesores que pertenecen al Estatuto Decreto 2277 de 1979 aunque conforman el otro subgrupo, no tienen que cumplir con las políticas de evaluación a docentes.

Con el análisis realizado a las entrevistas a directivos docentes, docentes vinculados a la Gobernación de Cundinamarca que pertenecen al Nuevo Estatuto y a expertos en el tema de evaluación se establecieron las siguientes categorías:

- Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la en Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano
- Evaluación de Desempeño Anual
- Desarrollo profesional del docente público

A continuación, se presentan los resultados y el análisis de la información obtenida a partir de las encuestas realizadas al grupo focal (12 docentes). La encuesta (anexo #1) contenía 12 ítems los cuales validaran la información de las entrevistas. Cada ítem será interpretado por medio de diagramas de columnas.

ITEMS

1. *Conoce usted la guía número 31 del Ministerio de Educación Nacional*
2. *Usted tiene claro como es el proceso de Evaluación de desempeño anual docente*
3. *Se realiza el protocolo de la Evaluación de Desempeño anual en su institución*
4. *La Evaluación de Desempeño Anual mejora sus prácticas en el aula*
5. *Considera usted que los tests son una buena herramienta para evaluar a los docentes*
6. *Usted considera que la evaluación es planteada como un mecanismo de control*
7. *Se realiza la pre-evaluación en su institución*
8. *Conoce cuál es la estrategia de la evaluación de desempeño anual*
9. *Conoce usted el conducto regular si no se encuentra de acuerdo con su Evaluación Anual*
10. *Conoce la importancia de la evaluación en su desempeño docente*
11. *Tiene claro las competencias comportamentales y su importancia con su desarrollo profesional*
12. *Se retoma el plan de mejoramiento de la Evaluación Anual inmediatamente anterior en el momento de ser nuevamente evaluado*

Estadística total de la encuesta

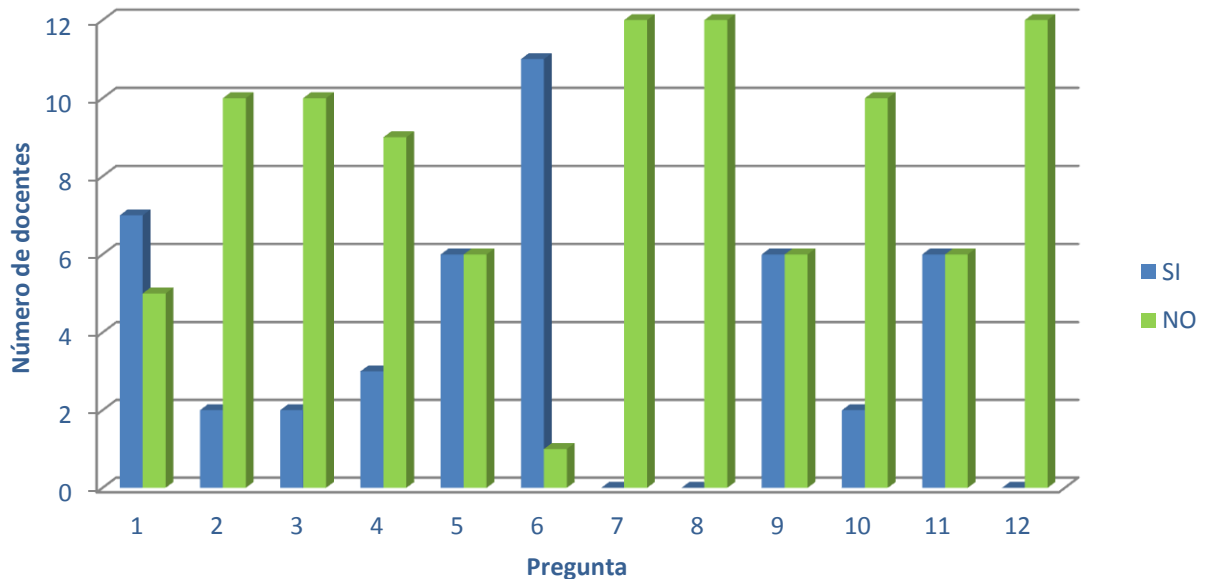


Figura # 2: Estadística en diagrama de barra de las diferentes respuestas de la encuesta a docentes

Las respuestas en algunos casos (Figura # 2) se refieren al paradigma bajo el cual se fundamentan las evaluaciones de los docentes, señalando que está fundada en una visión cuantitativa, no apropiada para una práctica esencialmente social. También permiten deducir, en primera instancia, un relativo bajo conocimiento de la legislación relacionada con la —evaluación de desempeño anual—. Casi la mitad de las respuestas se agrupan en una aceptación del desconocimiento de la legislación o se limitan a enunciar los números de los decretos y leyes emitidos al respecto, lo cual demuestra que los docentes no le dan la importancia que el Gobierno Colombiano quisiera demostrar con las Evaluación de Desempeño Docente, como fuente de información primaria de la Calidad Educativa.

Con lo anterior damos paso a la aplicación de la entrevista semiestructurada (Anexo # 2) y su respectiva transcripción (Anexo #3) con el propósito de favorecer espacios para la reflexión sobre las políticas de evaluación de desempeño docente en la educación básica y media vocacional para generar nuevos sentidos a la luz de la teoría crítica e identificar desde esta perspectiva algunas alternativas para transformar las prácticas de evaluación en las instituciones objeto de estudio al grupo de discusión; se realizó la actividad con docentes organizados en grupos los cuales a la luz de los análisis de los documentos

oficiales Decreto 1278 de 2002, Guía # 3 y 31 del MEN, contrastaron planteamientos de los docentes participantes proponiendo alternativas de solución.

5.2.1. CATEGORIA 1: CÓMO SE EVIDENCIA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS CON LA EVALUACIÓN DOCENTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

Subcategoría 1: ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?

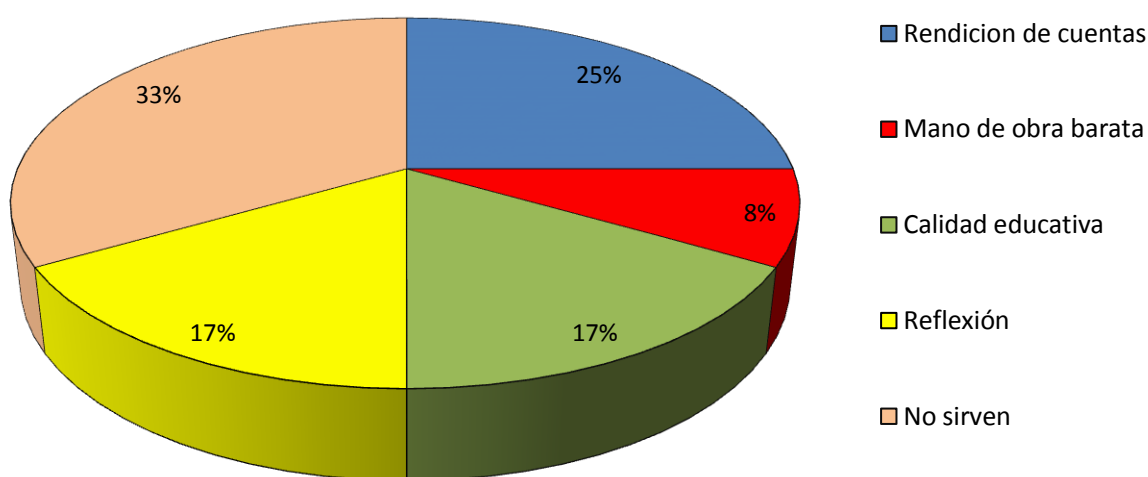


Figura 3: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #1 de la entrevista a docentes

Descripción

Los docentes entrevistados ratificaron en un 33% que las Políticas de Evaluación Docente no sirven ya que son inequitativas comparada con los docentes pertenecientes al Decreto 2277, y también demuestran en un 25% que la intencionalidad es la Rendición de Cuentas para responder las expectativas de inversión económica que el Estado hace a la Educación. En un 17% es para dicen que es para buscar la calidad educativa y para reflexionar sobre su práctica docente.

Interpretación

Se observó que existe entre los docentes un bajo nivel de conocimiento de la legislación relacionada con la evaluación de desempeño docente; los pocos docentes que dicen conocer la legislación manifiestan no saber cómo se aplica la misma. La valoración de la legislación sobre evaluación docente es negativa y otros docentes consideran que la legislación es algo que hay que conocer y cumplir, mientras otros consideran que tales leyes tienen un impacto negativo como la Rendición de Cuentas. Este desconocimiento del Decreto 1278 de 2002 puede ser la consecuencia del rechazo que genera el proceso de evaluación entre los docentes, que genera poca motivación por conocer mejor la base legal que sustenta todo el proceso.

Los artículos 32, 33 y 34 del Decreto 1278 reglamentan la Evaluación de Desempeño Docente y allí se define esta como: *“Entiéndase por evaluación de desempeño la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados”* (MEN, 2002).

No hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino al servicio de quién se pone. La evaluación puede ser utilizada de forma negativa o inutilizada a través de interpretaciones caprichosas e interesadas. Se puede atribuir la buena valoración de los protagonistas a su falta de buen criterio o de poca exigencia, se puede achacar la mala valoración a deseos malévolos de perjudicar a los responsables... Esa interpretación que preside el uso de la evaluación no siempre puede estar controlada por el evaluador, sino que, en parte, es responsabilidad del patrocinador o destinatario de los informes (Santos G, 1993).

Valoración

La intencionalidad de las políticas de evaluación docente es servir de criterio externo tanto para la institución como para los maestros sobre la calidad de la educación que imparten, y para ello consideran que se debe controlar a los docentes condicionando su estabilidad laboral a través de la evaluación de su desempeño y haciendo de ellos personas sumisas y obedientes.

Con la concepción de evaluación que plantean las políticas públicas en educación, es necesario reconsiderar, el sentido y los fines que vinculan la evaluación con procesos de medición, calificación y clasificación de los sujetos evaluados. Sin duda, la perspectiva de evaluación formulada en las políticas educativas, responde a las necesidades que tienen los discursos sobre calidad de la educación, los cuales atribuyen a la evaluación sentidos como sinónimo de medición, dispositivo de control, instrumento de exclusión que reproduce y legitima las diferencias, como masificación y homogeneización, y como sinónimo de objetividad y neutralidad.

Subcategoría 2: ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?

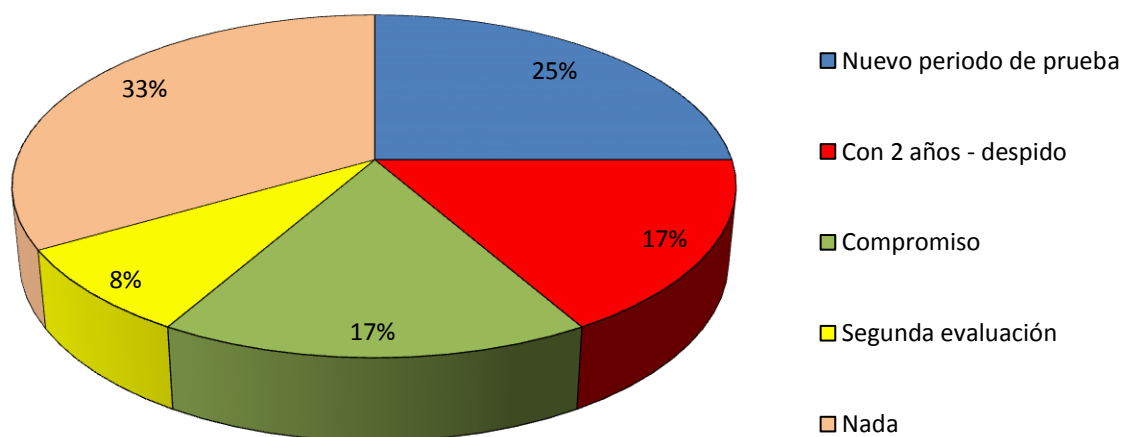


Figura 4: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #2 de la entrevista a docentes

Descripción

Las estadísticas demuestran que los docentes pertenecientes al nuevo decreto no conocen toda la normatividad que los rigen, ya que solo el 33% de los entrevistados aseguran no conocer que sucede con un puntaje menor de 60 puntos y el 25% creen que el docente entra nuevamente en periodo de prueba. Con un porcentaje de 17 encontramos respuestas como que deben realizar un compromiso laboral o que en la segunda evaluación con este puntaje será una causal de despido. El 100% de la

población entrevistada ratifica que cuando los puntajes son mayores a 90 no sucede nada, únicamente se categorizan dentro de la institución como buen docente pero no existen incentivos para estos docentes.

Interpretación

Los docentes participantes manifiestan diversidad de ideas e imágenes acerca de las consecuencias de las intencionalidades de las políticas de evaluación y esto se ve reflejado en el supuesto que no sucede nada si obtengo un puntaje menor a 60 o mayor a 90, donde lo único importante es ser evaluado en el desempeño anual.

El Decreto 1278 de 2002 en el Artículo 34 plantea *“El docente que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), la cual se considera no satisfactoria, durante dos (2) años consecutivos en evaluación de desempeño, será excluido del escalafón y, por lo tanto, retirado del servicio”* (MEN, 2002). En América Latina se reportan experiencias de interés, por ejemplo en Chile, el Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP) promueve una evaluación voluntaria a la que pueden presentarse los docentes de los colegios oficiales. Quienes son bien evaluados reciben una asignación adicional en dinero y son invitados a participar en la *Red Maestros de maestros* en planes de formación continua de otros docentes. Los docentes que participan en las evaluaciones del AEP completan un portafolio y presentan una prueba de conocimientos disciplinares y pedagógicos.

Valoración

La gran mayoría de los docentes no tienen conocimiento de este artículo por falta de interés de la política que los rige y además porque la mayoría de las instituciones públicas son dirigidas por rectores del antiguo escalafón que consideran que este conocimiento debe ser individual y no es necesario realizar una socialización con todos los docentes integrantes.

Por otra parte, la evaluación por competencias, van ganando terreno poco a poco en la educación, donde se pretende la construcción de aprendizajes profesionales en estrecho vínculo con los centros laborales, a través de la realización de situaciones reales de desempeño en los centros de trabajo; con lo anterior se pretende consolidar la relación de las escuelas con las empresas y el sector productivo en general.

Subcategoría 3: En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?

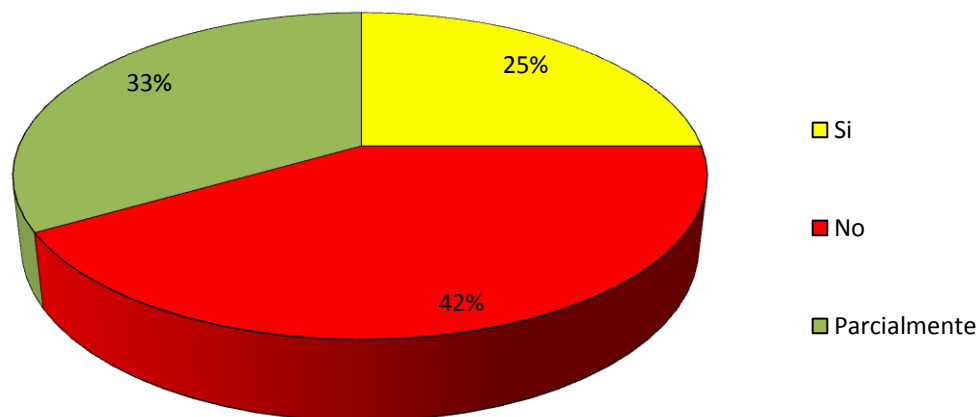


Figura 5: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #3 de la entrevista a docentes

Descripción

El 42% de los docentes entrevistados no conocen las políticas para la aplicación de las Evaluaciones de Desempeño docente y si lo hacen es por lecturas individuales o por preguntas realizadas entre los mismos docentes. El 33% de los entrevistados dicen conocer parcialmente las políticas de aplicación de la evaluación y el 25% dicen conocerlas.

Interpretación

En el grupo de discusión salieron planteamientos como... “la evaluación depende de la programación de cada rector” o “...la evaluación se puede hacer en cualquier momento del año”, estas respuestas demuestran el desconocimiento de la norma, ya que en el Artículo 32 en su párrafo dice: “El Gobierno Nacional reglamentará la evaluación de desempeño, los aspectos de la misma, y la valoración porcentual de cada uno de los instrumentos y de los evaluadores” (MEN, 2002).

Para Álvarez Méndez (2007) la llamada política de evaluación se identifica con políticas de control del trabajo de los profesores. Entre otros recursos, lo hacen con programas estandarizados y a través del control que los profesores ejercen sobre quiénes son sus

alumnos, como si el resultado en educación dependiera lineal y exclusivamente del profesor, sin más variables, sin más complejidades.

Valoración

El sentido otorgado a la educación y las decisiones tomadas para establecer su calidad y hacer la respectiva evaluación de ésta ha generado escenarios de tensiones y conflictos al desempeño del sistema educativo. Plantea que el proyecto educativo nacional responde a las necesidades del modelo internacional de desarrollo adoptado por Colombia y de los agentes de la economía, que no tiene en cuenta la cultura ni los proyectos y expectativas de desarrollo que tienen los grupos de población asentada en cada uno de los departamentos. También señala que los indicadores usados para medir la calidad educativa no muestran un logro de resultados acorde con los objetivos y metas sectoriales formuladas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), en el Plan Nacional de Educación y en los planes de las entidades territoriales.

Subcategoría 4: Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?

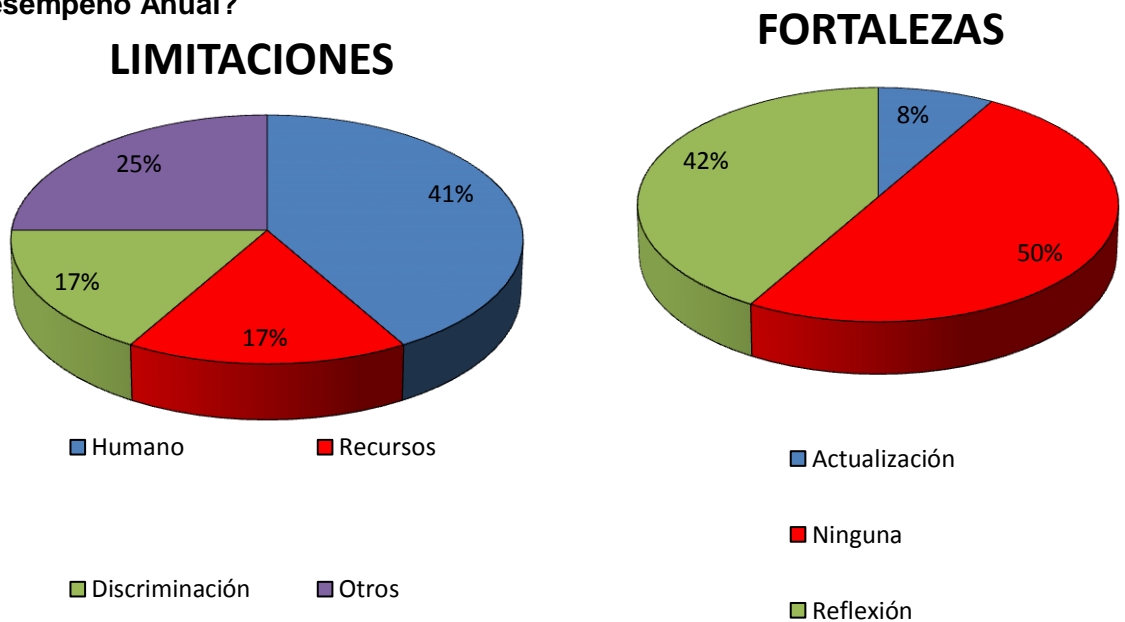


Figura 6: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta # 4 de la entrevista a docentes

Descripción

La más alta limitación se encuentra en la parte humana; los docentes plantean que un formato estandarizado se queda corto con las labores diarias que realizan en la institución y un 17% plantea que sirve para discriminar a los docentes, para eliminar el principio de igualdad, ya que una de las repercusiones referidas por algunos docentes, es que se toma la evaluación de desempeño como parámetro para elegir al maestro que se quedará sin asignación académica en caso de haber cierre de cursos. El 50% de los entrevistados no encuentra ninguna fortaleza en la evaluación de desempeño pero un 42% opina que sirve para reflexionar sobre la práctica docente pero también comentan que muchas de estas reflexiones no se toman en cuenta en el formato utilizado.

Interpretación

Las respuestas de los docentes en algunos casos se refieren al paradigma bajo el cual se fundamentan las evaluaciones de los docentes, señalando que está fundada en una visión cuantitativa, no apropiada para una práctica esencialmente social. En el Decreto 1278 de 2002 los docentes se evalúan por el desempeño en su labor y se consideran las competencias funcionales y comportamentales establecidas en el la Guía # 31 del MEN.

Para Santos Guerra (1998) la evaluación, “desde una perspectiva crítica, está entendida como un proceso y no como un momento final, la evaluación es un fenómeno que facilita la comprensión de lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Ante las múltiples críticas que enfrenta la educación actual se han manifestado diferentes alternativas para mejorar la educación, sin embargo, el discurso más habitual se centra hacia una “reforma”, sobre la cual es necesario preguntarse por ¿qué tipo de reforma? La respuesta la tiene la creciente tendencia neoliberal en la escuela de la actualidad por medio de tendencias sociales, culturales, políticas y económicas, aunque no siempre se percibe el conjunto de la manipulación, nos invita a reflexionar sobre el papel que juegan algunas figuras como el discurso dominante, la empresa divinizada, la empresa en asuntos educativos, el evaluador científico, la familia consumidora, la escuela que Laval llama flexible, y en general la empresarización de la educación (Laval, 2004).

Valoración

Un grupo de docentes consideran que como política el aspecto positivo esta dado en la medida que genera un espacio en el que los docentes reflexionan sobre los avances en el aprendizaje, la proyección de los mismos en las prácticas profesionales y en la formación integral. De igual forma permite una mirada global, con una mayor comprensión de la práctica pedagógica y con posibilidad de sugerir cambios y modificaciones en los contenidos y metodologías aplicadas de manera que se alcancen mayores logros en el ejercicio académico.

Subcategoría 5: ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador más que por la efectividad docente?

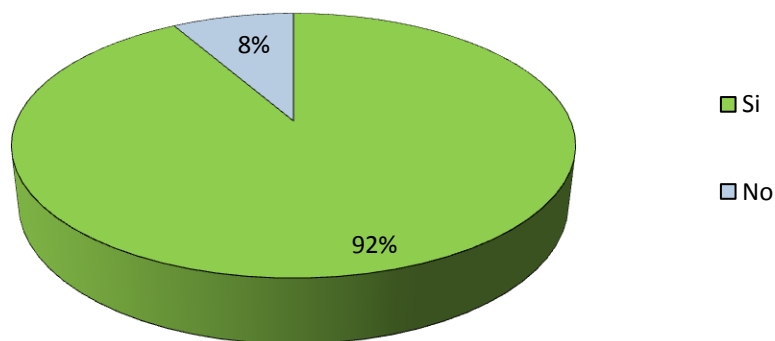


Figura 7: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #5 de la entrevista a docentes

Descripción

El 92% de los docentes entrevistados expresan que su evaluación de desempeño se encuentra influenciada por la subjetividad del evaluador y por la subjetividad de los estudiantes al momento que son entrevistados. Los evaluadores son personas ajenas al proceso realizado con los estudiantes en el aula de clase y no es posible que se basen en las apreciaciones de algunos estudiantes para medir el desempeño del docente. Para estos profesores la evaluación no es una forma de mejorar la labor docente.

Interpretación

Las políticas educativas se convierten en puntos de referencia de las diferentes instituciones educativas que les hacen enfrentarse a nuevos retos marcados por la economía o en defensa de la política económica, que no es más sino la acumulación de riquezas descuidando por completo los fines de la Educación y volviéndola más un negocio que un instrumento que mejore la calidad de vida de los ciudadanos. Por esto es indispensable analizar de manera crítica las políticas educativas y no permitir que los docentes sean simples objetos de éstas, sino verdaderos agentes comprometidos con lo educativo, con lo político, con lo social. Los docentes comprometidos asumirán su papel político dentro de la sociedad y no permitirán que personas no involucradas en la educación marquen el camino de ésta.

Los principios generales que orientan el desarrollo de la educación en Colombia los formula la Constitución Política en el artículo 67, el desarrollo de estos principios fue asumido por el Gobierno Nacional y el Congreso de la República y para ello se promulgaron las leyes 30 de 1992 que organiza el servicio público de la Educación Superior y la Ley 115 de 1994 o General de Educación, expidiendo sus respectivos decretos reglamentarios, produciendo como lo señala Rodríguez, una contrarreforma educativa debido a que en su desarrollo primaron las orientaciones de política educativa internacional, formuladas, principalmente, por el Banco Mundial y la UNESCO, sobre el espíritu de la Constitución Política.

Valoración

Los docentes ven en la evaluación una función formativa en la medida que ayuda a fortalecer procesos de reflexión y de acción sobre el aprendizaje y de utilización del mismo. Quién evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados. La imagen de rechazo se expresó hacia la forma en que la evaluación es aplicada por parte de los directivos evidenciándose en situaciones de intimidación, control y fiscalización de la labor del docente, se ve como una estrategia de vigilancia jerárquica que controla las actividades de los profesores. Es causa de insatisfacción, preocupación, miedos, paranoia y desmotivación por parte de los profesores, además de ser empleada por los directivos para tomar decisiones que influyen en la estabilidad

laboral del docente, es utilizada como mecanismo de presión, sumisión, sanción y exclusión.

5.2.2. CATEGORIA 2: EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL

Subcategoría 1: ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?

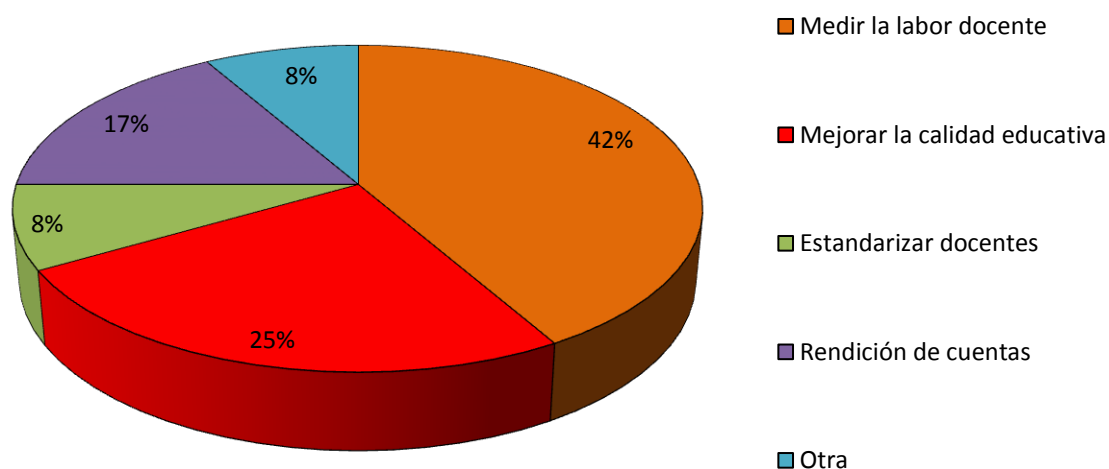


Figura 8: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #6 de la entrevista a docentes

Descripción

Los docentes entrevistados coincidieron en un 42% en afirmar que la intencionalidad de las políticas educativas para la evaluación docente es simplemente el cumplimiento de la normatividad que lleva a medir la labor docente por medio de formatos unificados y totalmente descontextualizados a las necesidades tanto de los estudiantes como de cada una de las instituciones escolares, en un 25% el de mejorar la calidad educativa por medio de la estandarización de los docentes y en un 17% la rendición de cuentas de cada una de las acciones que realizan los docentes.

Interpretación

En el cumplimiento de las políticas de calidad establecidas por el plan decenal de educación, se encuentra la evaluación de desempeño anual para todos los docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002; esta evaluación solo tiene en cuenta el puntaje obtenido por el evaluado sin profundizar acerca de las causas ni mucho menos las consecuencias de esta situación, además de que estas políticas presentan una tendencia hacia *mejorar la calidad educativa* por medio de la Rendición de Cuentas que según Niño Zafra (2001) “*rendir cuentas corresponde a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales. Se posiciona para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha a la educación*”, para ejercer un control sobre el gasto público y no como un proceso de evaluación crítico y formativo.

La política pública formulada por el gobierno colombiano para evaluar los docentes que atienden los niveles educativos de preescolar, básica y media se fundamenta en los principios que orientan la evaluación como rendición de cuentas y la evaluación como pago por méritos, que su operación se desarrolla a través de la organización de un sistema de dominación legal con administración burocrática, que busca la probabilidad de encontrar obediencia entre un grupo de personas para los mandatos legales que fijan las normas, en este caso las referidas a la evaluación de docentes.

La evaluación de docentes en Colombia es instrumental y se está considerando dentro de la calidad de la educación y con un pensamiento Neoliberal en la medida que lo relaciona con los términos eficiencia, eficacia y efectividad que tiene clara tendencia economicista y no basada en las condiciones de formación integral de sujetos desde un paradigma crítico, lo que significa que se priorizan las condiciones económicas a las de formación humana.

Valoración

La evaluación es un proceso permanente cuya finalidad es valorar el desempeño de los profesores en todas sus funciones de tal manera que si hubiese fallas en éste se puedan

detectar y corregir oportunamente. De igual forma establece los tiempos en que se debe realizar la evaluación de docentes.

La sociedad actual está en permanente movimiento y transformación; el trabajo de los profesores en este sentido se hace necesario, por tanto se requiere revalorar la labor docente, en la función social que realiza, como trabajador e investigador de la cultura, como intelectual al servicio de los niños y jóvenes que promueve procesos en la construcción de nuevo conocimiento y en la reflexión sobre el contexto y las necesidades de la sociedad, conformado colectivos académicos, promoviendo el pensamiento creativo, crítico y científico en busca de un mundo mejor.

Subcategoría 2: ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?

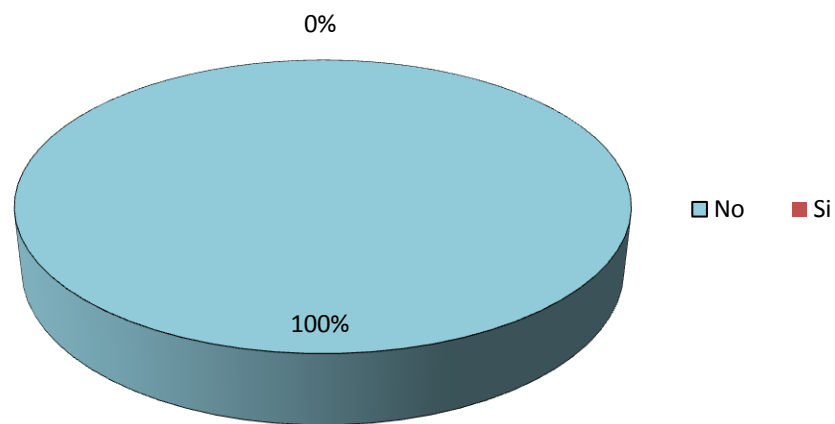


Figura 9: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #7 de la entrevista a docentes

Descripción

La totalidad de los docentes entrevistados ratifica que un formato estandarizado no es suficiente para evaluar ya que cada institución es un micromundo y las relaciones interpersonales que se establecen con los estudiantes y algunas familias, son en la mayoría de los casos de consejería, y estos avances no quedan plasmados en ningún ítem utilizado para la evaluación.

Interpretación

El rechazo hacia el formato estandarizado se refieren a la falta de seguimiento del acto educativo al interior del aula o de la institución educativa, es decir, que al momento de evaluar se deben tener en cuenta las acciones que adelanta el docente tanto en el aula de clase como en la institución. Así, al momento de evaluar al docente, se debe tener en cuenta: la calidad de trabajo e interacción con los estudiantes, la calidad humana, las relaciones interpersonales y desarrollo de las clases, la responsabilidad en el aula (no por pruebas escritas), los resultados con los niños y el trabajo real que se hace.

No hay duda que los tipos de política de evaluación docente tienen que ver más con la desconfianza y el control que con el apoyo y la mejora; parten de una concepción pedagógica tecnocrática reflejo del mundo empresarial, donde se esperan resultados efectivos del trabajo profesional, y estos resultados son los que miden los sistemas de evaluación recompensando los que se ajustan y sancionando aquellos que se desvían de la norma (Diez, 2007). El gobierno busca un tipo de evaluación que cumpla las expectativas del sistema, con buenos resultados académicos de los estudiantes y que atienda las directrices de sus superiores, esto se logra homogenizando los pensamientos de los docentes y eliminando los debates sobre el contexto como sucede con los formatos estandarizados.

Valoración

Las políticas de evaluación de profesores se inscriben dentro del concepto general de política educativa que se han orientado a la organización de un mercado en la educación con enfoque economicista que busca depender de la evaluación la permanencia en la carrera docente. Es obvio que se generen resistencias y más aún al formato utilizado, ya que los docentes inscritos al Decreto 1278 de 2002 se oponen a la idea de la evaluación sanción y a la división del magisterio, lo que se ratifica con el Decreto 2277 y la inexistencia de esta evaluación.

Subcategoría 3: Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?

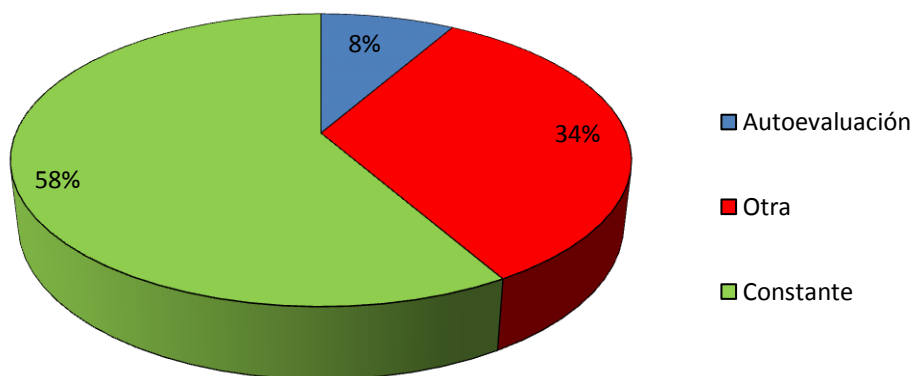


Figura 10: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #8 de la entrevista a docentes

Descripción

El 58% de las respuestas consideran que la evaluación debería ser constante y permanente, que no debería basarse en un único formato de evaluación. Dentro del 34% encontramos opiniones como: “no es necesario tener una evaluación de desempeño para que cada uno realice su trabajo”... o “se debería basar más en los verdaderos avances en los proyectos de vida de los estudiantes”. En un último porcentaje encontramos la autoevaluación como una posible forma de evaluación.

Interpretación

Los docentes sienten que si no poseen suficientes evidencias escritas o fotográficas las labores diarias realizadas dentro de la institución quedan por fuera, como su trabajo fuera invisible. Ante la diversidad de propuestas de modificación de la evaluación la mayoría se enfoca en la necesidad de que ésta sea procesual, dialógica, justa y formativa, que contribuya al desarrollo profesional y personal de los profesores, que su práctica involucre diversos agentes evaluadores como reconocimiento de su subjetividad y que promueva

una auto-reflexión a través de la autoevaluación para la generación de cambios en las prácticas docentes y sea tomada en cuenta en la evaluación.

Se requiere pensar en un enfoque sustentado desde referentes pedagógicos, políticos y éticos, orientado por una visión crítica de la Educación y de la Evaluación, con una reconceptualización del sentido y significado que representa y subyace al concepto de Calidad de la Educación. Pensar en un concepto de calidad del profesor, diferente al que proponen los organismos internacionales de crédito, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial del Comercio (OM.C), dominado por la visión del éxito en los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, en pruebas nacionales e internacionales y, en su lugar, se construya y fortalezca el concepto de Calidad de la Educación que supere su comprensión como sinónimo de eficacia y eficiencia (Niño Zafra, 2007).

La evaluación, puede concebirse también como un proceso de reflexión, análisis y valoración de hechos, formulación de acciones de mejora, transformación de la realidad y del entorno social, que contribuya al fortalecimiento de la justicia social, cooperación y solidaridad, al aprendizaje autónomo y colaborativo en una búsqueda colectiva de metas personales e institucionales

Valoración

La evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno que se pondrá en funcionamiento si queda tiempo y si se tiene a bien. Se pregunta por el valor de los programas y de las acciones.

Sin embargo en los docentes hay un profundo interés en destacar que el propósito de la evaluación obedece a una formación intelectual, a un rescate de la integralidad, al dimensionar todos los aspectos del ser humano, al desarrollo del aspecto cognitivo, al considerar la evaluación como un proceso formativo, cualitativo superando la medición y el control, por tanto se hace necesario que institucionalmente y con participación de los docentes se valoren los resultados de la evaluación docente y se asuman como parte del proceso de formación y se brinden los apoyos necesarios al cuerpo docente para apoyar

su desarrollo profesional que indudablemente traerá como respuesta una mayor cualificación de la academia en cada una de las instituciones educativas.

Subcategoría 4: ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?

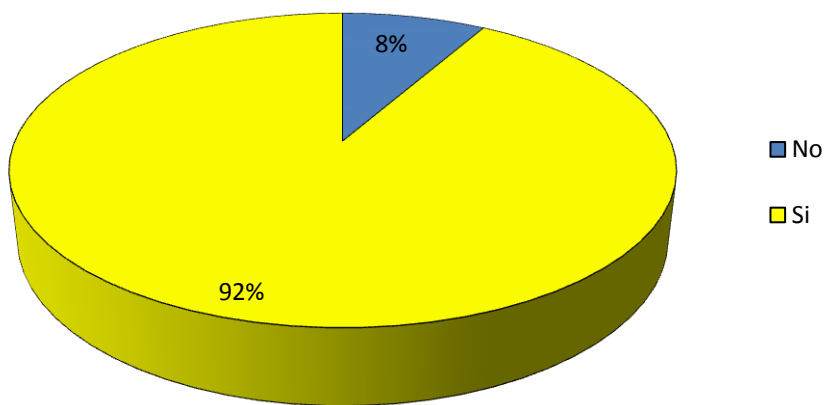


Figura 11: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #9 de la entrevista a docentes

Descripción

El 92% de los docentes entrevistados manifiestan que se sienten observados, que deben rendir cuentas todo el tiempo a las directivas, estudiantes y padres de familia, su permanencia está condicionada a los resultados de la evaluación y resaltan la subjetividad del evaluador. También expresan su inconformidad frente a la evaluación por considerar que no existe equidad en la forma en que son evaluados los educadores regidos por el Decreto 1278 y hacia el hecho de que los docentes pertenecientes al Decreto 2277 no son evaluados y plantean que ambos decretos poseen las mismas funciones.

Interpretación

La mayoría de propuestas se enfocan en la necesidad de que ésta sea procesual, dialógica, justa y formativa, que contribuya al desarrollo profesional y personal de los profesores, que su práctica involucre diversos agentes evaluadores como reconocimiento de su subjetividad y que promueva una auto-reflexión a través de la autoevaluación para

la generación de cambios en las prácticas docentes y el factor humano sea tenido en cuenta en la evaluación.

La evaluación por parte del rector del colegio, establecida en el Decreto 1278 de 2002, reglamenta la relación jerárquica individualizada de la conducta del maestro que favorece el clima de inequidad, la intimidación y el silenciamiento (Niño Zafra, 2007). La evaluación puede convertirse en una plataforma de debate, de discusión de análisis y de profundización sobre la educación en el país. Las decisiones de cambio han de estar derivadas de la comprensión que se deriva de la evaluación. La evaluación ha de tener como finalidad fundamental el conseguir la mejora de la calidad a través del conocimiento que produce. Por eso es importante convertir la evaluación más en una ayuda que en una amenaza. (Santos, 1998). Esto quiere decir, que la evaluación de desempeño, la evaluación de estudiantes y la evaluación institucional, pueden llegar a ser una plataforma que guie los planes de mejoramiento institucionales.

Valoración

Más que seguir impulsando la uniformidad y estratificación que conllevan los modelos, podría pensarse en esclarecer y brindar respuestas a las necesidades de formación de docentes. Con base en ellos y en una concepción de la pedagogía (no de la economía) organizar proyectos, programas pedagógicos que sustenten en lo intelectual, lo afectivo, lo ético, lo estético, lo físico y biológico, que promuevan la sociedad igualitaria, justa, solidaria, democrática, que respondan a las complejidades de la vida y de la sociedad. Se plantearon propuestas para el reencauzamiento y transformación hacia una evaluación formativa, realizada con criterios surgidos del contexto, de la comunidad educativa, es decir una evaluación interna, libre de presiones externas, en la cual quepan todos los elementos constitutivos de la educación, que logre deshacerse de su impronta de instrumento de control ideológico y económico.

5.2.3. CATEGORIA 3: DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

Subcategoría 1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?

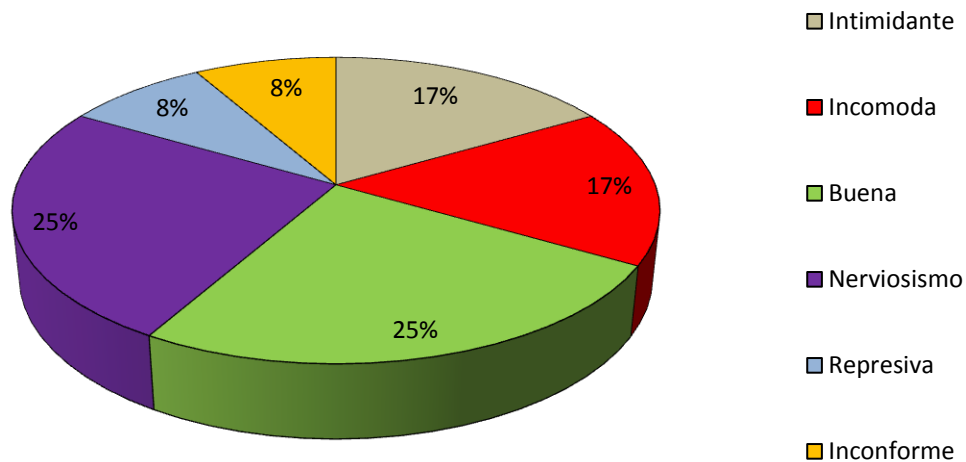


Figura 12: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #10 de la entrevista a docentes

Descripción

El 75% de las respuestas son de carácter negativo, es decir, al ser evaluados los docentes consideran que pesan más los aspectos intimidatorios que la posible formación que tenga la evaluación docente. De ahí que los docentes se sientan cuestionados por su labor, desilusionados por el manejo que se le da a la evaluación, incómodos, nerviosos, maltratados porque están en desigualdad de condiciones con sus compañeros del Decreto 2277 que no son evaluados, presionados por las políticas de la ley y presionados por parte de los directivos de la institución e incluso traumatizado. Cabe destacar las respuestas de aquellos docentes que se sienten bien evaluados en relación con otros docentes de la misma institución.

Interpretación

La evaluación de desempeño docente muestra las debilidades del docente y no sus fortalezas, es punitiva porque puede ocasionarle al evaluado la exclusión de la profesión docente, los planes de mejoramiento que se deben formular no disponen de una oferta

institucional de formación que tenga en cuenta las necesidades de capacitación del docente que no obtenga la calificación satisfactoria, adicionalmente, las instituciones educativas y las secretarías de educación no disponen de recursos nuevos para financiar las acciones que formulen estos planes.

El cambio de la práctica evaluativa por una práctica continua que favorezca la reflexión permanente sobre la tarea pedagógica, partiendo del análisis individual, la ha de conducir a un trabajo autónomo y colectivo. La superación del individualismo en que tiende a anclarse la profesión docente, desembocará en comunidades por niveles, áreas, disciplinas o grupos de trabajo. La toma de conciencia y responsabilidad individual han de llevar responsabilidades autónomas, colectivas y democráticas (Niño Z, 2007)

Valoración

En este momento no es una evaluación democrática, fundamentada en la participación y concertación entre evaluadores y evaluados, por el contrario es un proceso burocrático, jerarquizado y autoritario; la definición del sentido y fines de la evaluación no se hace con base en concepciones ni consideraciones pedagógicas, sino teniendo en cuenta las necesidades del sistema económico, particularmente, los resultados que deben aportar los docentes en materia de calidad de la educación.

Subcategoría 2: ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?

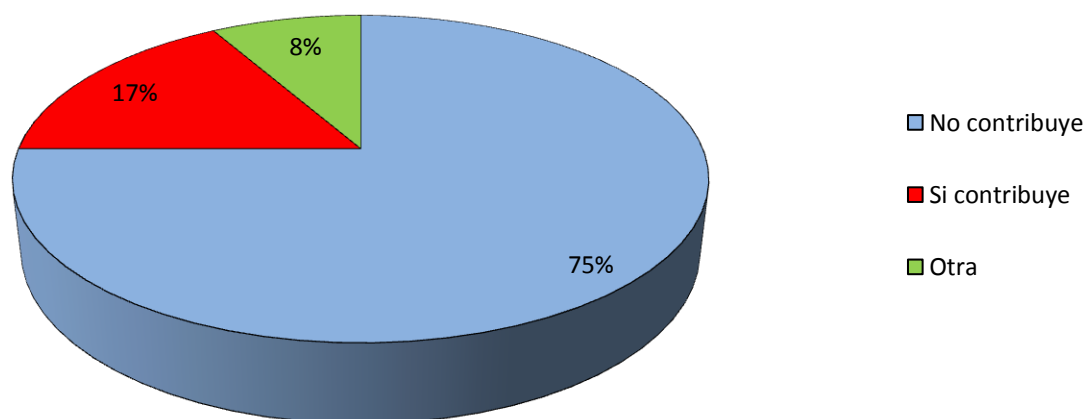


Figura 13: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #11 de la entrevista a docentes

Descripción

En el 75% de las respuestas dadas por los docentes participantes se observa inconformidad acerca de la poca contribución de la evaluación de desempeño docente en su desarrollo personal y profesional, manifestando que la evaluación como se está aplicando no contribuye al mejoramiento de su quehacer laboral pues no es formativa, procesual, y no hay retroalimentación, ni apoyo para la mejora de las falencias presentadas. Para un 17% la evaluación contribuye en la medida en que puede autoevaluar su función como docente.

Interpretación

Es preciso realizar la contrastación de los datos procedentes de los diferentes métodos que se han utilizado para la recogida de la información, por ejemplo las entrevistas aportan unas interpretaciones que no coinciden siempre con lo que observamos, el contenido de un documento, a veces, tienen poco que ver con la observación realizada, y es por eso que se hace necesario establecer la negociación del informe para establecer la credibilidad del mismo ya que el evaluado aceptan, rechazan o matizan el contenido del mismo (Santos G, 2007). Al establecer la corroboración del informe de evaluación en un proceso de dialogo y de metaevaluación se plantean sugerencias donde tanto evaluado como evaluador descubren sus limitaciones y fortalezas para mejorar su trabajo.

Para Niño Zafra (2007) la concepción de evaluación como amenaza, control y exclusión, sobre un sujeto único e individual impide la práctica de una reflexión autónoma, colectiva, permanente sobre la profesión docente, el análisis crítico de los paradigmas y concepciones de conocimiento, apoyados en estudios colectivos y deliberativos. El trabajo evaluativo individual del docente sobre los conocimientos, objeto de su práctica pedagógica en su aula de clase, contradice el carácter de la construcción colectiva del conocimiento por parte de las comunidades académicas, que han de reflexionar sobre las distintas disciplinas del saber, así como las discusiones, sobre el contexto y la problemática social, política y educativa de la educación. El debilitamiento del trabajo y estudio de las problemáticas del gremio, impiden que se piense, reflexione y proponga autónomamente criterios e instrumentos de política educativa, pues ésta llega desde fuera

y se convierte en leyes y decretos, exigiendo resultados que ignoran las concepciones y contextos tanto de conocimiento como de lo curricular propias de cada comunidad educativa.

Valoración

El Estatuto 1278 del 2002 estipula en su artículo 38 que la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. De esta manera centra fundamentalmente la temática de la capacitación en la profesionalización misma.

Subcategoría 3: Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

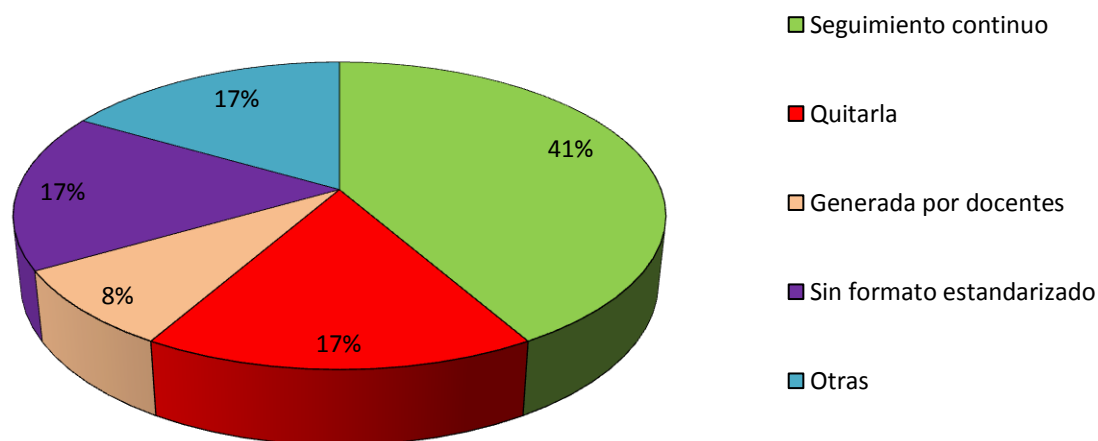


Figura 14: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #12 de la entrevista a docentes

Descripción

El 41% de los docentes creen que la evaluación debe ser continua y no únicamente al finalizar el año escolar, un 17% cree que no es necesaria la evaluación ya que cada uno conoce su trabajo y el rendimiento de los estudiantes no es directamente proporcional a su labor en el aula, otro 17% precisa que el formato estandarizado es el que está fallando ya que se encuentra descontextualizado y un 8% propone que la evaluación debe surgir de los mismos docentes.

Interpretación

Es prioritario propiciar la auto-reflexión, la autocrítica y potenciación de posibilidades individuales, grupales y colectivas en la institución. Esto con el fin de proponer unas orientaciones para la evaluación, que trasciendan el cumplimiento de metas puntuales en el desempeño de los profesores, los criterios meramente económicos, la obsesión sistemática por la privatización, y a cambio, la formulación de planteamientos de construcción colectiva, democrática y creativa de la cultura evaluativa.

Es preciso pensar en una evaluación que sin descuidar los procesos de formación de sus estudiantes, dé cuenta de los procesos de formación de los profesores en cuanto al desarrollo de su autonomía, toma de conciencia individual y como profesional de una carrera que tiene bajo su responsabilidad el contribuir a la formación de mejores seres humanos, comprometidos socialmente con unos valores culturales que posibiliten un mundo más justo y solidario. También en directrices que superen lo burocrático y sean autocríticas de la evaluación, que las superen como forma de dominación jerárquica y excluyente y donde el evaluador considera objeto a quienes somete a ella. Reorientación entonces del concepto de evaluación y auto evaluación, hacia una visión horizontal del trabajo evaluativo en un fortalecimiento de procesos internos de formación individual, grupal e institucional (Niño Z, 2007).

Valoración

La evaluación es un ejercicio técnico que se basa en la aplicación de instrumentos para generar información para la toma de decisiones por parte de funcionarios que tienen una jerarquía administrativa superior, adicionalmente, es reglamentada por normas que se han

expedido sin tener en cuenta la opinión ni los intereses de los evaluados y que representan una amenaza para los profesores, razón por la cual no tienen legitimidad suficiente. Si bien los profesores actúan conforme lo establecen esas normas, en sus conductas no impera la voluntad y la creencia en la conveniencia de ese orden legal, sino el reconocimiento del ejercicio de la autoridad por parte de los funcionarios del MEN y en general, del gobierno nacional. Cuando la evaluación de docentes abordan los principales retos que surgen, contribuirá efectivamente, al logro de objetivos relacionados con el desarrollo institucional de la escuela, la mejora de la enseñanza y al crecimiento personal y profesional de los docentes.

Subcategoría 4: El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?

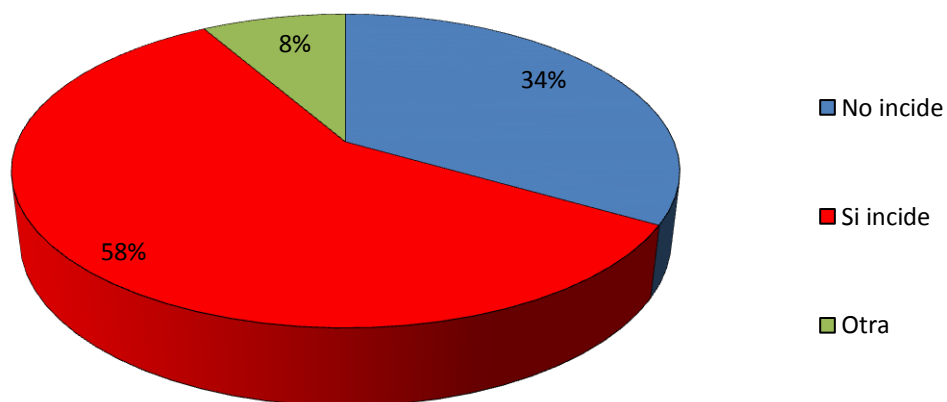


Figura 15: Estadística en diagrama de pastel de las diferentes respuestas de la pregunta #13 de la entrevista a docentes

Descripción

El 58% de los docentes entrevistados ratifican que el conocimiento anticipado de los parámetros con los cuales serán evaluados incide en su práctica docente, ya que tratan de poseer la mayor cantidad de evidencias en su portafolio al finalizar el año escolar, mientras que un 34% no están pendientes ya que dicen que la ética está por encima de cualquier evaluación.

Interpretación

La comunidad educativa ha de saber qué tipo de evaluación se está desarrollando, de manera que no sólo pueda emitir opiniones sino conocer y controlar los resultados. La evaluación puede convertirse en una plataforma de debate, de discusión de análisis y de profundización sobre la educación en el país. Las decisiones de cambio han de estar derivadas de la comprensión que se deriva de la evaluación. La evaluación ha de tener como finalidad fundamental el conseguir la mejora de la calidad a través del conocimiento que produce. Por eso es importante convertir la evaluación más en una ayuda que en una amenaza (Santos G, 1998).

Cuando la evaluación y el aprendizaje se dan simultáneamente, quien es evaluado entra en una dinámica intelectual en donde produce, crea, discrimina, imagina, analiza, duda, necesita contrastar, se equivoca y rectifica, elabora respuestas, formula preguntas, surgen dudas, pide ayuda, busca en otras fuentes, evalúa, todo orientado hacia una auto-reflexión de su quehacer.

Valoración

En el ejercicio de reflexión sobre los conceptos de evaluación se considera que la evaluación debe ser formativa y no sumativa como ocurre en la mayoría de las ocasiones, también se considera que la evaluación debe asumir el concepto de Stufflebean que plantea la concepción de evaluación holística, es decir, tiene en cuenta el contexto, el insumo, el proceso y el producto.

En general, la evaluación genera la oportunidad para mirar su propia práctica docentes e indagar en nuevas formas para el ejercicio docente que permita los desarrollos cognitivos propios, respondan a las necesidades del contexto y se generen en un ambiente democrático, colaborativo y solidario.

5.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO SOBRE LAS PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES SEGÚN LOS DIRECTIVOS DOCENTES Y LOS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN

Con el análisis realizado a los docentes damos paso a la aplicación de la entrevista en profundidad a expertos (Anexo # 4) con el propósito de establecer diferencias de una manera objetiva y no subjetiva, que incluye su experticia contrastada a la luz de unos autores relacionados con el tema.

En las conversaciones realizadas con los expertos entrevistados se logró establecer la percepción de estos acerca de los propósitos de las políticas educativas en materia de evaluación docente considerando en su mayoría que éstas tienen la intención la Rendición de cuentas como un proceso de instrumentalización para la justificación de la inversión económica que se hace a la educación, lo cual trae consigo que los docentes no vean las políticas de evaluación que la orientan como espacios para fortalecer la práctica pedagógica.

La educación se rediseña en su sentido y fines clásicos, y se le adapta una condición instrumental que debe dar viabilidad política y técnica a la formación de estudiantes y docentes de acuerdo con las necesidades que tienen el mercado, sus agentes económicos y la sociedad para desarrollar actividades económicas modernas y competitivas. Cabe señalar que es en este contexto, como lo señala Niño (2002: 33), que emerge la Evaluación como Rendición de Cuentas "... como actividad técnica indispensable para la toma de decisiones económicas, dando a la evaluación el sentido estratégico de medición". Los criterios adoptados para determinar la calidad de la educación se fundamentan en los resultados de la gestión que realizan las instituciones del sector educativo, en especial en los campos del aprendizaje de los estudiantes y el desempeño de los docentes y que, precisamente, estos criterios fueron los que permitieron que se trasladara el enfoque económico y productivo de la empresa como orientadores de la gestión que desarrolla la escuela, que se fortaleciera la racionalidad técnica y la dominación burocrática que impera en el desarrollo de las acciones que estructuran el proceso educativo, como sucede, por ejemplo, con la evaluación de docentes, y que no se formulara una política de mejora de la enseñanza (Gimeno, 1993).

Colombia hace parte de un grupo de países latinoamericanos que han sido destinatarios de un modelo neoliberal en desarrollo que durante más de una década ha afectado el Sistema Escolar ajustándolo a la sociedad neoliberal en curso. Las políticas de evaluación incluida la de los docentes, se confeccionan por el modelo y son instrumento considerado idóneo para lograr el Nuevo Sistema Escolar Neoliberal, a tanto, su instrumentalización en los planteles educativos, en la labor docente, en la situación Profesional de los Educadores juega un papel estratégico para configurar el ideal neoliberal de la mercantilización de la educación (Niño, 2011).

La construcción de las concepciones de evaluación de docentes y del proceso de evaluación de éstos que adoptó el gobierno colombiano en las cuales prima una perspectiva normativa, técnica, instrumental y burocrática, conduce a que la evaluación se abordé desde la perspectiva de los métodos e instrumentos y que la discusión sobre esta práctica gire en torno a la confiabilidad y validez de sus resultados y al perfeccionamiento de los instrumentos que aplica. La retroalimentación de la Evaluación de Desempeño Docente conduce a una “reflexión” de sus prácticas dentro y fuera del aula de clase. El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada y ha de realizarse en condiciones que garanticen la libertad de opinión, que se cimienta en la garantía del anonimato de los informantes y en la seguridad de que la información va a ser tomada en cuenta y utilizada convenientemente. El diálogo se convierte así en el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación se mueven en busca de la verdad y del valor del programa. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad y la actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada (Santos, 1993).

Entonces la finalidad del trabajo de los evaluadores es orientar la selección de informaciones y puntos de vista que permiten a los interesados ampliar y matizar la comprensión y la reflexión, a través de la negociación inicial, de las negociaciones posteriores, de las entrevistas exploratorias y de la discusión de informes, y propiciar la interrogación sobre lo que ha de mejorarse a la luz de lo que se ha descubierto.

Los expertos entrevistados coinciden en que la evaluación de desempeño docente no contribuye al desarrollo profesional ya que en algunos casos se perdió la objetividad del evaluador (rector). Para Santos Guerra (1993) *“...La evaluación de la que hablo se pone al servicio de los usuarios, no del poder. Porque la evaluación, cuando se utiliza torcidamente, produce efectos muy negativos. Los evaluadores se ponen al servicio del poder o del dinero. Y, a través de la evaluación, se consigue cortar un programa porque no es rentable políticamente o porque no favorece de forma clara a los más pudientes o porque produce lateralmente molestias o críticas para el poder. En este caso, sería deseable no poner en marcha las evaluaciones. Conseguir publicidad o control, alcanzar una mejora de programas exclusivamente destinados a los más favorecidos, poner la evaluación al servicio de la injusticia, hace de la evaluación un instrumento y un proceso de perversión”*, eso significa que cuando no se dispone de evaluadores externos, puede realizarse una autoevaluación que esté asentada sobre los pilares ideológicos y metodológicos que se plantean. Los evaluadores no juzgan el programa ni, mucho menos, a los responsables del mismo, al contrario facilitan, a través de los datos recogidos, de su interpretación y valoración, que sean los propios participantes los que emitan un juicio de valor más fundamentado y significativo.

Este tipo de prácticas evaluativas en los docentes generan unas tensiones que imponen las fuerzas de mercado y que pervierten las relaciones entre las instituciones educativas y que someten a los docentes a trabajar bajo la atenta supervisión del gestor. Algunos expertos plantean que es necesario crear comisiones externas y procesos formativos que le permitan a los docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 fortalecer su desarrollo profesional y personal. Solo cuando la evaluación está al servicio de quienes se ven afectados por el asunto que se evalúa, podrá la evaluación de profesores ser factor de desarrollo profesional, por lo tanto es imprescindible que los propios profesores participen en ese proceso (Álvarez, 2007). Las políticas de evaluación de docentes de Educación Básica y Media, sintetizadas en las normas, resaltan en sus enunciados el desarrollo profesional, sin embargo, lo reglamentado en ellas lo contradice. El control burocrático que decreta su estabilidad laboral utiliza períodos cortos de contratación, esta inestabilidad es acompañada por el sentimiento de inseguridad, incertidumbre, freno a la participación en debates académicos y políticos. En general, la normatividad vigente para el profesorado colombiano tiene la intencionalidad de evaluar para medir y sancionar y no de promover al profesional de la educación. De otra parte, la concepción de evaluación

como amenaza, control y exclusión, sobre un sujeto único e individual impide la práctica de una reflexión autónoma, colectiva, permanente sobre la profesión docente, el análisis crítico de los paradigmas y concepciones de conocimiento, apoyados en estudios colectivos y deliberativos.

El trabajo evaluativo individual del docente sobre los conocimientos, objeto de su práctica pedagógica en su aula de clase, contradice el carácter de la construcción colectiva del conocimiento por parte de las comunidades académicas, que han de reflexionar sobre las distintas disciplinas del saber, así como las discusiones, sobre el contexto y la problemática social, política y educativa de la educación. El debilitamiento del trabajo y estudio de las problemáticas del gremio, impiden que se piense, reflexione y proponga autónomamente criterios e instrumentos de política educativa, pues ésta llega desde fuera y se convierte en leyes y decretos, exigiendo resultados que ignoran las concepciones y contextos (Niño, 2007). Para eliminar estas tensiones frente a la evaluación docente los expertos realizan sugerencias como “generar comisiones interdisciplinarias o una construcción colectiva de los criterios pedagógicos y didácticos a evaluar”. Para que el país cuente con un sistema de evaluación de la educación y de los docentes que aporte al crecimiento y desarrollo personal y profesional de los educadores, al desarrollo institucional y a la mejora de la escuela y de la enseñanza, es necesario reorientar el sentido y los fines que tiene la evaluación académica que se realiza en la actualidad, particularmente en lo relacionado, de un lado, con la prevalencia que tiene el enfoque de gestión que busca evaluar los resultados periódicos que obtienen las instituciones educativas estatales en el logro de objetivos y de metas relacionados con los principios de cobertura, calidad, eficacia y eficiencia que orientan el Plan Nacional de Educación y, en general, las políticas educativas nacionales e internacionales, y de otro, redefinir la evaluación de docentes, concebida hoy, principalmente, como un sistema para la rendición de cuentas y para la implantación de un régimen de sanciones que excluye a muchos del ejercicio de la profesión docente. Así mismo, es necesario, además, introducir modelos de gestión de la educación más democráticos, que privilegien el desarrollo de relaciones sociales entre iguales, la construcción de consensos para la toma de decisiones, la consolidación de comunidades educativas por cada institución y del trabajo autónomo y responsable por parte de los actores sociales que participan del desarrollo del proceso educativo que adelanta cada institución educativa.

En cuanto los sistemas educativos los expertos opinan que responden a una crisis de oferta y demanda, a una mercantilización de la educación que ve a los estudiantes como clientes y al docente como un obrero. Para Niño Zafra (2001), la “evaluación de pago por mérito” persigue el aumento de la capacidad de respuesta de los profesores por un mejor desempeño en la obtención de resultados medibles del rendimiento académico de los estudiantes, poniendo por delante el estímulo de lo único que puede conmover de facto, el dinero, según la sustentación básica de esta tendencia, lo económico. La introducción del “pago por mérito”, afecta la remuneración equilibrada establecida, pone a cada profesor a competir para ganar un dinero de demás, lo aísla y distancia de una lucha colectiva por sus reivindicaciones profesionales y laborales, desarticula el sindicalismo magisterial, acaba con las garantías logradas mediante un escalafón de protección de la profesión educativa. 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. Los gobiernos tienen a cargo las pruebas estandarizadas y los objetivos que deben alcanzarse para medir los aprendizajes esperados.

5.4 Tematización del análisis de las categorías emergentes

Los rasgos esenciales o dominantes, es decir, los elementos recurrentes que existen frente a la evaluación de desempeño docente y que algunos de sus componentes o características pudiesen ser comunes en otras instituciones.

Para Eisner (1998: 126) los temas permiten identificar los mensajes recurrentes o rasgos dominantes de la situación, que definen o describen la identidad de lo que se ha indagado cualitativamente logrando un proceso de generalización naturalista, es decir que se puede extender más allá de la propia situación.

5.4.1 Evaluación docente

Uno de los rasgos dominantes encontrados es que las Políticas Públicas enfocadas a la Evaluación de Desempeño Docente es la instrumentalización para la rendición de cuentas que corresponde a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales, posicionándose para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha a la educación. Saber en qué medida los objetivos diseñados se han alcanzado.

Igualmente se observó que existe entre los docentes un bajo nivel de conocimiento de la legislación relacionada con el Decreto 1278 de 2002; los pocos docentes que dicen conocer la legislación manifiestan no saber cómo se aplica la misma. La valoración de la legislación sobre evaluación docente es negativa y otros docentes consideran que la legislación es algo que hay que conocer y cumplir, mientras otros consideran que tales leyes tienen un impacto negativo. Este desconocimiento de la legislación puede ser la consecuencia del rechazo que genera el proceso de evaluación entre los docentes, que genera poca motivación por conocer mejor la base legal que sustenta todo el proceso.

La percepción sobre la evaluación de desempeño docente se destaca por considerarla una estrategia del Ministerio de Educación para medir los resultados de la gestión docente, valoración que coincide con el propósito con el cual fue creada, lo que es independiente de la aceptación y el compromiso de los docentes. De igual manera, las consecuencias de la intencionalidad de las políticas de evaluación en la práctica tienen que ver más con una tendencia de evaluación cuantitativa y de resultados que con la tendencia a una evaluación cualitativa, contextualizada y procesual que promulga el M.E.N. Así mismo, estas intencionalidades traen consecuencias para el docente a nivel de limitaciones en su autonomía, afectación psicológica por la presión y exigencia que se da en algunos colegios por parte del evaluador.

Las temáticas dominantes con respecto a la evaluación están referidas a la necesidad de generar prácticas evaluativas formativas y humanas, pues en algunas Instituciones Educativas éstas prácticas distorsionan los propósitos de la evaluación generando la visión de un modelo coercitivo de evaluación de desempeño docente, pues las

repercusiones en su quehacer laboral son de intimidación, pérdida de autonomía, vigilancia y control sobre sus acciones.

5.4.2 Fortalezas y limitaciones de la Evaluación de Desempeño Anual

La calidad de la educación se ha constituido en tema central de los discursos académicos, políticos y económicos, puesto que se considera que una educación de calidad es un factor estratégico para superar la pobreza y el subdesarrollo. Una de las opiniones más frecuentes en las entrevistas es que la Evaluación de Desempeño docente sirve para medir la calidad de la educación, donde a los docentes se les exigen unos resultados en los estudiantes medidos con pruebas estandarizadas (pruebas Saber) que no tienen en cuenta el contexto económico, social y cultural de la población donde está desarrollando su quehacer pedagógico ni mucho menos las interacciones humanas propias de una práctica social.

Esas Políticas Públicas unidas al creciente interés por la eficiencia y la eficacia de los servicios educativos sustentados en la justificación de los recursos que se invierten, está llevando la evaluación docente a una función que vigila desde varias perspectivas su rol como maestro. Que en términos de los docentes, se traducen en debilidades, ya que este tipo de evaluación no potencia las cualidades del profesor al contrario, lo vuelve un actor que legitima la inequidad de una política que lo lleva a perder el sentido pedagógico de su práctica profesional.

Como una fortaleza descrita por todos los actores encontré que la Evaluación de Desempeño Docente propicia un espacio de reflexión de su práctica docente, la cual comienza con una autoevaluación que no se encuentra en el formato utilizado por el MEN, pero que viene inmersa en el momento de la retroalimentación de los resultados encontrados en la heteroevaluación de la evaluación y en el instante de realizar el plan de mejoramiento para el siguiente año escolar. Esta reflexión lleva a los docentes a innovar sus prácticas en el aula y en el caso de algunos, a actualizarse con estudios de posgrado o de especialización.

5.4.3 Sistemas educativos (Colombia, Argentina y Chile)

En los sistemas educativos las temáticas dominantes demuestran en muchos países se han introducido una serie de cambios en las regulaciones laborales referidas a la evaluación y la certificación periódica de profesores. Algunos países han adoptado pruebas de competencia para la certificación y evaluación de desempeño, y cada vez son más frecuentes los programas de formación que exigen un proceso de supervisión y evaluación de los profesores en su primer año de trabajo. También que los modelos de gestión institucional de la docencia deberían orientar el desempeño de maestros y profesores, el sistema de acompañamiento se basa, con frecuencia, en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es mucho más burocrático que técnico. Hace falta un verdadero respaldo institucional que retroalimente los procesos de transformación, y ajuste el rol y las distintas tareas que deben afrontar tanto maestros como profesores en el ejercicio profesional.

Otra temática dominante es la evaluación de pago por merito como en el caso de Chile; aunque todavía existen sindicatos de educadores en países latinoamericanos que mantienen una actitud de rechazo a la implementación de la evaluación docente, lo que revela que queda mucho por hacer para lograr que este tipo de política educativa tenga la viabilidad política que requiere. La evaluación docente no es una política educativa de larga data y tradición en América Latina, y sobre ella no se ha acumulado suficiente experiencia teórica y práctica, como para asegurar que cualquier país de la región que decida iniciar y alentar una política de este tipo, pueda partir solamente de estudiar y aplicar los conocimientos acumulados en nuestros países.

5.4.4 Desarrollo profesional docente

Como lo mostraron los resultados de las entrevistas, los docentes manifestaron estar dispuestos a capacitarse para mejorar su desempeño en las evaluaciones. Esta actitud constituye una oportunidad para el Estado y en particular para el sistema educativo, dado que, a pesar de que el sistema de evaluación no constituye en su actual concepción un elemento suficientemente fiable y adecuado, existe interés de los docentes por poner de su parte para mejorar su desempeño en ese proceso. El problema radica en que ningún artículo del Decreto 1278 de 2002 existen planes o programas de formación de profesores

que posibiliten a los maestros propiciar su desarrollo personal y profesional especializado y, a la vez, para todos los profesores, fortalecer el campo profesional de la Pedagogía.

Los mecanismos de evaluación del desempeño de maestros y profesores constituyen uno de los aspectos claves en la gestión de la docencia. El interés por la calidad de dichos dispositivos ha crecido enormemente en los años recientes, porque permiten monitorear y fortalecer el desarrollo profesional docente. En el pasado, la evaluación docente no era considerada una actividad demasiado relevante; quienes enseñaban se encontraban más allá de cualquier tipo de cuestionamiento.

Ante las limitaciones de las tendencias anteriores para procurar soluciones válidas a un mejoramiento de la praxis de los maestros y a una educación verdaderamente humana, justa, democrática y solidaria, la evaluación como desarrollo profesional emerge con el aval de atender a una cualificación perdurable de la profesión docente. En un primer momento, propone cualificar la práctica y favorecer su desarrollo, entendiendo al docente responsable de un trabajo específico en el aula y a la profesión integrante de un colectivo igualmente responsable del mejoramiento de la institución y la comunidad educativas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El desarrollo de ésta investigación sobre Evaluación de Desempeño Docente, permite la formulación de las siguientes conclusiones:

Con relación a los objetivos propuestos en el proyecto de investigación, estos se cumplieron a cabalidad encontrando que las políticas de evaluación en el contexto de la globalización capitalista, los sistemas educativos regidos por las políticas neoliberales han insistido en adaptar la educación a intereses económicos, a instrumentalizar el funcionamiento de la organización escolar y a enfocarla más hacia conceptos de control que a políticas de apoyo, despojando a la evaluación de su sentido pedagógico y de formación.

Las políticas que se formulan para regular la evaluación docente más que emplearse para controlar la inversión económica que hace el Estado también pueden emplearse para buscar una mejora de la calidad educativa a través del reconocimiento de la labor docente y de esta manera proporcionar espacios para que los profesores se interesen por fortalecer su práctica pedagógica consiguiendo así mejores resultados en la Educación que no sólo sirvan para dar cuenta a otras entidades bien sean nacionales o internacionales, sino para hacer de la evaluación un espacio que permita una valoración crítica y formativa de la práctica docente, permitiendo que los docentes tengan su propio lugar de enunciación.

En general pudo verificarse que la mayoría de los docentes consideran que la evaluación sirve para mejorar la calidad de la educación, lo cual, de acuerdo con el análisis hecho a lo largo del trabajo de investigación, no es correcto si se tiene en cuenta que se trata de un sistema sancionatorio y excluyente de enfoque tradicional, en cambio de ajustarse al enfoque alternativo, con las ventajas que el mismo generaría. La evaluación como juicio y catalogación de la acción docente es algo que en las instituciones dedicadas a la educación siempre se ha hecho y se hace de manera permanente. Tanto directores de establecimientos, como también los alumnos y las mismas familias de éstos, aunque sea con mecanismos no formales, están evaluando el comportamiento pedagógico de los docentes. Sin embargo, los criterios y perspectivas con que se evalúa y desde los que se evalúa, difieren mucho unos de otros.

En el ámbito pedagógico la evaluación de desempeño docente ha generado consecuencias como la inequidad entre docentes del decreto 2277 y 1278, la desmotivación por el trabajo no valorado por uno evaluadores subjetivos que realizan prácticas inadecuadas que se centran en las debilidades y no en las fortalezas del docente, estimulando el individualismo y la competencia entre docentes impidiendo el trabajo colectivo. A los profesores corresponde entender y saber, como dice Niño Zafra (2007) por ejemplo, con conocimiento cierto, el porqué de la evaluación como rendición de cuentas, por qué su aplicación masiva e institucional persigue eficiencia y contribuye al ahorro fiscal, por qué conduce lo público a lo privado. Interrogantes que, como indicios lógicos llevan a las fuentes, conceptuales y de poder, que la han hecho una estrategia de primera línea en los cambios introducidos a la educación; y no solo a ella, sino también en otros sectores productivos y organizativos del país.

La evaluación de desempeño para la mayoría de los docentes pertenecientes al Decreto 1278 no contribuye a su desarrollo profesional, pues no es procesual, sistemática, ni se brinda retroalimentación, apoyo y seguimiento para la actualización y mejoramiento de las dificultades encontradas. La evaluación docente ha tomado fuerza con una connotación de producto de consumo que sirve a intereses políticos y económicos, con una tendencia de rendición de cuentas y muy poco de desarrollo profesional y personal, por la repercusión que la evaluación tiene tanto en el evaluado como en su entorno que pocas veces posibilita su avance.

El único aporte que algunos docentes evidencian de la evaluación de desempeño para su desarrollo profesional se genera en los procesos de reflexión que ellos mismos realizan sobre sus prácticas pedagógicas y no depende necesariamente de la retroalimentación del evaluador. Por ello es importante que la autoevaluación sea tenida en cuenta en el proceso de evaluación y a partir de ella se promueva una auto-reflexión que favorezca la generación de cambios en las prácticas docentes.

Recomendaciones

- **En lo político**

Desarrollar una política de estímulo constante orientada a la participación política del docente dentro de cada institución educativa orientados por algunos parámetros

generales que tengan en cuenta los diferentes actores que intervienen en la práctica educativa y evaluativa, que generen responsabilidad y compromiso con la participación del docente.

También estimular la participación de docentes con mucha experiencia en el estudio, investigación y participación en las mesas de trabajo, a fin de facilitar el desarrollo del proceso de evaluación, para que sean ellos quienes expresen las necesidades y se construya una evaluación más allá de lo teórico.

- **En lo pedagógico**

La pedagogía crítica es una corriente teórica antagónica a la del capital humano, que en esencia persigue transformar las desigualdades e injusticias sociales a través del conocimiento y comprensión que la clase dominada realice de las represiones a las que son sometidos. Sin embargo sus diversos representantes brindan especiales tintes teóricos individuales a la misma, ya que la pedagogía crítica “no consiste en un conjunto homogéneo de ideas”. Con base en esto, el concepto actual de la evaluación docente está basado en controlar el final del resultado olvidando que debe ser un seguimiento continuo con relación al contexto. Por lo tanto se hace fundamental la implementación de políticas que tengan como objetivo adaptar el desarrollo de la actividad docente acorde a los requerimientos que se pide, considerando que la evaluación de docentes debe contribuir al desarrollo personal y profesional del profesor y al mejoramiento de la escuela.

La adopción de esta perspectiva de democratización de la escuela requiere que se desechen las prácticas autoritarias y que se cambie el modelo de gestión de la educación en el país, que se fundamenta en el ejercicio de una dominación legal con administración burocrática, que introduce una racionalidad que estimula el individualismo y la competencia entre los docentes, que afecta las relaciones sociales entre docentes, directivos docentes y la comunidad, y que no permite el desarrollo de formas de interacción social democráticas que faciliten el desarrollo de las acciones formuladas en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

- **En el desarrollo profesional**

Informar el desarrollo del proceso evaluativo de cada docente a través de reuniones periódicas, para implementar planes de mejoramiento, entendiendo que este ejercicio le permitiría a los docentes del Decreto 1278 sensibilizar a través de la comunicación y difusión de aspectos relacionados con las competencias del docente, implementando a su vez cursos de actualización, comunicando y difundiendo los aspectos relacionados con las competencias a fin de disminuir la incertidumbre y atenuar la resistencia del docente.

Analizar en forma comparativa el modelo de evaluación de desempeño frente a las relaciones humanas, para distribuir aspectos entre una y otra, teniendo en cuenta la sugerencia de los docentes entrevistados de dar privilegio al desempeño a los componentes comportamentales y pedagógicos.

Gestionar la credibilidad del aumento salarial, asociando la experiencia, los proyectos innovadores, los retos especiales y todo aquello que suma mérito al desempeño docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Acevedo, C., Flores, C., Marrone, L. (15 de octubre de 2012). Carrera docente y evaluación: Evaluación Docente... de vuelta a los '90. Recuperado de <http://www.argenpress.info/2012/10/carrera-docente-y-evaluacion-evaluacion.html>

Álvarez, F. (1997). *Evaluación de la acción docente en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina PREAL.

Álvarez Méndez J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
_____ (2007): *La Evaluación en la Sociedad Neoliberal*. En Niño Zafra, L. S.: *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Grupo evaluando_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación.

Bardisa T. (1997): *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*. Revista Iberoamericana de Educación N°15.

Beca, C. E., (diciembre, 2010). *La pérdida de valores del sistema de evaluación docente chileno. Reflexiones Críticas de los "otros expertos" en torno a los cambios en la política educativa chilena, 42, 28 – 29*

Bonilla C.E; RODRÍGUEZ S. P. (1997): *Más allá del dilema de los métodos: la investigación social en ciencias sociales*. Bogotá (Colombia): Grupo Editorial Norma.

Casanova, M.A. (1992): *La evaluación. Garantía de calidad en el centro educativo*. Zaragoza: Edel vives.

Colegio de Profesores de Chile A.G. (2003). *Fin de las calificaciones: Nuevo Sistema Nacional sobre Evaluación del Desempeño Docente. Docencia, 20, 80-87.*

Danielson, Ch. (2007, Octubre). *Una introducción a la evaluación de profesores*. Presentación realizada en el Seminario Evaluación Docente en Chile. Fundamentos, Experiencias y Resultados, MIDE UC, Centro de Medición de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Extraído el 19 Agosto, 2008, de <http://www.mideuc.cl/seminario/presentaciones.html>

De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.

Díaz Barriga, A. (2007): *Políticas Educativas, evaluación y metaevaluación: desmontar la parte técnica y demostrar que se puede hacer con otro sentido*. En Niño Zafra, L. S.: *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Grupo evaluando_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación.

_____ (2000). *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. Evaluación Académica.* México: CESU-FCE.

Díez Gutiérrez, E.J., (2007): *Políticas Educativas, evaluación y metaevaluación de docentes: discursos oficiales versus prácticas reales.* En Niño Zafra, L. S.: *Políticas educativas, evaluación y metaevaluación.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Grupo evaluando_nos: *Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación.*

Eisner, Elliot. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Paidós.

Estrada Álvarez, J. (2003). *La contra "revolución educativa": política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.* Bogotá (Colombia): Unibiblos, Colección Espacio Crítico.

_____ (2007): *Políticas, Evaluación y Metaevaluación en el mercado Educativo y la Flexibilización Laboral.* En Niño Zafra L.S.: *Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación.* Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Freire, Paulo. (1980). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI. México.

Gimeno, J. (2001). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata

Gimeno, J. (1993). (Evaluación) *El profesorado. Cuadernos de Pedagogía 219.*

Giroux, Henry. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* Siglo XXI. México.

Giroux, H; McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación.* España: Miño y Dávila.

House, E (1997). *Evaluación, ética y poder.* España: Morata. Pp 148-161

House, E; Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social.* España: Morata.

Joan Mateo, Andrés (2000). *La evaluación educativa su práctica y otras metáforas.* Barcelona: Horsori editorial S.A

Kemmis, S. (1986): *Seven principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation.* En HOUSE, E. R.: *New Directions in Educational Evaluation.* London: The Falmer Press.

_____ (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* España: Morata

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa.* Barcelona: Ed. Paidós

Ley Federal de Educación. ARGENTINA (1993): Ley N° 24.195 del 29 de abril de 1993.

Mc Laren, Peter. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI UNAM, México.

Magendzo, A. (2008). Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Chile: LOM. Pág. 239

Malagon Plata L.A., (2007): Una evaluación no para calificar sino para avanzar en la formación. En NIÑO ZAFRA, L. S.: Políticas educativas, evaluación y metaevaluación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Grupo evaluando_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación.

Manzi, J. (2007, Octubre). *Evaluación docente: antecedentes, resultados y proyecciones*. Presentación realizada en el Seminario Evaluación Docente en Chile. Fundamentos, Experiencias y Resultados, MIDE UC, Centro de Medición de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Extraído el 19 Agosto, 2008, de <http://www.mideuc.cl/seminario/presentaciones.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE CHILE (2004). *Ley 19.961 del 14 de agosto de 2004*. Sobre Evaluación Docente.

_____ (2005). Ley 20.071 del 30 de noviembre de 2005. Otorga un reajuste de remuneraciones a los trabajadores del sector público, concede aguinaldos que señala, reajusta las asignaciones familiar y maternal, del subsidio familiar y concede otros beneficios que indica

_____ (2011). Ley 20.501 del 26 de febrero de 2011. Calidad y equidad de la educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA (2001) Ley 715 de Diciembre 21 de 2001. Bogotá: MEN

_____ (2002). Decreto 1278 de 19 de Junio de 2002. Bogotá: MEN

_____ (2003) GUÍA METODOLÓGICA N°3 Manual de la evaluación de desempeño.

_____ (2007) Decreto 3782 de 7 de octubre de 2007. Bogotá: MEN

_____ (2008) GUÍA METODOLÓGICA N°31 Evaluación Anual de Desempeño Laboral. Docentes y Directivos Docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002

Niño Zafra. L. S., (2001): "Las Tendencias Predominantes en la Evaluación de Docentes". Revista opciones pedagógicas N° 24. Bogotá: Universidad Distrital.

_____ (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. Opciones Pedagógicas 25.

_____ (2006): *El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada*. En: Revista Opciones Pedagógicas No 32 y 33. Página 39-53. Bogotá (Colombia): Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____ (2007): Evaluación para la rendición de cuentas o evaluación autónoma y colectiva. En Políticas educativas, evaluación y metaevaluación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Grupo evaluándo_nos: Pedagogía Crítica, Docencia y Evaluación.

_____ (2011): Alternativa para la evaluación de docentes: aportes de las pedagogías críticas. En Políticas y experiencias de evaluación en la Educación Superior en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación.

Paramo P., (2011): La investigación e ciencias sociales: estrategias de investigación. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia

Sánchez R. C., (2011): Factores académicos y extra-académicos asociados a la evaluación de docentes. En Políticas y experiencias de Evaluación en la Educación Superior en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación

Santos Guerra, M.A. (1990): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares. Madrid: Akal.

_____ (1993): La evaluación, un proceso de dialogo, comprensión y mejora. En La evaluación, un proceso de dialogo, comprensión y mejora. Archidona: Aljibe.

_____ (1998): Evaluar es comprender. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.

_____ (2003): Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Madrid: Narcea.

Stenhouse, L. (2003). Investigación y desarrollo del currículum. España: Morata.

Toro, Iván D.; Parra, Rubén D. (2006). Método y conocimiento: metodología de la investigación. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT

UNESCO (2006): Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Chile: OREALC/UNESCO

Vasilachis de Gialdino, Irene (2007): *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires (Argentina): Gedisa.

Victorino, L. y Lechuga, L (noviembre, 2006). *POLÍTICAS EDUCATIVAS NEOLIBERALES Y POSTURAS TEÓRICAS SOCIOPEDAGÓGICAS RURALES. Aportaciones al debate actual en América Latina*. Ponencia a presentarse en el VII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, Quito, Ecuador. Para el GT -16 Educación para el desarrollo en América Latina. Recuperado de <http://www.intersindical.org/stepv/peirp/cb/competencias%20y%20neoliberalismo.pdf>

ANEXO N° 1: MODELO DE ENCUESTA A DOCENTES



FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE

- *La Experiencia de los docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002* -

ENCUESTA A GRUPOS FOCALES

“ASPECTOS DE LA PRÁCTICA EN EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE”

PREGUNTA	RESPUESTA	
	SI	NO
Conoce usted la Guia número 31 del Ministerio de Educacion Nacional		
Usted tiene claro como es el proceso de Evaluacion de desempeño anual docente		
Se realiza el protocolo de la Evaluación de Desempeño anual en su institución		
La Evaluación de Desempeño Anual mejora sus prácticas en el aula		
Considera usted que los tests son una buena herramienta para evaluar a los docentes		
Usted considera que la evaluación es planteada como un mecanismo de control		
Se realiza la pre-evaluación en su institución		
Conoce cuál es la estrategia de la evaluación de desempeño anual		
Conoce usted el conducto regular si no se encuentra de acuerdo con su Evaluación Anual		
Conoce la importancia de la evaluación en su desempeño docente		
Tiene claro las competencias comportamentales y su importancia con su desarrollo profesional		
Se retoma el plan de mejoramiento de la Evaluación Anual inmediatamente anterior en el momento de ser nuevamente evaluado		

ANEXO N° 2: MODELO DE ENTREVISTA A DOCENTES



FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE
- Estudio de caso: *La Experiencia de los docentes del Decreto 1278 de 2002* -
ENTREVISTA A GRUPOS DE DISCUSIÓN

“ASPECTOS DE LA PRÁCTICA EN EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE”

FECHA DE ENCUENTRO: _____

ENTREVISTADOR: _____

OBSERVADOR ASISTENTE: _____

PROPÓSITOS:

- a) caracterizar las Políticas en Evaluación de Desempeño Docente que lleven a pensar la evaluación desde una perspectiva crítica en una experiencia pedagógica que fortalezca su desarrollo profesional
- b) Indagar sobre las prácticas pedagógicas presentes en las prácticas en evaluación de los docentes.
- c) establecer la relación que existe entre los principios éticos que deberían regir los procesos de evaluación de desempeño docente y su desarrollo profesional, para los docentes en una institución oficial.

RECURSOS:

- 1) Guía 1 para la Entrevista a Grupos Focales
- 2) Guía 2 de Observación de Entrevistas Focales

ESTRUCTURA DE LA ENTREVISTA⁸

I. INICIO:

- a. Presentación del entrevistador, el observador asistente y de los entrevistados

⁸ Tomado de Bonilla y Rodríguez (1997:208)

- b. Explicación de los objetivos de la entrevista, la utilidad de la información, el destino de los datos y su confidencialidad
- c. Instrucciones sobre la dinámica a seguir, justificar la razón de grabar la discusión y enfatizar la importancia de expresar abiertamente las opiniones
- d. Aclara que ni el entrevistador ni el observador son expertos y que el objetivo de hablar con el grupo es aprender de su experiencia

II. DESARROLLO DE LA ENTREVISTA

- a. Comenzar con temas generales
- b. Ir focalizando los temas hasta indagar aquellos específicamente relevantes para el estudio
- c. Resumir la discusión y pedir a los entrevistados reflexionar sobre puntos que no se hayan abordado

III. CIERRE DE LA ENTREVISTA

- a. Indicar que la entrevista ha finalizado y dar un tiempo para responder preguntas o inquietudes del grupo
- b. Agradecer la participación y despedir al grupo
- c. Revisar y completar las notas tomadas durante la entrevista

BIBLIOGRAFÍA:

Bonilla C. Elssy; Rodríguez S. Penélope (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación social en ciencias sociales*. Bogotá (Colombia): Grupo Editorial Norma.



FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE **- Estudio de caso: *La Experiencia de los docentes del Decreto 1278 de 2002* –**

GUÍA 1. **ENTREVISTAS GRUPOS DE DISCUSIÓN** **“ASPECTOS DE LA PRÁCTICA EN EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE”**

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

¿Qué conocimientos tiene usted del Dec. 1278/02 con relación a la Evaluación de Desempeño y su incidencia en la Institución donde labora?

Tópicos aclaratorios:

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?
2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

Si quisiera ser evaluado en su desempeño. ¿Qué aspectos propone usted se podrían tener en cuenta? ¿Qué instrumentos utilizaría? ¿Por qué?

Tópicos aclaratorios:

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?

4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente

¿Las Políticas en Evaluación Docente son un factor de desarrollo profesional? ¿Cómo se siente al ser evaluado?

Tópicos Aclaratorios:

1. ¿Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?
2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?
3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?
4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?



FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE
- La Experiencia de los docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 -

GUÍA 2.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – ENTREVISTAS DE GUPOS DE DISCUSIÓN

Fecha: _____ Hora: Inicia: _____

Finaliza: _____

Duración: _____

1. Nombre del entrevistador: _____
2. Nombre del Observador asistente: _____
3. Nombre de la comunidad: _____
4. Lugar de la Reunión: _____
5. Número de Participantes: _____

Nombres y características (edad, sexo, etc.)

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____
- f) _____
- g) _____
- h) _____
- i) _____
- j) _____
- k) _____

l) _____

6. Dinámica del grupo:

- Nivel de participación:

_____.

-

Opiniones más generalizadas:

_____.

- Vocabulario local:

_____.

**ANEXO N° 3: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES REGIDOS
POR EL ESTATUTO DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE 1278**



FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE **- La Experiencia de los docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 -**

GUÍA 2.

GUÍA DE OBSERVACIÓN – ENTREVISTAS DE GUPOS DE DISCUSIÓN

Fecha: 20 y 27 de septiembre de 2013

Hora: Inicia: 8:00 am

Finaliza: 10:00 am

Duración: 2 horas c/u

1. Nombre del entrevistador: Marlén Omaira Callejas Castañeda
2. Nombre del Observador asistente: Mery Bernal
3. Nombre de la comunidad: IED Alfonso López Pumarejo, IED Méndez Rozo
4. Lugar de la Reunión: Aula Múltiple de Cada Colegio
5. Número de Participantes: 12
6. Nombres y características (edad, sexo, etc.)
 - a) Irma Melo. Femenino 40 años. Docente de ingles
 - b) Blanca Barbosa, Femenino 36 años. Docente de matemáticas
 - c) Jovani Ruiz, Masculino 32 años. Docente de química
 - d) Jhon Neira, Masculino 30 años. Docente de biología
 - e) Fredy Duarte, Masculino 35 años. Docente de Ed. física
 - f) Sandra Rubiano, Femenino 34 años. Docente de informática
 - g) Stella Márquez, Femenino 29 años. Docente de primaria
 - h) Edgar Arévalo, Masculino 35 años. Docente de español
 - i) Gloria Gómez, Femenino 45 años. Docente de primaria
 - j) Edilma Martínez, Femenino 29 años. Docente de química
 - k) Andrés Gómez, Masculino 33 años. Docente de sociales
 - l) Haiver Triana, Masculino 32 años. Docente de física

3) Dinámica del grupo:

- Nivel de participación: al principio tenían muchas dudas pero luego de darles una introducción al tema el nivel de participación fue bueno.
- Opiniones más generalizadas: Es una evaluación que no mide el potencial humano de los docentes, porque nosotros vamos más allá de impartir un conocimiento
- Vocabulario local: cotidiano

PROTOCOLO DE ENTREVISTAS

Protocolo # 1

Entrevista a la profesora: Blanca Barbosa

Experiencia colegio Oficial: 5 años

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?
Son políticas enfocadas a la rendición de cuentas del trabajo desarrollado no solo dentro del aula de clase, sino también de todas las actividades que se desarrollan en la institución educativa
2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
Si el puntaje es menor de 60 entra nuevamente en periodo de prueba y si es mayor de 90 no pasa nada.
3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
No se aplica ningún protocolo y la evaluación se realiza en las fechas que el rector estipule para ello con el formato que envía la gobernación.
- 4) Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
Limitaciones... muchas. Yo considero que con los ítems que se encuentran en la evaluación de desempeño no se puede evaluar la labor que hacemos dentro de la institución y fortalezas... no sé, de pronto que obliga un poco más al docente a actualizarse
- 5) ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador más que por la efectividad docente?
Está totalmente influenciada, comenzando porque los estudiantes contestan una encuesta sobre nosotros y obviamente los que nos odian o van perdiendo nos valoran con baja calificación y el rector se pega de esas malas valoraciones y nos baja a pesar de tener evidencias que demuestren lo contrario.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
Evaluar el quehacer docente dentro de la institución y su comportamiento dentro de la misma
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?

No, como lo dije antes haría falta grabar todo lo que sucede en un a clase o mejor aún, en una jornada laboral para entender lo mucho que trabajamos los docentes para preparar a los estudiantes para el futuro.

3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?

Debería ser una evaluación que surgiera de nosotros mismos... como una autoevaluación, donde no se sienta la presión del rector encima de nosotros.

- 6) ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?

Claro que si, si no fuera de esta forma el gobierno no tendría excusa para seguir denigrando la labor docente, que como dice la ministra de educación... los estudiantes con peor ICFES son los que estudian para ser profesores...

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?

Intimidante, ya que de esa evaluación depende mi estabilidad laboral

2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?

Si el Gobierno cree que estandarizando a los profesores seremos todos mejores se equivocan, ya que algunos han optado la estrategia de comportarse como el rector quiere o de volverse el más "lambón" para que no lo califique con menos de 80.

3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

Debería ser una evaluación en forma de dialogo y no de rendición de cuentas, ya que es muy difícil expresar toda la labor que uno realiza diariamente con fotos o encuestas. Debería ser una evaluación con un seguimiento continuo y no solo al finalizar el año escolar.

4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?

En mi caso no, de hecho siempre me olvido de tener el portafolio de evidencias. Pero conozco compañeros que acomodan todo para quedar como los mejores profesores sin hacer el mínimo esfuerzo por serlo de verdad.

Protocolo # 2

Entrevista a la profesora: Irma Melo

Experiencia colegio Oficial: 3 años y 6 meses

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

- a) ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?
Son políticas influenciadas desde la Constitución Política de Colombia y reforzadas por la Ley General de Educación que en mi opinión buscan mano de obra barata, es decir, empleados sumisos ante el miedo de perder su empleo.
- b) ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
Con más de noventa no sucede nada pero con menos de 60 durante 2 años pierde el empleo.
- c) En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
Si me han informado como iba a ser el mecanismo de evaluación, me mostraron el formato y apenas ingresé en periodo de prueba me dijeron qué era lo que me iban a evaluar y en qué tiempos lo harían.
- d) Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
Es un miedo, la evaluación se convirtió más en un miedo que en cualquier forma de verdaderamente evaluar, es decir de retroalimentar aquí en esta institución no se ve.
- e) ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?
Creo que si está influenciada, ya que los rectores se guían mas por lo que dicen los estudiantes y más en aquellos casos donde existen “desacuerdos” entre directivas y docente.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
Una es tratar de mejorar el nivel educativo, soy consciente que puede ayudar, pero a su vez trata de desmejorar la profesión, crear un sentimiento de miedo, como a ejercer la presión de los trabajadores, que viene acompañado de todos los cambios que va a tener la educación en no sé cuántos años.
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?

Bueno, a uno le piden los diarios de clase, los observadores, la planeación, le tienen en cuenta si uno ha asistido a las reuniones de área y ha entregado a tiempo todo lo que le solicitaron, también si uno tiene manejo de grupo y lo que uno pueda mostrar de proyectos, pero considero que se quedan cortos con todo lo que nosotros trabajamos.

3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?

Considero que se debería tener en cuenta los estudios que los docentes hacemos para actualizarnos, no solo con la evaluación de competencias, sino en cada una de las instituciones públicas del país.

4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?

La persecución que se da por parte muchas veces de los directivos hacia el docente; el docente se siente presionado, el docente sabe por ejemplo que si hay una manifestación, muchos del 1278 dicen que no hay permiso de ir porque sino esto influye en la evaluación, como que si no le hago caso a la rectora entonces me van a evaluar mal y la otra evaluación va a ser peor, entonces me van a sacar

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?

Incomoda ya que tengo presente que de mi evaluación de desempeño depende mi estabilidad laboral para el siguiente año.

2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?

Yo creería que sí, como persona a uno siempre le sirve evaluarse, para tener un reto, tener una misión y medir en qué nivel está cumpliendo los objetivos.

3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

Espero que llegue el día en que la evaluación no sea una caja de evidencias, como si la educación fuera un producto terminado. Debe ser un proceso continuo y a largo plazo.

4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?

En lo personal me lleva a ser líder sobre todo de los compañeros del 1278 para que no sean vulnerados los derechos del docente. En la parte social se me hace que es un proceso pedagógico hacia la sociedad, en la evaluación tu miras en lo que estás mal.

Protocolo # 3

Entrevista a la profesora: Stella Márquez

Experiencia colegio Oficial: 6 años

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?
Lo que busca el Gobierno Nacional al evaluar a los docentes es tratar de buscar calidad educativa pero falla en el momento en que se aprovecha de las evaluaciones para empobrecer la educación adquirida por cada docente haciendo injusto el trabajo diario.
2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
Con menos de 60 es un profesor inútil pero no pasa nada y con mas de 90 no pasa nada.
3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
No porque existe una falencia con la propuesta y la realización de la misma.
4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
Las limitaciones es que exigen calidad pero evita una verdadera evaluación de los estudiantes obligando a los docentes a pasar estudiantes con vacíos intelectuales. Fortalezas no tiene.
5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?
Dentro del aula de clase es el único espacio donde no se encuentra la subjetividad del evaluador.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
Se supone que conocer el trabajo del docente
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?
No, porque esas evidencias se pueden montar en un día y puedo presentar un folio excelente sin que sea la realidad dentro del aula.
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?

Claro, el concepto que tengo es demostrar lo que se por medio de una prueba y debe ser continuo y observable; por lo tanto nuestra evaluación debería ser constante y brindarnos mayor capacitación.

4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?

En todo momento nos están juzgando, el gobierno exige calidad pero no poseemos la capacidad monetaria para pagar estudios de actualización.

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?

Buena, porque mi directiva me brinda los espacios de hablar con fluidez.

2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?

De ninguna manera ya que no se brindan espacios de actualización pedagógica pero si se exige un buen nivel académico.

3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

No debería existir ningún tipo de evaluación de desempeño.

4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?

No, porque no tengo que hacer necesariamente lo que la evaluación me pida, yo puedo ir mas allá con mis estudiantes.

Protocolo # 4

Entrevista a la profesora: Edilma Martínez

Experiencia colegio Oficial: 1 año y 6 meses

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?

No sirven porque no evidencian lo que realmente sucede en cada institución

2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?

En ninguno de los dos casos sucede algo.

3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?

En partes, yo tengo conocimiento por las lecturas personales que he realizado pero no por las orientaciones que nos han brindado.

4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?

Limitaciones que las preguntas de evaluación no son claras ni objetivas, fortaleza... tal vez para la institución pero no para mi, ya que nos estandarizan en buenos y malos.

5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?

Si está totalmente influenciada, ya que lo que digan los estudiantes es la única verdad que existe.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?

Para estandarizarnos en un nivel.

2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?

No, porque hay cosas que faltan como mi esfuerzo personal, mi relación humana con los estudiantes.

3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?

Si, primero sería algo que no dure una hora sino que sería constante con verdaderas evidencias de todo tipo (videos, encuestas, etc) y debe ir más allá del colegio, es decir, tomar en cuenta la opinión de los padres).

4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?

Si ya que solo sirve para estandarizar y verificar de una forma inútil la labor docente.

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?

Incomoda, porque siento que se evalúa mas lo escrito que lo real, siendo únicamente subjetivo.

2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?

De una manera negativa porque es una cualificación inequitativa, desigual con los docentes pertenecientes al otro decreto y sinceramente no se tienen en cuenta mi desarrollo personal.

3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?
Todo el formato, ya que debería ser generado por los mismos docentes y no por personas ajenas al contexto escolar
4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?
Sí, porque lo impulsa a tomar evidencias de todo y se convierte en una obligación.

Protocolo # 5

Entrevista al profesor: Andrés Gómez

Experiencia colegio Oficial: 3 años

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?
Son políticas enfocadas a el control de la labor docente y a la estandarización de buenos y malos.
2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
No sucede nada en ninguno de los dos casos
3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
Algunas, en la misma evaluación se informa el mecanismo de evaluación y no existe ningún protocolo
4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
Las limitaciones son por ejemplo, que no se tienen en cuenta los estudios de actualización (únicamente en la evaluación de competencias) y se mide a todos los docentes del decreto 1278 con lo que digan algunos estudiantes, que en la mayoría de los casos son los que presentan falencias académicas. Una fortaleza podría ser que invita a reflexionar sobre las metodologías utilizadas en las clases.
5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?
Si se encuentra influenciada, ya que los estudiantes son los que tienen el poder de la institución y las directivas avalan todo sin unas verdaderas pruebas de ello.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
Verificar la labor docente dentro de cada una de las instituciones educativas públicas del país.
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?
No, ya que la parte humana del docente se queda por fuera y no se tiene en cuenta. Nos están tomando como simples operarios de un sistema.
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?
Debería ser constante con evidencias no tanto físicas sino vivenciales, sin necesidad de realizar una observación se clase.
4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?
Si, ya que la amenaza constante es que si no se hace lo que dice el directivo se pierde la evaluación de desempeño, y peor aún, si proponemos o decimos algo que esté en contra de lo que plantea el rector.

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?
Siento mucho nerviosismo desde el momento en que me citan para la evaluación y en ese momento es peor ya que siempre pienso que no tengo las suficientes evidencias y que no se dan cuenta de mi trabajo.
2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?
No me sirve para nada, se queda corta con lo que verdaderamente es la labor docente.
3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?
Debería ser una evaluación sin tanto formato, se debería basar más en los verdaderos avances en los proyectos de vida de los estudiantes. Tampoco se deber mirar las evaluaciones académicas de los estudiantes ya que muchas de esas valoraciones son falsas y únicamente se acomodan a un porcentaje de perdida.
4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?
Si ya que me obliga a pensar en actividades que me serán evaluadas al finalizar el año escolar y debo tener por lo menos una evidencia de ella.

Protocolo # 6

Entrevista al profesor: Jovani Ruiz

Experiencia colegio Oficial: 3 años y 6 meses

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?
La evaluación está orientada una posible reflexión de la labor docente y por lo tanto a un replanteamiento de las estrategias de enseñanza, la gran dificultad es quién realiza esta evaluación, el cual es el rector de las instituciones y ejercer un proceso coercitivo.
2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
Al obtener un puntaje menor de 60 puntos, al educador se le indica las dificultades obtenidas y se hace un compromiso en el cual va a mejorar sus dificultades para el siguiente año; al superar los 90 puntos se le indica al educador que se encuentra en un nivel superior
3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
Se realiza la protocolización pero no hay un seguimiento de esos acuerdos, no se tiene en cuenta las evidencias de los acuerdos pactados. Estos protocolos son vistos como un requisito más no un proceso de mejoramiento de la labor docente.
4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
Primera: la evaluación la realice el rector de la institución.
Segunda: los criterios de evaluación son limitados al desempeño del educador.
Tercero: la flexibilidad y el acomodamiento de los protocolos establecidos.
Cuarto: la subjetividad de los posibles evaluadores.
Quinto: como fortaleza la orientación hacia el mejoramiento.
5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?
Una de la grandes dificultades es la gran subjetividad del evaluador el cual puede encaminar a una evaluación mal intencionada debido a factores personales, económicos o sociales. De este modo, la evaluación puede llegar a ser discriminante.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
El propósito es el mejoramiento de la labor docente.

2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?
No puede evaluar todos los aspectos sobre todos lo específicos del área de desempeño.
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?
La evaluación debe funcionar de manera sinérgica con los procesos, se debe realizar por los periodos académicos de cada institución y realizar los cortes de desempeños correspondientes, aplicando la coevaluación con las instituciones de cada municipio en forma de mesas de evaluación.
4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?
A través de la evaluación anual el rector ejercer un poder de restricción hacia el educador, además de ser subjetivo e instrumentalista.

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?
Una experiencia represiva intimidadora y poco enriquecedora
2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?
No lo realiza solo se instrumentaliza.
3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?
La realice una comisión externa al rector o consejo académico.
4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?
De manera asertiva y puntual para enfocar un mejor desempeño pero se debe especificar el área de desempeño.

Protocolo # 7

Entrevista al profesor: Jhon Neira

Experiencia colegio Oficial: 3 años

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?

- Creo que las políticas son pertinentes en la evaluación anual.
2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
Si es inferior a 60 puntos la evaluación se reprueba y debe presentar un nuevo concurso. Superior a 90 es seleccionado como profesor ejemplar.
 3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
No, realmente el conocimiento de estas políticas es muy muy poco y prácticamente se desconoce.
 4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
Las debilidades es el desconocimiento de las políticas de evaluación anual de desempeño. Las fortalezas es que puede llegar a mejorar al profesor.
 5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?
El observador de la evaluación es el rector por lo tanto dependiendo de su estado de ánimo o con la relación que establece con el profesor se puede ver influenciada por estos motivos.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
Una rendición de cuentas en diferentes aspectos.
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y su desarrollo personal? ¿Por qué?
No realmente ya que se queda limitante para la labor docente.
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?
Si a través del documental y la entrevista de la comunidad en que se desempeña el profesor,
4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?
Desde quien realiza la evaluación es un poder innegable y proporciona intimidación y limitación.

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?
Buena, desde que el profesor lleve una buena relación con el rector.

2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje?
Realmente no creo que exista una cualificación de labor del profesor.
3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?
Que no sea un solo requisito sino que permita mejorar al profesor.
4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?
Si un profesor conoce los aspectos a evaluar puede que mejore su enseñanza

Protocolo # 8

Entrevista al profesor: Sandra Rubiano

Experiencia colegio Oficial: 3 años y 6 meses

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?
Es un mecanismo que cumple un requisito pero no se le hace un seguimiento oportuno
2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
Con menos de 60 puntos, se hace una solicitud de segunda evaluación en la Gobernación de Cundinamarca
3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
No ya que las directivas creen que eso depende de cada maestro
4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
Es un mecanismo para mejorar la calidad y aplicar un plan de mejoramiento, pero este no se aplica como debería ser.
5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?
Si está totalmente influenciada la forma de evaluación, el formato utilizado está diseñado para eso.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
El propósito es evaluar el proceso anual y desempeño realizado por el docente público.
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?
No, el formato no es el adecuado porque no alcanza a plasmar el trabajo que realiza el docente.
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?
Evaluación por evidencias, es decir, no tendría que ser un formato al finalizar el año escolar sino evidencias visuales, visibles en cualquier momento que se deberían llevar en un diario de campo.
4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?
Si es un mecanismo de control ya que no existe un mecanismo y políticas claras para que el docente se pueda defender contra los abusos de los evaluadores.

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?
Normal, no he tenido dificultad alguna.
2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?
La evaluación de desempeño no cumple con el objetivo que fue creada y por lo tanto no dignifica la profesión docente
3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?
Que no sea una evaluación sancionatoria, debería ser un soporte para el mejoramiento continuo.
4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?
Estamos predispuestos a lo permitido y no permitido, trabajamos diariamente en función de recolectar una evidencia y no por el proceso de aprendizaje.

Protocolo # 9

Entrevista al profesor: Edgar Arévalo

Experiencia colegio Oficial: 2 años

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?
Supuestamente son para mejorar la calidad del servicio educativo, sin embargo considero que esto no es posible ya que hay muchas carencias que no se tienen en cuenta al momento de evaluar.
2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
Tengo entendido que hay una sanción para quien en dos años consecutivos se saca un puntaje igual o menor de 60. Pero no hay estímulos o incentivos para quienes obtienen altos puntajes.
3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
Sí, el rector nos dice desde el inicio del año que tengamos evidencias de todo nuestro trabajo
4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
No miden nada con exactitud
5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?
En muy alto grado si está influenciada ya que considero que los estudiantes de hoy, no tienen claridad ni le hayan sentido a estudiar, razón por la cual asistir al colegio tiene propósitos diferentes al de adquirir conocimiento.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
Se supone que es mejorar la prestación del servicio educativo
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?
No, porque no es preciso y deja muchos vacíos en el camino como la parte humana, la interacción directa con los problemas de las estudiantes y en muchos de los casos somos los consejeros directos.
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?

Si considero que la mejor forma de evaluar es a través de los resultados, logros, éxitos obtenidos por los estudiantes. Porque muchas veces en el papel aparece una cosa pero la realidad evidencia lo contrario.

4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?

No, porque en mi opinión si es bueno saber cómo van los procesos para fortalecer lo que va bien y mejorar lo que va mal.

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?

No deja de ser inquietante en virtud de que es lógico que el evaluado quiere obtener los mejores puntajes, sin embargo también puede entenderse como una oportunidad para mejorar aquello que no está bien.

2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?

Siempre y cuando sea acorde a la realidad. Se requiere de una disposición por parte del docente para mejorar las debilidades.

3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

Evaluar los recursos locativos, técnicos y tecnológicos que ofrece la institución para mejorar la prestación del servicio.

4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?

Considero que no sería mucha la incidencia ya que si el docente asume su labor de manera comprometida con ética y profesionalismo, pues no es necesario tener dicho conocimiento anticipado.

Protocolo # 10

Entrevista a la profesora: Gloria Gómez

Experiencia colegio Oficial: 6 años

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?

No se está aplicando la ley de la igualdad, nos están tratando como profesores poco preparados

2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
No existe motivación para los docentes que obtengan más de 90 puntos y a los que obtienen menos de 60 es un chantaje emocional que se debería abolir.
3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
Si porque el rector es consciente y valora el trabajo realizado por cada uno de sus docentes.
4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
Como limitaciones encuentro la meritocracia planeada para un número determinado de maestros, hay trampa, se discrimina fomentando la desigualdad.
5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?
Nosotros tenemos nuestro propio carácter y personalidad y estaría influenciada si en las evidencias escribimos las cosas positivas.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
Dar menos oportunidad a los nuevos maestros.
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?
No, porque no se establecen metas claras y está limitado para las labores de dirección de grupo, la parte humana.
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?
No, después del periodo de prueba se considera acabado el proceso de evaluación
4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?
No hay políticas claras para realizar ese mecanismo de la evaluación y eso conlleva a ser vista como un mecanismo de control de los nuevos docentes, como si nosotros trabajáramos menos que los demás docentes.

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?

El ser evaluado nos hace sentir inconformes. En el momento de la evaluación siento como si tuviera que dar cuenta de lo que he hecho o he dejado de hacer, como si mi trabajo diario no fuera suficiente para eso.

2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?

No mejora mi desarrollo personal y tampoco mejora mi calidad como docente, ya que no brinda verdaderas herramientas para mejorar las prácticas en el aula.

3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

La mejor solución sería acabarla después de pasar el periodo de prueba ya que no hay equidad con los del antiguo decreto.

4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?

Aun conociendo los criterios, evidencias y estándares es mi responsabilidad y vocación llevar a cabo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase.

Protocolo # 11

Entrevista al profesor: Haiver Triana

Experiencia colegio Oficial: 3 años

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?

Comenzaron con la evaluación de estudiantes y luego para los docentes ya que era necesario saber cómo se estaba impartiendo la educación, mejor dicho, necesitaban culpables del bajo rendimiento académico

2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?

No pasa nada en ninguno de los dos casos

3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?

Nos mandan a leer del decreto 1278 para tener listo el portafolio de evidencias al finalizar el año escolar

4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?

Como fortaleza es que nos pone a reflexionar sobre todas las actividades en el aula, pero esto también puede ser una debilidad, ya que muchos docentes se adaptan a lo que deben presentar y no a verdaderamente mejorar sus prácticas en el aula.

5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?

Está muy influenciado, ya que una de las evidencias son encuestas a estudiantes y ellos al creerse con poder siempre evalúan sin tener en cuenta las posibles consecuencias y en muchos casos son mentiras, pero afectan nuestra evaluación.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
Mejorar la calidad educativa desde los docentes
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?
La parte humana, la de ser consejera queda por fuera del formato. La evaluación solo se interesa por lo procedimental
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?
Primero, no creo que sea necesaria una evaluación para que cada docente cumpla con su trabajo, ya que la labor docente viene como vocación. Pero si no se puede quitar, debería ser una evaluación constante, continua que comience con una autoevaluación y culminara con la coevaluación.
4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?
Si, ya que los nuevos docentes debemos dar cuentas de todas las actividades que hacemos y además es inequitativa comparada con el antiguo decreto que no lo deben hacer.

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?
De expectativa ya que a pesar de saber lo que soy me da miedo que las directivas no lo vean o que las evidencias no sean suficientes para demostrarlo
2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?
No sirve para mi desarrollo personal, así yo quiera superarme el sueldo no alcanza y el tiempo (desde mi sitio de trabajo) no alcanza.
3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

Debe ser una evaluación continuo e imparcial, sin un formato único de estandarización de docentes.

4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?

En algunas ocasiones si, ya que trato de tener todas las evidencias posibles a mi alcance en el momento de la evaluación.

Protocolo # 12

Entrevista al profesor: Freddy Duarte

Experiencia colegio Oficial: 4 años

CATEGORIA I: Cómo se evidencia las políticas educativas asociadas con la Evaluación Docente en el sistema educativo colombiano

1. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual en los últimos 10 años?
Son políticas enfocadas al control de la labor docente dentro y fuera del aula de clase, incluyendo las actividades propias de la institución, por ejemplo las izadas de bandera, campeonatos, etc
2. ¿Qué sucede cuando un maestro obtiene un puntaje menor a 60 puntos o alcanza un puntaje mayor de 90 en la evaluación de desempeño anual?
No pasa nada con más de 90 puntos, pero con menos de 60 entra nuevamente en periodo de prueba, además de ser catalogado como mediocre.
3. En la institución donde usted labora, ¿están claras las políticas de evaluación de desempeño y el protocolo que acompaña la aplicación de la misma?
No, yo creo que las directivas de la institución creen que como ya hemos sido evaluados anteriormente no es necesario aclarar como es el procedimiento.
4. Desde la normativa del Decreto 1278 de 2002, ¿Cuáles consideran ustedes que son las principales limitaciones y, a su vez, fortalezas de la Evaluación de Desempeño Anual?
Como debilidad encuentro que la evaluación no alcanza a captar la parte humana de la labor docente, pero como fortaleza esta la auto-reflexión de nuestro quehacer en el aula.
5. ¿Hasta qué punto la relación que se establece entre conducta del docente y aprendizajes en los alumnos no está influenciada por la subjetividad del observador?
Si esta influenciada y aún más cuando la el docente tiene algún tipo de desacuerdo con las directivas.

CATEGORIA II: Evaluación de Desempeño Anual

1. ¿Conoce el propósito de la Evaluación de Desempeño Anual?
Rendir cuentas a las directivas para mejorar supuestamente la calidad educativa de las instituciones
2. ¿Ustedes consideran que el formato utilizado evalúa completamente su desempeño docente dentro y fuera del aula? ¿Por qué?
No, como ya lo dije la parte humana no alcanza a ser evaluada con ese tipo de preguntas
3. Teniendo en cuenta el concepto que tienen sobre evaluación, ¿Consideran ustedes que es posible concebir la evaluación de desempeño de una forma diferente? ¿Cuál?
No creo que sea necesaria una evaluación para que cada docente cumpla con su trabajo.
4. ¿Consideran ustedes que la evaluación está planteada como un mecanismo de poder o control por parte de las políticas, de la normatividad vigente o en cabeza del directivo? ¿Por qué?
Claro que sí, si fuera lo contrario los docentes del antiguo decreto también serían evaluados

CATEGORIA III: Desarrollo profesional del docente público

1. Ha sido evaluado como docente en su institución, ¿cómo ha sido esta experiencia?
Me siento nervioso a pesar de tener evidencias físicas, ya que de todas formas no es lo mismo lo que se vive dentro del aula con lo que los demás puedan percibir.
2. ¿De qué manera cree que la evaluación docente contribuye a cualificar la profesión docente y su desarrollo personal?
Algunas veces me sirve para reflexionar sobre mi trabajo diario
3. Desde su experiencia como evaluado ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?
Debe ser una evaluación sin formatos estandarizados y que tenga en cuenta las necesidades de la institución y de nosotros mismos
4. El conocimiento anticipado de los criterios, evidencias y estándares empleados en las pautas de la evaluación de desempeño ¿de qué manera podría incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, con los estudiantes, directivos y con los pares académicos?
Si y principalmente al finalizar el año escolar cuando estoy alistando la carpeta de evidencias.

ANEXO N° 4: MODELO DE ENTREVISTA A EXPERTOS



FORTALEZAS Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE **- Estudio de caso: *La Experiencia de los docentes del Decreto 1278 de 2002* –**

GUÍA 2

ENTREVISTA A EXPERTOS

“ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE”

1. Para un 75% de docentes entrevistados, las Políticas de Evaluación de Desempeño lleva a medir la labor docente por medio de formatos unificados y totalmente descontextualizados a las necesidades tanto de los estudiantes como de cada una de las instituciones escolares. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual?
2. En su opinión, ¿Qué función cumple la retroalimentación de los resultados de la evaluación con cada docente?
3. En los docentes participantes se observa inconformidad acerca de la poca contribución de la evaluación de desempeño docente en su desarrollo personal y profesional, manifestando que la evaluación como se está aplicando no contribuye al mejoramiento de su quehacer laboral pues no es formativa, procesual, y no hay retroalimentación, ni apoyo para la mejora de las falencias presentadas. A su juicio, ¿Contribuye la evaluación del desempeño docente al desarrollo personal y profesional de los docentes? ¿Por qué?
4. Desde su experiencia ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?
5. ¿Qué otras alternativas, caminos y salidas se podría proponer a los docentes ante las tensiones que viene generando la evaluación de desempeño en nuestro país?
6. Al parecer esta situación de inconformidad hacia la evaluación de desempeño docente se está viviendo de forma similar o con algunas diferencias en los países latinoamericanos, ¿esto qué muestra para los sistemas educativos?

ANEXO N° 5: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A EXPERTOS

Protocolo # 1

Entrevista al rector: Manuel Alméciga

Experiencia: 25 años

1. Para un 75% de docentes entrevistados, las Políticas de Evaluación de Desempeño lleva a medir la labor docente por medio de formatos unificados y totalmente descontextualizados a las necesidades tanto de los estudiantes como de cada una de las instituciones escolares. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual?

Están muy sesgada, subjetivas. Porque cuando hay una relación laboral tan tendiente de muchos factores eso afecta el juicio que en definitiva puede darse ya que todo es susceptible a la parte volitiva; entonces es subjetiva porque depende de muchas circunstancias de temperamento, de la calidad de las relaciones interpersonales, de las relaciones laborales, del clima institucional, del estado de ánimo del docente, del clima institucional en general porque un docente puede ser excelente pero está ubicado en una institución que no le favorece, que lo tratan mal o que es mal valorado, entonces el docente puede obtener una valoración que no puede estar de acuerdo con su rol de desempeño, es decir, el docente que esta desmotivado por una u otra circunstancia no puede dar un rendimiento tal que la evaluación sea un reflejo de lo que él es como profesional y como persona. Por eso digo, que para mí es una evaluación muy subjetiva.

2. En su opinión, ¿Qué función cumple la retroalimentación de los resultados de la evaluación con cada docente?

Bueno, como en toda evaluación pero la retroalimentación, entendiéndose por eso un inventario y un análisis que se ha hecho, es una manera de reconstruir su quehacer pedagógico y su vida profesional. Entonces, la retroalimentación debe darse en cada paso que se dé, es decir, yo trabajo y reflexiono tanto de mi desempeño como docente que debo mejorar cada día que pase porque analizo mis fortalezas, debilidades, mirar que hicimos o dejamos de hacer.

3. En los docentes participantes se observa inconformidad acerca de la poca contribución de la evaluación de desempeño docente en su desarrollo personal y profesional, manifestando que la evaluación como se está aplicando no contribuye al mejoramiento de su quehacer laboral pues no es formativa, procesual, y no hay retroalimentación, ni apoyo para la mejora de las falencias presentadas. A su juicio, ¿Contribuye la evaluación del desempeño docente al desarrollo personal y profesional de los docentes? ¿Por qué?

Mientras la evaluación pierda su objetividad todo está lisiado. Me explico, la evaluación puede tener en el fondo muchos propósitos nobles y buenos pero tal como está siendo precedida, llevando acabo, es una animadversión de la evaluación. Pues aquí no creo que se dé tanto porque yo realmente no la manejo (con algunos) como una manera de tenerlos intimidados o amedrantados, pero cuando la evaluación se presenta como eso, como un acto intimidatorio entonces pierde credibilidad y ese es el resultado, entonces no conduce a nada.

4. Desde su experiencia ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

Lo primero que yo haría es se evalúan todos o no se evalúa a ninguno, porque todos son maestros, todos tienen obligaciones éticas, morales, profesionales, virtuosas y no virtuosas dentro del aula de clase con el estudiante, o acaso es que el estudiante va a diferenciar quien es el maestro del 1278 del 2277 y al último le hace caso y al primero no... al estudiante no le interesa eso, entonces hay un asunto de inequidad montado por el mismo Estado con el ánimo (nosotros lo decimos así) de dividir el magisterio, de tenerlo desconcertado, pero el derecho a la equidad no está funcionando hay, porque el maestro del escalafón antiguo feliz porque nunca lo evalúan.

Entonces, primer elemento la evaluación es para todos o para ninguno y segundo debería ser un proceso de evaluación más subjetiva, no tanto en el diligenciamiento de un formulario sino en su rol diario, es decir, más que llevar evidencias y llenar unos formatos, unos oficios que al final no dicen nada.

5. ¿Qué otras alternativas, caminos y salidas se podría proponer a los docentes ante las tensiones que viene generando la evaluación de desempeño en nuestro país?

Mientras cada docente trabaje con su conciencia tranquila, dedicando cada día a mejorar sus prácticas en el aula no debería ver la evaluación como un castigo, al contrario, debe ser una oportunidad de ser mejores profesionales.

6. Al parecer esta situación de inconformidad hacia la evaluación de desempeño docente se está viviendo de forma similar o con algunas diferencias en los países latinoamericanos, ¿esto qué muestra para los sistemas educativos?

Cuando apareció la Ley General de Educación, esta estableció cosas como el Fondo Prestacional del Magisterio, el régimen de deserción) para algunos políticos eran el régimen privilegiado) que era una mediana compensación, cuando se estableció ese régimen se creó el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio y con la reglamentación de la Ley General de Educación, el Decreto 715, apareció el Instituto Nacional de Capacitación y no conozco el primer maestro que se halla licenciado con esas dos figuras, n el primer maestro que se haya especializado o haya hecho su master o posgrado con beneficio de eso, lo llevan a hacer cursitos o diplomados que valen tantos créditos, pero el Estado no ha capacitado al magisterio, es más, las normales publicas debieran ser así.

El maestro debiera tener siquiera cada cinco años un año sabático, con una planta docente emergente, para que el maestro vaya a capacitarse (no a descansar) por cuenta del Estado, cada cinco años mínimo en este país o cada periodo de tiempo, porque cuando el Estado ha invertido en la capacitación del magisterio tiene derecho a exigir, de lo contrario no puede exigir cuando la capacitación nace del propio esfuerzo, entonces la evaluación docente es una cosa absurda, es un engendro.

Todos los sistemas educativos y evaluativos colombianos han sido porque unas mentes “calenturientas” han ido de paseo por Europa u otros lados y vienen y traen la novedad... la visión alemana como el Gimnasio Moderno, los curas fueron los primeros que trajeron azote y garrote porque era la pedagogía que existía en Europa, y luego vinieron y establecieron copias: la misión alemana, el modelo español, la copia chilena creando una “colcha de retazos”, sin embargo, Colombia fue el primer país latinoamericano en planeación educativa y en eso somos unos duros, pero nos olvidamos lo que sabemos hacer y no nos proyectamos al futuro.

Protocolo # 2

Entrevista al rector: Fabio Solano

Experiencia: 15 años

1. Para un 75% de docentes entrevistados, las Políticas de Evaluación de Desempeño lleva a medir la labor docente por medio de formatos unificados y totalmente descontextualizados a las necesidades tanto de los estudiantes como de cada una de las instituciones escolares. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual?

Este tipo de apreciaciones se hacen de manera deliberada, esto se debe, a la poca información por parte de los docentes del decreto 1278. La instrumentalización de la evaluación es necesaria, y su unificación en algunos criterios es pertinente debido a que hay algunas particularidades que son estructuralmente difíciles de evaluar; además este tipo de representaciones y sentidos comunes sobre la evaluación anual de desempeño se debe a que algunos docentes y directivos docentes desconocen por completo las guías ministeriales, los propósitos, los alcances, las estrategias y la estructura de evaluación; en contraste el responsable de la evaluación anual de desempeño como lo es el directivo docente puede llegar a desconocer los objetivos de la evaluación anual de desempeño, por tal razón lleva a crear el colectivo común entre los docentes de una simple instrumentalización de una prueba de rendición de cuentas.

2. En su opinión, ¿Qué función cumple la retroalimentación de los resultados de la evaluación con cada docente?

La retroalimentación en los procesos de evaluación es fundamental, debido a que, el evaluado puede reflexionar frente a sus procesos, dificultades, acciones, actitudes, aptitudes y omisiones en su trabajo pedagógico, curricular, comunitario, administrativo y social en el ámbito educativo.

3. En los docentes participantes se observa inconformidad acerca de la poca contribución de la evaluación de desempeño docente en su desarrollo personal y profesional, manifestando que la evaluación como se está aplicando no contribuye al mejoramiento

de su quehacer laboral pues no es formativa, procesual, y no hay retroalimentación, ni apoyo para la mejora de las falencias presentadas. A su juicio, ¿Contribuye la evaluación del desempeño docente al desarrollo personal y profesional de los docentes? ¿Por qué?

Se pueden presentar dos escenarios de interpretación; el primero de ellos es aquel donde el directivo docente se encarga de mostrar el panorama de la evaluación anual de desempeño, con el propósito de generar estrategias de retroalimentación de los componentes de esta; a partir de escenario de partida puede otorgar al docente herramientas de mejoramiento donde la herramienta de recolección pasará a un segundo orden el cual cumpliría la función de recolección de información para ser interpretada; el segundo escenario es aquel donde el directivo docente no genera el ambiente para conocer los propósitos de la evaluación docente, de este modo, puede generar el sentido común de una instrumentación de desempeños con poca retroalimentación limitando el accionar pedagógico del docente a una nota o puntuación de desempeño, además es de entender que puede ser comprendida en un marco de la subjetividad.

4. Desde su experiencia ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

El primer aspecto es desarmar el marco de la subjetividad donde los intereses personales, emocionales y profesionales pueden sesgar los propósitos de la evaluación. Por lo tanto es importante generar comisiones interdisciplinarias ajenas a las instituciones educativas que permiten observar de manera equilibrada los escenarios de la evaluación. El segundo aspecto es el conocimiento e interpretación de la evaluación anual de desempeño, los instrumentos de medición, las estrategias de mejoramiento, los propósitos y los seguimientos de esta. El tercer aspecto, la retroalimentación continua establecida por los periodos académicos, que le permita al docente evaluado generar desafíos pedagógicos, curriculares, actitudinales, aptitudinales, personales y de formación de sociedad.

5. ¿Qué otras alternativas, caminos y salidas se podría proponer a los docentes ante las tensiones que viene generando la evaluación de desempeño en nuestro país?

En primer lugar: generar espacios neutrales por comisiones externas. En segundo lugar, reglamentar las protocolizaciones y no dejarlas de manera optativa. En tercer lugar, proponer una construcción audiovisual del educador donde muestre su quehacer pedagógico y su construcción en el aula de clase.

6. Al parecer esta situación de inconformidad hacia la evaluación de desempeño docente se está viviendo de forma similar o con algunas diferencias en los países latinoamericanos, ¿esto qué muestra para los sistemas educativos?

El desligue de las políticas internacionales en educación, políticas latinoamericanas, políticas nacionales, lineamientos, estándares, profesionalización docente; por lo tanto muestra en la educación y en los sistemas educativos una instrumentalización y reglamentación de esta; a partir de esto muestra que la educación entra en crisis como una oferta y demanda, donde el docente es un obrero que debe cumplir las metas establecidas por las políticas.

Protocolo # 3

Entrevista al coordinador: Abelardo Lavacude

Experiencia: 10 años

1. Para un 75% de docentes entrevistados, las Políticas de Evaluación de Desempeño lleva a medir la labor docente por medio de formatos unificados y totalmente descontextualizados a las necesidades tanto de los estudiantes como de cada una de las instituciones escolares. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual?

Las políticas de evaluación en Colombia hacen parte de una estrategia para mejorar la calidad educativa y los docentes hacen parte fundamental en este proceso, ya que son los que se encuentran en contacto directo con los estudiantes. A pesar que los docentes pertenecientes al Decreto 2277 no son evaluados el cambio al Decreto 1278 la planteo para llegar a ese camino. La utilización de un solo formato es un proceso de instrumentalización pero no es porque se quiera estandarizar a los

docentes ya que en ningún momento salen listas de estandarización, es para que todos queden evaluados bajo los mismos parámetros, lo que sucede es que los nuevos docentes no se interesan por conocer su propio decreto y solo hacen apreciaciones subjetivas de la aplicación de las mismas. El poseer un solo formato nos permite identificar las necesidades o falencias primordiales en los docentes que están en el Estado.

2. En su opinión, ¿Qué función cumple la retroalimentación de los resultados de la evaluación con cada docente?

Yo creería que es la parte más importante de la evaluación ya que esta permite que cada docente realice una reflexión (partiendo de una coevaluación) para mejorar sus prácticas en el aula y muchas veces, mejorar sus relaciones interpersonales.

3. En los docentes participantes se observa inconformidad acerca de la poca contribución de la evaluación de desempeño docente en su desarrollo personal y profesional, manifestando que la evaluación como se está aplicando no contribuye al mejoramiento de su quehacer laboral pues no es formativa, procesual, y no hay retroalimentación, ni apoyo para la mejora de las falencias presentadas. A su juicio, ¿Contribuye la evaluación del desempeño docente al desarrollo personal y profesional de los docentes? ¿Por qué?

Yo creería que depende precisamente de la reflexión que realice cada uno sobre su quehacer o sea, la autoevaluación que hablábamos anteriormente. Si yo como docente me doy cuenta que estoy fallando en didácticas en aula o actualización de los temas y no hago nada para mejorarlo no es culpa de la evaluación de desempeño, el único culpable es el propio docente que no hace nada para remediarlo. La evaluación la función que tiene es hacerme caer en cuenta de mis debilidades para que por medio de una estrategia de mejoramiento, se conviertan en fortalezas.

4. Desde su experiencia ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

Creería que lo primero sería que todos los docentes pertenecientes al Decreto 1278 conocieran su decreto y partiendo de allí primero se realicen charlas de socialización y actualización con otros decretos o leyes. También creería que la evaluación debe comenzar con una autoevaluación, luego una coevaluación con los pares académicos y al finalizar la coevaluación con las directivas. Para mí, sobran las carpetas de evidencias, ya que es más válido ver el trabajo que realiza el docente durante todo el año que unas evidencias que muchas veces son mentira.

El segundo aspecto es el conocimiento e interpretación de la evaluación anual de desempeño, los instrumentos de medición, las estrategias de mejoramiento, los propósitos y los seguimientos de esta. El tercer aspecto, la retroalimentación continua establecida por los periodos académicos, que le permita al docente evaluado generar desafíos pedagógicos, curriculares, actitudinales, aptitudinales, personales y de formación de sociedad.

5. ¿Qué otras alternativas, caminos y salidas se podría proponer a los docentes ante las tensiones que viene generando la evaluación de desempeño en nuestro país?

Primero hay que cambiar las concepciones de los docentes en cuanto que son para una rendición de cuentas y que vean la evaluación como un proceso formativo que puede llegar a enriquecer su labor diaria.

6. Al parecer esta situación de inconformidad hacia la evaluación de desempeño docente se está viviendo de forma similar o con algunas diferencias en los países latinoamericanos, ¿esto qué muestra para los sistemas educativos?

Vivimos en un mundo globalizado y con muchas tendencias evaluativas y desafortunadamente en nuestro país, adaptamos experiencias ajenas que en nuestro contexto no contribuyen a la mejora de la educación. Esto evidencia que los sistemas educativos no realizan un verdadero diagnóstico de lo que tienen y mucho menos realizan un verdadero plan de mejoramiento adaptado a su contexto.

Protocolo # 4

Entrevista a presidenta ADEC (Cachipay): Mery Bernal

Experiencia: 25 años

1. Para un 75% de docentes entrevistados, las Políticas de Evaluación de Desempeño lleva a medir la labor docente por medio de formatos unificados y totalmente descontextualizados a las necesidades tanto de los estudiantes como de cada una de las instituciones escolares. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual?

Las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual buscan ante todo “evaluar el desempeño” del nuevo docente con miras a relevarlo si no alcanza el puntaje que espera el Ministerio de Educación Nacional. Queda claro que el nuevo docente está en función de volverse un ocho para presentar resultados, sacar fotos de todo cuanto haga, en fin, casi por estar pensando en esas evidencias, en un examen que le permita ascender o estancarse, se olvida del verdadero quehacer pedagógico.

2. En su opinión, ¿Qué función cumple la retroalimentación de los resultados de la evaluación con cada docente?

Se diría que hacerle caer en cuenta en que “falla”, que debilidades tiene y mas que nada, informarle que se espera de su trabajo, de su rendimiento.

3. En los docentes participantes se observa inconformidad acerca de la poca contribución de la evaluación de desempeño docente en su desarrollo personal y profesional, manifestando que la evaluación como se está aplicando no contribuye al mejoramiento de su quehacer laboral pues no es formativa, procesual, y no hay retroalimentación, ni apoyo para la mejora de las falencias presentadas. A su juicio, ¿Contribuye la evaluación del desempeño docente al desarrollo personal y profesional de los docentes? ¿Por qué?

Se veía que la evaluación espera unos resultados y como tales el docente vera como los alcanza; en este sentido, la institución o el mismo MEN no les está prestando

asesoría, capacitaciones continuas que se necesitan y más si están entrando a la carrera docente, profesionales (de otras áreas) que muy poca o nada de pedagogía poseen.

4. Desde su experiencia ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

No podemos negar que las evaluaciones son fundamentales en cualquier proceso, en el caso de la docencia, se hacen necesarias pero vistas en conjunto. Todo un grupo de trabajo que es responsable de los logros que alcance la institución, la culpa no puede ser de uno solo, los logros de la institución no son tampoco de uno solo, si hay falencias todos debemos enfrentarlas y plantearnos estrategias de mejoramiento. No puede ser una evaluación que produzca stress, miedo o enfermedades. La evaluación institucional, para mi sería la propuesta de evaluación.

5. ¿Qué otras alternativas, caminos y salidas se podría proponer a los docentes ante las tensiones que viene generando la evaluación de desempeño en nuestro país?

Se podrían implementar los talleres de capacitación, una evaluación que tuviera en cuenta la responsabilidad del grupo docente con metas a corto, mediano y largo plazo no con puntajes, ya que eso desmoraliza o infla a otros y la competencia se hace incontrolable, en ultimas, produce enfrentamientos y divisiones..

6. Al parecer esta situación de inconformidad hacia la evaluación de desempeño docente se está viviendo de forma similar o con algunas diferencias en los países latinoamericanos, ¿esto qué muestra para los sistemas educativos?

En el marco de la globalización quieren estandarizar la profesión como una mercancía. Cada país tiene sus diferencias culturales, carencias, una población estudiantil con desigualdades fuertes, docentes mal remunerados y poco valorados, porque sencillamente no todos tienen recursos materiales y económicos que exalten la profesión, es fácil influir en otros países sin conocer la realidad que los envuelve, es decir, sin tener en cuenta el contexto.

Protocolo # 5

Entrevista a docente investigador UPN: Alfonso Tamayo

Experiencia: 30 años

1. Para un 75% de docentes entrevistados, las Políticas de Evaluación de Desempeño lleva a medir la labor docente por medio de formatos unificados y totalmente descontextualizados a las necesidades tanto de los estudiantes como de cada una de las instituciones escolares. ¿Qué opinión tiene usted de las políticas de evaluación docente enfocadas al desempeño anual?

Eso no se puede entender de una manera aislada, hablar del desempeño del docente hace parte de un dispositivo que esta orientado al control y que está orientado con una finalidad que reduce al maestro en su quehacer pedagógico como en su vida profesional.

El dispositivo está compuesto de los siguientes elementos, primero políticas internacionales, segundo decretos nacionales como el 1290 y el estatuto docente 1278, tercero tienen que ver con lineamientos curriculares, estándares, competencias; todo eso que se ha llamado el discurso sobre la calidad de la educación, lo que tiene es un efecto perverso sobre la profesión docente. Para el caso de los docentes del 1278 el estatuto docente dentro de ese mismo espíritu contempla una forma de garantizar que ese docente nuevo esta articulado a ese dispositivo y entonces se anticipan una condición de sujeto actuante del campo pedagógico, en el campo de la enseñanza que tienen que ver con ese tipo de controles. O sea, el desempeño aquí está amarrado al sentido de eficiencia y eficacia, la gerencia, la auditoria todo desde una mirada gerencial que mide las acciones del docente de acuerdo a sus propios intereses.

2. En su opinión, ¿Qué función cumple la retroalimentación de los resultados de la evaluación con cada docente?

La retroalimentación en una evaluación docente puede cumplir una función importante si está articulada a una mirada de un proyecto que tiene que ver con estrategias didácticas, diseño curricular y enfoques pedagógicos. Es decir, si en el colegio hay un consenso sobre el PEI, el enfoque pedagógico, el diseño curricular y la estrategia didáctica, entonces uno frente al otro compañero o frente al evaluador puede hacer un juicio de valor sobre los procesos que se han venido encaminando

desde esa mirada, pero si es un acto aislado, sin un referente, un telón de fondo, no hay un horizonte de sentido de aquello que estamos supuestamente haciendo retroalimentación se vuelve un ejercicio, un simulacro o peor, un muro de lamentaciones acerca de una obediencia servil a las políticas, es decir, la retroalimentación tiene sentido dentro de un proceso más largo de autoevaluación a la luz de una propuesta pedagógicamente consistente, si no la hay es un simulacro.

3. En los docentes participantes se observa inconformidad acerca de la poca contribución de la evaluación de desempeño docente en su desarrollo personal y profesional, manifestando que la evaluación como se está aplicando no contribuye al mejoramiento de su quehacer laboral pues no es formativa, procesual, y no hay retroalimentación, ni apoyo para la mejora de las falencias presentadas. A su juicio, ¿Contribuye la evaluación del desempeño docente al desarrollo personal y profesional de los docentes? ¿Por qué?

Habría que mirar cómo se resuelven las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de transformaciones reales en sus prácticas de enseñanza han ocurrido a raíz de sus evaluaciones de desempeño? ¿Qué tipo de cumplimiento han tenido los compromisos hechos con el rector una vez que se ha realizado la evaluación de desempeño? ¿Con que criterios el rector hace la evaluación de desempeño? Si esto fuera con criterios pedagógicos, didácticos, con una propuesta de formación de un ciudadano que ilumina el trabajo institucional que genera consenso alrededor de la pedagogía, de la didáctica entonces eso sería importante, pero si la evaluación de desempeño no tiene ningún objeto transformador, es decir, no se evalúa para aprender sino que se evalúa para cumplir y mantenerse en el puesto se cambia completamente el sentido ético, político y pedagógico de la evaluación y se convierte en la aplicación instrumental y técnica de una herramienta de control y para sometimiento del docente que además le niega su dignidad.

4. Desde su experiencia ¿Qué aspectos podría sugerir a la propuesta de la Evaluación de Desempeño Anual docente?

La propuesta para la evaluación de desempeño anual docente tendría que tener primero una construcción colectiva de todos los actores pedagógicos de la institución acerca de los propósitos de formación, acerca de los criterios de construcción de contenidos y temas en los planes de estudio, acerca de las estrategias didácticas a

utilizar, acerca de las formas de evaluación, de los recursos disponibles para el desempeño de la práctica pedagógica, que reconozca los contextos y los sujetos que actúan allí, por lo tanto, para hablar de un desempeño de un docente tendríamos que articularlo a una propuesta de formación desde algún tipo de enfoque pedagógico.

5. ¿Qué otras alternativas, caminos y salidas se podría proponer a los docentes ante las tensiones que viene generando la evaluación de desempeño en nuestro país?

Como lo exprese antes, plantear un tipo de articulación pedagógica que refleje el trabajo del docente en su quehacer diario en torno a las temáticas, planes de estudio y actualizaciones pedagógicas que conlleven a mejorar sus prácticas en el aula. La pedagogía crítica permite la emancipación del pueblo, no como forma de protesta, al contrario, como una forma pedagógica de que todas las voces sean escuchadas y valoradas.

6. Al parecer esta situación de inconformidad hacia la evaluación de desempeño docente se está viviendo de forma similar o con algunas diferencias en los países latinoamericanos, ¿esto qué muestra para los sistemas educativos?

Esto muestra que hay una política neoliberal, agenciada de los organismos internacionales como la OCDE, los consensos de Washington, como los organismos que están haciendo ahora reuniones mundiales sobre educación para direccionar hacia Latinoamérica una mirada de control, una mirada de aseguramiento de que lo que ellos llaman “calidad de la educación” que es la obediencia ciega a unas directrices mercantilistas de que los sujetos se deben formar de acuerdo a los intereses de los mercados para producir mano de obra semi-calificada pero nunca para responder a las inequidades de los contextos de marginación y de exclusión que hay en nuestros países; en ese sentido, tanto el concepto de calidad como el dispositivo que implementan, no contribuyen a una real evaluación entendida como un proceso hermenéutico, comprensivo, cualitativo que da cuenta de los procesos que se diseñan y que se actúan alrededor de una finalidad fundamentalmente de construcción de sujetos humanos en contextos de exclusión que los lleven a mejorar lo socio-económico y lo cultural en el que viven, es decir, la educación tiene que servir para transformar y si no está transformando sino legitimando la inequidad eso no sirve para nada.